



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRIZETE DE OLIVEIRA

MEMÓRIA EDUCATIVA E LEITURA: SIGNIFICADOS À AÇÃO DOCENTE

BRASÍLIA,  
2021

FRIZETE DE OLIVEIRA

MEMÓRIA EDUCATIVA E LEITURA: SIGNIFICADOS À AÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA,  
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

OO48m Oliveira, Frizete de  
Memória educativa e leitura: significados à ação docente  
Frizete de Oliveira; orientador Inês Maria Marques  
Zanforlin Pires de Almeida. -- Brasília, 2021.  
143 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2021.

1. Memória educativa. . 2. Leitura. . 3. Psicanálise. .  
4. Ação docente.. I. Almeida, Inês Maria Marques Zanforlin  
Pires de , orient. II. Título.

FRIZETE DE OLIVEIRA

MEMÓRIA EDUCATIVA E LEITURA: SIGNIFICADOS À AÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 30 de junho de 2021

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB  
(Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Márcia Lyra Pato  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB  
(Membro interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisabete Aparecida Monteiro  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL  
(Membro externo)

---

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB  
(Suplente)

Dedico este trabalho a minha fã número um, minha primogênita, “Luanny Nyara da mamãe”. Que floresceu, frutificou e completou o ciclo da vida no fatídico ano de 2020. Instaurando a dor do vazio, a saudade que não cessa e seu legado de força e coragem: “Eu tenho Lúpus, mas o Lúpus não me tem”. Deixou também sua sementinha de amor, Pedro Augusto, que nos faz reerguer a cabeça e acreditar que sempre haverá vida. Filha minha, descanse, antes do nosso reencontro. Sua última mensagem tatuada no braço, já tão marcado pelos tratamentos da alopatia, ressoa em mim a cada dia: “Seja forte e corajosa!” Por isso sigo... nas palavras de Caetano Veloso, fiz um acordo com o tempo: “Ainda assim acredito, ser possível reunirmo-nos, num outro nível de vínculo.”

À Gregório Henrique, que deixou saudades em 2021.

Às mais de 500 mil pessoas que deixaram saudades em muitos corações por insanidade deste atual (des)governo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que proporcionou o afastamento das atividades, demonstrando preocupação com a formação técnica e humanista de seus servidores. Do mesmo modo, estendo o agradecimento à equipe gestora da Escola Classe 05 de Sobradinho, nas pessoas de Inara, Diana e Pryscilla e ao Centro de Educação Infantil 02 de Sobradinho, representado por Lílian e Marilva, pelo apoio e confiança dispensados, além do carinho e companheirismo.

À Universidade de Brasília, em especial à Faculdade de Educação, na pessoa da Coordenadora de pós-graduação, estimada professora Claudia Lyra Pato, por seu olhar ético, cuidadoso e afetivo, para além de sua competência técnica e administrativa, representando os valores essenciais de uma instituição pública, laica, de qualidade e para todos.

À minha amada Mestra, minha orientadora, Inês Maria que ocupa em mim, mais que um lugar de conhecimento, um lugar de gratidão (“memória do coração”) e que mobiliza, em seus gestos e palavras, a ética, a sabedoria, o respeito e o acolhimento, sendo seus pilares. Afinal, como devota de Francisco de Assis, não podia ser de outra forma!

À professora Elisabete Monteiro que acolheu meu convite para a participação na Banca se lançando, sem ressalvas, a compartilhar seus conhecimentos.

Aos professores Paulo Bareicha e Rodrigo Matos que estiveram presentes na fase de qualificação deste trabalho e que muito contribuíram com seus apontamentos.

Aos companheiros de jornada do grupo de orientandos, os “mais amados”. A cada um e cada uma, minha gratidão. Quero destacar aqui, a valiosa atuação das “mais que amadas”, os anjos disponibilizados pelo Criador para completar tal missão: Maria José, que só podia ser mesmo da “ordem do impossível” e a “gata garota” Carem, sempre disposta a comemorar com a “Ouropretana”. A cada uma, minha eterna gratidão pelos momentos de escuta sensível, implicada de afeto, contribuições epistemológicas e pelas palavras de incentivo.

Aos familiares e amigos, repertórios essenciais na forja da vida.

Às amigas, Josi, Saron, Leni e Sinthya, colegas de profissão e na utopia de consolidação de uma educação de qualidade e humanista para todas as crianças desse país continental.

Às companheiras Marli, Lígia e Fernanda, representantes de amizades consolidadas na lida da vida e para além das distâncias que nos afastam, pelos ideais que nos unem.

Ao Manoel Ronan, companheiro de todas as horas, porto seguro nas intempéries e amante incondicional.

Ao amado filho Lucas Paulo, meu conselheiro e confidente.

Ao amado filho Luciano Mateus que com sua meninice evoca meu espírito de alegria.

Ao meu neto Pedro Augusto, sementinha do meu primeiro grande amor nesta vida. Sua vivacidade me traz esperança.

Ao André Simon, um filho não gerado, um presente de Deus para ajudar suportar a perda, o vazio, o desenlace. Este agradecimento é extensivo à sua mãe, Eunice e toda sua família, por compartilhá-lo conosco.

À professora Anilta Ramos Candido, a dona Nilza, como a conhecemos, sem a qual não seria o que sou. Seu gesto mais que solidário foi capaz de traçar uma outra história de vida. Saiba que a cada conquista, sobretudo acadêmica, rendo-lhe graças e rogo à Espiritualidade Superior por sua prosperidade e proteção, a você, minha eterna gratidão! Da mesma forma e com mesmo carinho, agradeço à professora Conceição Barroso, a Ceiça, por insistir (e financiar!) em meu ingresso na Universidade de Brasília.

A todos e a cada um/uma, professores (as), Mestres da Vida, que me encorajaram, me financiaram, que me endereçaram a palavra e me enxergaram como sujeito, pelos quais passei ao longo dessa minha existência, recebam meu agradecimento e carinho marcados na memória do coração. Vocês tornaram a escola num lugar de acolhimento e essa singela dissertação lhes dá testemunho.

A Deus, senhor do tempo, que possibilita todas as coisas.

Tempo...  
Tempo para gestar  
tempo para elaborar  
tempo para digerir o indizível  
tempo para repetir, sentir, passar ao ato  
o que não se consegue transmitir.  
Tempo da imobilidade  
tempo da incompatibilidade.  
tempo da espera  
tempo do acolhimento  
tempo do desprendimento  
tempo do desenlace.  
Do deixar partir  
do deixar-se ir, ainda que ficando  
esvaindo-se, ser e sendo  
no contrassenso e descompasso  
tão pesado como aço.  
Tempo do agora  
tempo do adeus...  
Tantos tempos  
E o mesmo tempo...  
Tão perto, tão longe  
tão generoso, tão severo  
áspero, seco, insano, encoberto.  
Ah tempo, tão sensato, tão incerto.  
Escorre dentre as mãos.  
Represa-se.  
Alonga-se como deserto.  
Haverá deciframento pra algo  
tão indelével, tão etéreo e tão concreto?



## RESUMO

A dissertação intitulada “Memória educativa e leitura: significados à ação docente” foi elaborada a partir de inquietações acerca do processo de aquisição da leitura e sua possível implicação no ato educativo. A pesquisa amparou-se na abordagem qualitativa a partir do aporte teórico da Psicanálise com a utilização de entrevistas semiestruturadas e, em especial, a escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa que possibilita apre(e)ndermos algo que está para além do que recordamos e, mais que reminiscências, acontecimentos, sensações e percepções que permitem indicar significantes e significados, possivelmente com repercussões na atuação docente. Os escritos freudianos nos apontam que os primeiros contatos que as crianças estabelecem com seus cuidadores e pessoas mais próximas servirão de argamassa na constituição de sua subjetividade. Neste sentido, assinalamos que a ação docente pode desempenhar relevante papel na constituição de repertórios em relação aos modos de ser, sentir e agir dos sujeitos, a depender das primeiras experiências vivenciadas na infância. Estudos sobre a subjetividade no cenário educativo são considerados pertinentes e relevantes e este trabalho visa a ampliação dessa discussão ao lançar olhar sobre as participantes que eram docentes atuantes na Educação Infantil, da rede pública da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, no período de 2019-2020. Na análise de conteúdo, emergiram três eixos: Constituição Subjetiva; Linguagem e Transferência, que apontam para uma possível confirmação da hipótese inicial, quanto à influência que professores e/ou cuidadores exercem na formação dos sujeitos, desvelada na escrita da memória educativa. Os dados coletados e analisados sobre as pessoas, sensações e acontecimentos, vivenciados pelas participantes da pesquisa, propiciaram, para além da rememoração, a implicação da constituição subjetiva na atuação docente.

**Palavras-chave:** Memória educativa. Leitura. Psicanálise. Ação docente.

## ABSTRACT

The dissertation entitled "Educational memory and reading: meanings to teaching action" was elaborated from concerns about the process of acquisition of reading and its possible implication in the educational act. The research was based on the qualitative approach based on the theoretical contribution of Psychoanalysis with the use of semi-structured interviews and, especially, the writing of educational memory as a research device that enables learning something beyond what we remember and, more than reminiscences, events, sensations and perceptions that allow indicating signifiers and meanings, possibly with repercussions on the teaching action. The Freudian writings point out that the first contacts that children establish with their caregivers and people closer to them, will serve as pillar in the constitution of their subjectivity. In this sense, we point out that the teaching action can play a relevant role in the constitution of repertoires in relation to the ways of being, feeling and acting of the subjects, depending on the first experiences experienced in childhood. Studies about subjectivity in the educational setting are considered relevant and this work aims at the expansion of this discussion by looking at the participants who were teachers working in Early Childhood Education, of the public schools from State Secretariat of Education of the Federal District, in the period from 2019 to 2020. In the content analysis, three axes emerged: Subjective Constitution; Language and Transference, which point to a possible confirmation of the initial hypothesis, as to the influence that teachers and/or caregivers exert in the formation of subjects, unveiled in the writing of the educational memory. The data collected and analyzed on people, sensations and events, experienced by the participants of the research, provided, in beyond remembrance, the implication of the subjective constitution in the teaching action.

**Keywords:** Educational memory. Reading. Psychoanalysis. Teaching action.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema signo e significado .....	57
Figura 2 – Concepção de sujeito e linguagem de acordo com Lacan .....	58
Figura 3 – Processo metodológico de construção da Memória Educativa .....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados demográficos das participantes.....	76
Quadro 2 – Quadro síntese da escrita da memória educativa.....	77
Quadro 3 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Raquel .....	91
Quadro 4 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Sara.....	92
Quadro 5 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Mariana.....	96
Quadro 6 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Íris.....	97
Quadro 7 – Síntese: eixo Linguagem participante Raquel .....	100
Quadro 8 – Síntese: eixo Linguagem participante Sara .....	101
Quadro 9 – Síntese: eixo Linguagem participante Íris .....	102
Quadro 10 – Síntese: eixo Linguagem participante Mariana .....	104
Quadro 11 – Síntese: eixo Transferência participante Sara.....	105
Quadro 12 – Síntese: eixo Transferência participante Íris.....	107
Quadro 13 – Síntese: eixo Transferência participante Mariana.....	108
Quadro 14 – Síntese: eixo Transferência participante Raquel .....	110

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centros de Educação Infantil
CEPI	Centros de Educação de Primeira Infância
COVID	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DINFE	Diretoria de Informações Educacionais
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	Faculdade de Educação
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
GETED	Gerência de Estudo e Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais
IE	Instituição Escolar
JI	Jardins de Infância
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP	Proposta Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RA	região administrativa
SE	Secretaria de Estado
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISNEP	Sistema Nacional de Ética em Pesquisa
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNAB	Universidade aberta do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>O TEMPO E SEUS ENTRELAÇOS.....</b>	<b>16</b>
Objetivo geral.....	18
Objetivos específicos.....	18
<b>NAS DOBRAS DO TEMPO: MARCAS QUE NOS CONSTITUEM – MEMÓRIA EDUCATIVA DA PESQUISADORA .....</b>	<b>19</b>
<b>1 A MEMÓRIA E SUAS VICISSITUDES .....</b>	<b>26</b>
1.1 A memória e o tempo, capricho dos deuses, enigmas da humanidade: outros diálogos.....	26
1.2 A memória na Psicanálise: recordar, repetir, elaborar .....	30
<b>2 PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO: DA EMERGÊNCIA DO SUJEITO AO ATO EDUCATIVO .....</b>	<b>38</b>
2.1 Constituição do sujeito no enfoque psicanalítico.....	38
2.2 Ação docente: construção de significantes e significados.....	45
<b>3 A DIMENSÃO DA LINGUAGEM NA PSICANÁLISE .....</b>	<b>55</b>
3.1 Ação docente: mobilização de significantes, tecendo significados .....	60
3.2 Memória educativa: para além do que recordamos .....	63
<b>4 TRAÇANDO CAMINHOS, ACERTANDO PONTEIROS .....</b>	<b>69</b>
4.1 Método.....	69
4.2 Cenário da pesquisa.....	70
4.3 Delimitando o cenário da pesquisa .....	71
4.4 Lócus de pesquisa .....	71
4.5 Caracterização das participantes de pesquisa.....	73
4.6 Procedimentos, Instrumentos e dispositivo de pesquisa .....	76
<b>5 ESTABELECENDO CATEGORIAS DE ANÁLISE, DEMARCANDO O TEMPO.....</b>	<b>81</b>
5.1 Análise de conteúdo.....	81
5.2 Eixos de análise.....	82
5.2.1 <i>Constituição subjetiva: tempo de recordar .....</i>	<i>83</i>
5.2.2 <i>Linguagem: tempo de repetir .....</i>	<i>85</i>
5.2.3 <i>Transferência: tempo de elaborar .....</i>	<i>88</i>
5.4 Discussão dos eixos de análise .....	90
<b>DESCOMPASSOS DO TEMPO: (IN)CONCLUSÕES... ..</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>122</b>

<b>APÊNDICE B - Convite e roteiro para escrita da Memória Educativa ....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada: perguntas norteadoras ....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE D – Nuvem de palavras da participante Sara.....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE E – Quadro-síntese: escrita da memória educativa- participante Raquel .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE F – Nuvem de palavras da participante Raquel.....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE G – Quadro síntese: escrita da memória educativa participante Mariana.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE H – Nuvem de palavras da participante Mariana.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE I – Quadro-síntese: escrita da memória educativa participante Íris.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE J – Nuvem de palavras participante Íris.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE K – Quadro comparativo – frequência de palavras das participantes .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE L – Oferta de Educação Infantil em escolas públicas especializadas: CEI E JI NO DF .....</b>	<b>140</b>



## O TEMPO E SEUS ENTRELAÇOS

Laços

[...] Cada suspiro é gratidão  
De ver entrelaçar as mãos  
Que juntas podem muito mais  
Ter um norte  
Pra poder sonhar  
Ser a brisa  
Vendaval pra transformar.  
(Tiago Iorc)

A palavra “entrelaços” me remete a outra que é tessitura. Aprecio suas pronúncias e escritas e a maneira como evocam o campo semântico que as abarca, reportando a construir, tecer, laçar, entrelaçar algo, coisas, pessoas, sentidos e significações. De fato, vamos constituindo-nos na medida em que estamos sendo forjados na interação, no entrelaçamento com o outro e com o simbólico quando estabelecemos cadeias de significantes e nelas nos situamos, criando contextos e tentando emoldurar o desejo. Afinal, é por meio do Outro que temos pistas de quem somos.

Desta forma, também, nos lançamos ao campo da Linguagem e às suas ambiguidades, numa tessitura de significações, na expectativa de constituir laços. É importante destacar a metáfora, aqui utilizada, para laço e nó. Um laço deve ser cuidadosamente confeccionado, por vezes, requer ajuda e tem como finalidade a ornamentação, a harmonização, é singelo, delicado, podendo ser desfeito com facilidade. Já o nó pressupõe amarra, precisão, prisão. Sua finalidade é a justaposição em contrapartida à união, à integração. Na ação de enlaçar, há o movimento de conquista e aproximação; já na ação de fazer o nó, há o embrolho, a força e a privação.

Nesta pesquisa, buscou-se o entrelaçamento (vários laços estabelecidos) e não o engessamento, entre a Memória Educativa (dispositivo para evocação e enunciação do sujeito), Linguagem (inserção do sujeito ao simbólico), Psicanálise (sujeito alienado, cindido, de desejo) e Ação Docente. Buscamos lograr êxito em nossas tessituras e enlaçamentos.

O trabalho com a memória educativa, como significativo dispositivo de pesquisa, tem sido utilizado pela professora pesquisadora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, no decorrer de mais de 15 anos, como orientadora de

mestrandos e doutorandos. Ele compõe a linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB).

O referido dispositivo de pesquisa é abordado em um dos seus mais recentes artigos, publicado em parceria com Bittencourt *et al.*, na Revista Educação, editada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), volume 44, do ano de 2021. Esse artigo apresenta os dados levantados a partir da meta-análise do que já foi produzido sob a sua supervisão na UnB, renomada instituição de ensino superior em nosso país.

Nesse levantamento, foram identificadas 23 dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado, nas quais se contabilizou a participação de 264 sujeitos que elaboraram, individualmente, suas memórias educativas, a partir do roteiro norteador, isto é, provocador. Tal roteiro se configura no formato de uma espiral da memória educativa, visando nortear a escrita em seus inúmeros episódios e acontecimentos; por meio dela, o participante observa e resgata seu processo formativo, em diferentes níveis – desde o ingresso na pré-escola à universidade, ao longo da história pessoal e escolar do sujeito, trazendo as sensações, os acontecimentos e as lembranças das vivências que foram suscitadas ao longo do processo de escrita.

Apesar da memória educativa operar como uma escrita individualizada, conforme destacado, os temas suscitados e as pesquisas realizadas abarcam diversas questões acerca do processo escolar e do ato educativo, tais como a gestão escolar, cenário pedagógico, docência, ambiente virtual de aprendizagem, ação e práticas pedagógicas, inclusão escolar, formação do pedagogo, identidade e profissão docentes, educação para o trânsito, relações professor-aluno, dentre outros que irão incidir sobre os processos ensino e aprendizagem e, desta forma, imbricar diversos sujeitos e temáticas referentes à Educação. Vislumbramos que a utilização do dispositivo da memória educativa possa propiciar avanços dos estudos psicanalíticos no campo da educação.

Partimos do pressuposto de que o modo peculiar que o sujeito se percebe em seu percurso educativo, se relaciona com suas memórias, consigo, com o Outro e com o conhecimento pode reverberar em sua atuação docente, nos revelando possíveis significações que se imbricam ao Ser-professor e no fazer docente. Portanto, constituíram-se os objetivos deste estudo.

## **Objetivo geral**

- Promover a escuta sobre a percepção docente acerca do processo de aquisição da leitura e possíveis desdobramentos que reverberam na atuação docente, desvelados pelo dispositivo da escrita memória educativa sob o aporte teórico da Psicanálise.

## **Objetivos específicos**

- Propiciar o diálogo acerca de características e de mecanismos de funcionamento da memória em articulação com a Psicanálise.

- Perceber a relação simbólica da linguagem na constituição subjetiva.

Neste sentido, organizamos este trabalho em cinco capítulos. O primeiro capítulo discorreu sobre a memória e suas vicissitudes, trazendo suas características e a relação com o tempo, na busca de um possível diálogo com a Psicanálise que nos guiou como referência teórica primordial.

No segundo capítulo, falamos sobre como os estudos no campo da Psicanálise podem se relacionar, de modo a trazer significativas contribuições para a Educação a partir da emergência do sujeito no ato educativo.

No terceiro capítulo, abordamos a Linguagem na Psicanálise e como suas dimensões corroboram a constituição subjetiva. Apontamos a singularidade do dispositivo de pesquisa escrita da memória educativa.

O quarto capítulo apresentou a trajetória metodológica percorrida no delineamento da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, os instrumentos, dispositivos e procedimentos para a coleta de dados e o contexto do campo de pesquisa.

No quinto capítulo, buscamos realizar a articulação entre o referencial teórico e os dados encontrados na pesquisa. E, finalmente, registramos inquietações que fomentem futuros estudos.

## **NAS DOBRAS DO TEMPO: MARCAS QUE NOS CONSTITUEM – MEMÓRIA EDUCATIVA DA PESQUISADORA**

Meu nome é Frizete de Oliveira. Ingressei tardiamente na escola com quase nove anos de idade por falta da certidão de nascimento. Sem este documento que atestava meu nascimento e lavrava minha condição de cidadã brasileira, eu estava excluída de todo o conjunto de direitos inscritos em nossa Carta Magna. Eu e meus três irmãos assistíamos aos nossos primos juntarem-se às demais crianças da vizinhança para irem em grupos e com algazarras para escola, algumas ruas acima de onde morávamos.

Meus irmãos, mais novos que eu, sempre resilientes, ou quem sabe, com a inocência de quem vê vantagem em ter mais tempo para brincadeiras que para os estudos, ficavam conformados e até agradeciam por não terem que acordar cedo. Quanto a mim, sempre tristonha e inconformada, ficava sentada no paralelepípedo, em frente ao portão, com lágrimas nos olhos vendo a molecada passar em alvoroço. Como aquilo me afetava... sentia-me injustiçada, excluída, abandonada. Era como se eu não existisse.

Minha mãe não frequentou a escola. Nasceu no interior do estado do Ceará, na zona rural, onde as meninas se ocupavam das tarefas domésticas e de ajudar na lavoura, caso fosse preciso. Ficou órfã aos treze anos de idade e teve dois filhos antes de mim. Um faleceu ainda bebê e a outra deixou que uma tia a adotasse, quando veio para Brasília, na década de 1960. Foi nessa época e aqui em Brasília que conheceu meu pai, também nordestino, vindo do interior de Pernambuco. Ele era pedreiro, chegou a Brasília muito jovem, fugindo de uma briga entre famílias, na qual se matavam uns aos outros por vingança. Nunca conheci nenhum parente por parte de pai. Ele estudou até o chamado ginásio (anos iniciais, na atualidade), sabia ler e fazer contas. Aqui eles tiveram seis filhos: o caçula veio a óbito em decorrência de uma doença autoimune chamada Lúpus, aos nove anos de idade.

Lembro-me de certa vez, na qual insisti com minha mãe, para irmos falar com a diretora de uma escola próxima sobre meu desejo de frequentar o ambiente escolar... creio ser essa uma das lembranças mais antigas que tenho da minha infância. Apesar da pouca idade, era eu quem resolvia ou propunha alguma ação para enfrentar problemas ou conflitos, pois minha mãe se mostrava muito acanhada,

se julgava incapaz, talvez por não saber ler, escrever, fazer contas, ou seja, por não ter sido alfabetizada.

Ao voltarmos da conversa que tivemos, minha mãe e eu, com a diretora da escola e verificar que, de fato, não poderia frequentar a escola sem o documento de certidão de nascimento, eu me prostrava, todos os dias, pela manhã, sentada no meio fio, em frente ao portão de casa, enquanto as lágrimas escorriam pelo meu rosto. O sentimento e a sensação de abandono prevaleciam em mim.

No entanto, certo dia, uma vizinha que era professora e lecionava justamente na escola próxima, me viu chorando e me perguntou o motivo. Eu digo que ela é a minha “fada madrinha”. Nilza<sup>1</sup> é o seu santo nome! Foi ela quem providenciou os documentos e a minha matrícula na escola, inclusive, pagando taxas. Foi por essa mão abençoada que, enfim, ganhei mais que cidadania, ganhei existência de fato, embora o documento tenha sido elaborado sem constar a filiação de meu pai, pois isso demandaria mais tempo e outros trâmites. O peso de não ter a filiação paterna expressa em meus documentos é mínimo frente ao conjunto de direitos jurídicos que me foram assegurados a partir da bondosa ação de dona Nilza, inclusive o direito que eu ansiava por desfrutar: o acesso à Educação.

Foi no início de maio que, enfim, pude adentrar aos portões da escola como aluna. Lembro-me claramente da professora alfabetizadora. Era de pele clara, cabelos curtos, estatura baixa, unhas grandes, sempre vestida com calças jeans, sempre apressada e nervosa, com uma régua de madeira de 1 m em sua mesa. Seu nome era Jeni. Ainda hoje ressoa em minha mente a primeira frase com a qual fui recebida: “Não acredito, mais uma aluna a essa altura do ano! O que vou fazer? E logo se dirigiu a mim com um olhar fulminante: “Você sabe ler? Então vá para o grupo dos fracos! Vou ver o que faço com você”. Minha primeira tarefa foi cobrir meu nome em letra cursiva. Ao final da aula, ela disse que eu estava indo bem e que provavelmente havia mentido sobre nunca ter ido à escola.

Fui alfabetizada por meio da cartilha “Caminho Suave”, que utilizava o método silábico, ou seja, avançávamos nas lições, na medida em que decorávamos as chamadas famílias silábicas. A professora Jeni usava a régua de madeira para castigar as crianças que demoravam a aprender, que não respondiam corretamente

---

<sup>1</sup> Os nomes próprios das pessoas citadas nesse texto são substituídos por outros, escolhidos de maneira aleatória, não condizente com a pessoa referida; desta forma, visamos atender ao anonimato e as questões éticas da pesquisa, no que concerne à preservação de identidade.

ao final de cada bloco estudado, ou que tinham mau comportamento. Geralmente, os meninos eram os mais castigados. Eu nunca recebi as tais “reguadas”, pois sabia as lições e me mantinha sempre quieta, introspectiva.

As aulas de dinamização eram as mais esperadas. Aconteciam uma vez na semana e eram ministradas por outra professora (não lembro o nome). Ela era maravilhosa! Contava histórias, cantava e tocava violão, encenávamos peças teatrais, líamos na biblioteca, assistíamos a vídeos e desenhávamos. Olha só... depois de escrever esse parágrafo, lembrei-me do nome da professora... era Neide.

Esse primeiro ciclo (da 1ª até a 4ª série), hoje denominado anos iniciais, cursei nessa escola chamada de reintegração inversa, ou seja, que atendia majoritariamente alunos adjetivados “especiais” ou que tinham alguma “deficiência”, cognitiva ou física. A proposta era fazer com que esses alunos se integrassem, aos poucos, com outros alunos. No entanto, o que se via era ainda a exclusão de outros alunos ou da comunidade em geral para conosco. Ouvíamos: “Olha lá os outros doidos indo pra escola”.

Tive várias experiências marcantes nessa escola, tanto positivas quanto negativas. Logo nos primeiros dias, ao voltar para casa, fui perseguida por um grupo de alunos que me hostilizavam, me apelidavam, fazendo chacotas por causa do meu nome incomum. Eles cantavam em coro: “Fritex, frigideira!” Eu saía chorando, correndo, mas não desistia. Até que comecei a ignorá-los e a me destacar como melhor aluna. Então, pararam de me perseguir e me insultar.

Ao final deste ciclo, mudei de escola para concluir o ensino fundamental. Sempre me destacava como aluna exemplar, tanto por conta das notas como por comportamento e em todas as disciplinas. Eu tinha pressa para terminar, já havia perdido tempo demais.

À época, a situação familiar era muito conturbada pelo alcoolismo de meu pai. As brigas com minha mãe eram constantes, inclusive com ameaças de morte. Os xingamentos, as dificuldades financeiras e o medo de ser assediada sexualmente me fizeram sair de casa e assumir uma situação matrimonial aos 14 anos de idade.

Houve outra mudança de escola para ingressar no ensino médio. Eu pretendia cursar secretariado, pois precisava ter uma profissão com urgência e, dos cursos técnicos disponíveis, esse era o que eu mais me encaixava. Não precisava fazer provas de admissão e eu já tinha curso de datilografia, então já era alguma vantagem. Até que, em um encontro, tudo se transformou.

De fato, foi ela: negra, esbelta, alegre e assertiva, minha professora de matemática quem primeiro me indicou o caminho que fundamentaria minha identidade profissional. Professora Isa, que em um dia chuvoso me olhou profundamente e, como Jesus fez aos seus discípulos ao convocá-los a serem “pescadores de gente”, disse: “Vá menina, faça o magistério, você nasceu pra ser professora”. Disse isso com um sorriso tão sincero e uma voz tão firme que me atravessou a alma e lacrou minha sina.

Então, me matriculei no curso de magistério que era em tempo integral. Aos 17 anos, engravidei. Vi meu mundo desmoronar, minhas metas de concluir meus estudos e ingressar numa faculdade caírem por terra. Mesmo com muita dificuldade, inclusive financeira, não desisti e continuei mantendo minhas boas notas. Aos 18 anos tive minha filha mais velha. Luanny, minha lua, lua da mamãe... eu cursava o 2º ano do magistério e contava com a ajuda dos meus professores para tudo. Ajudaram no enxoval da minha filha, deixavam que ela assistisse às aulas comigo até seus 5 meses de idade. Foi nesse período que consegui, por uma bênção dos céus, que uma vizinha (mais tarde nos tornamos comadres) cuidasse dela para que eu continuasse estudando.

Ao término do ensino médio, mais uma saga. Não tinha dinheiro para pagar taxas e me candidatar a tão sonhada vaga na universidade pública. Eu já estava conformada com minha situação, sem dinheiro e agora no papel de mãe, mais desafios a serem superados e a prioridade era encontrar um emprego para sustentar minha filha.

No entanto, já nos últimos dias de aula, fui chamada pela diretora da escola a comparecer em sua sala. Logo eu, que nunca tinha sido repreendida, do que se trataria? Ela me indagou o que eu estava fazendo em sala de aula que ainda não havia realizado a inscrição para o vestibular na UnB, já que era o último dia para isso. Expliquei-lhe que não tinha dinheiro para pagar a taxa e estava em aula. Ela me entregou um cheque e me mandou pedir licença ao professor para me ausentar e ir direto realizar a inscrição. Então, assim fiz. Foi outra atribulação porque havia pouco tempo para chegar ao local de inscrição. Eu e uma outra colega saímos correndo atrás de ônibus, depois descemos descampados por cerca de 2 km até chegarmos à UnB e ainda deslocarmos pelo chamado “minhocão” até sermos atendidas no último segundo antes do encerramento. Outras pessoas que estavam atrás de nós não conseguiram efetuar a candidatura. Foi uma correria!

No ano seguinte, eu virei lenda em minha escola. Fui a primeira, à época, a passar no vestibular para a UnB. Toda documentação já estava pronta, a minha espera para efetivar a matrícula. Era realmente um sonho que nem eu tinha ousado sonhar. Mais uma vez, recebi ajuda dos professores. Eles providenciaram dinheiro para fazer carteirinha da UnB, dinheiro para passagem até que eu conseguisse o passe estudantil.

Cerca de três meses depois, fui agraciada, sendo chamada a ocupar o cargo de professora da Educação Básica no Distrito Federal. Assim, tomava posse como funcionária pública 27 anos atrás. Conclui a licenciatura em Pedagogia, conciliando os estudos e o trabalho. De fato, aquela professora de pele negra, alma iluminada e nome como o colorido do arco-íris tinha razão: nasci para ser professora!

Minha primeira turma era composta por discentes entre 9 e 17 anos de idade, pois havia alunos em defasagem de aprendizagem, juntamente com os que estavam no fluxo adequado. Assim, tinha alunos que ainda não sabiam ler ou liam precariamente, dentre outras dificuldades em relação aos conteúdos previstos para a etapa que correspondia ao 4º ano do ensino fundamental, atualmente.

Aliado a este fator, que já exigia um trabalho diversificado e mais cuidadoso, tive que enfrentar a revolta de pais e alunos que não aceitavam a mudança de professor na turma, incitada por uma colega em situação de contratação temporária. Os alunos reagiam a tal situação com a indisciplina. Foi preciso alguns meses de diálogo, atitudes mais firmes (de suspensão de coisas que gostavam, como o recreio, por exemplo) e de conquista por meio de pequenos mimos (recadinhos de encorajamento, jogos, músicas dentre outros) e leituras compartilhadas (cuidadosamente escolhidas) até que, enfim, pude conquistar a confiança e o respeito deles. A intuição e o desejo de acertar e de convencer aos alunos, que precisam ser rebeldes de uma maneira propositiva, foram minhas âncoras, pois nenhuma metodologia podia dar conta ou fornecer as respostas às quais eu buscava. O que recebia de colegas eram frases do tipo: “essa é a pior turma!” “Não se preocupe, não é sua culpa, relaxa, faça o mínimo e não se estresse.” No entanto, eu queria e deveria fazer mais. Transformando a resistência inicial em aproximação, pude chegar ao final do ano letivo com todos lendo com proficiência. Desta turma, tenho alunos que se engajaram em atividades de docência, uma aluna, em especial, que nos reencontramos nesta mesma escola, ela, agora, como professora; um aluno que se tornou religioso, viajando para o Vaticano e que, em sua atuação religiosa se



dedica a celebrar um culto especial no mês de outubro em minha homenagem e a todos os professores. Alunos que seguiram os estudos, tornando-se graduados e pós-graduados, lecionando desde escolas primárias às universidades.

Quanto a mim, continuo buscando me aperfeiçoar profissionalmente. Fiz duas especializações, uma em formação de professores e outra em docência para Educação Infantil, todas na UnB. A universidade sempre foi minha casa. Sinto-me confortável e extasiada com as oportunidades que esta instituição tem me proporcionado. Participei de grupos de pesquisa e viajei, durante a minha graduação por conta dos programas de ensino e pesquisa vinculados e patrocinados por ela. Aqui, também conheci professores maravilhosos, engajados, competentes, nos quais ainda me espelho.

Faltava o tão sonhado mestrado. Tinha feito três seleções, passado nas provas escritas, mas a resposta final era sempre de que não havia orientador para a proposta de projeto de pesquisa. Sentia-me tão incapaz... Mas como tudo em minha vida só vem com esforço e insistência, tentei novamente a seleção e, finalmente, em 2018, fui admitida como aluna do programa de pós-graduação em Educação na FE/UnB!

Atualmente essa tem sido minha caminhada. Estou na luta para a conclusão do mestrado. Não bastasse o cenário de pandemia que enfrentamos, em fevereiro de 2020, minha primogênita veio a óbito por conta de comorbidades resultantes da doença autoimune Lúpus. É certo que a morte nos coloca no mesmo patamar, que essa é a única certeza que temos, porém, viver o luto de um filho é algo inominável. O sentimento de falta, angústia, desolação é constante. Tenho lutado para manter meu entusiasmo, minha vontade de viver, de traçar caminhos para concluir mais essa etapa em minha vida e fazer frente ao sofrimento como sempre tenho feito ao longo desses meus 47 anos de vida. Essa tem sido a maior batalha que tenho enfrentado. Sou mãe de mais dois filhos, um jovem de 22 anos e um menino de 10 anos. Minha filha deixou um neto de 7 anos, agora órfão de pai e mãe, embora eu possa contar com o apoio incondicional de seu padrasto, que o tomou como filho e segue me auxiliando e amparando. Tenho buscado ser forte por eles. Conversamos sobre minha vida, minha trajetória como forma de motivá-los, de dizer da importância da escola e sobre o valor de um professor na vida de alguém. Quero destacar a acolhida e o carinho que tenho recebido por parte da nossa coordenadora de pós-

graduação Claudia Márcia Lyra Pato, minha professora orientadora, “querida mestra” Inês Maria, colegas do grupo de orientandos, os “mais amados”, familiares e amigos.

Atualmente, me percebo com maior clareza frente à minha formação e frente minha trajetória de vida, tanto como aluna, como professora. Julgo que tracei um bom caminho, me sinto realizada na profissão que escolhi.

Agradeço imensamente a cada professor que pude conhecer ao longo da minha trajetória. Aos que cometeram equívocos, como no caso de reguadas, desferidas pela professora alfabetizadora, por exemplo, fica a certeza de que o “professor é uma pessoa”, ou seja, um sujeito que traz imbricado em suas ações possíveis marcas que o constitui. Aos inúmeros professores que me acolheram, nos diferentes momentos de minha vida, não tenho palavras para expressar meu agradecimento, sobretudo a minha “fada madrinha”, dona Nilza, responsável por literalmente abrir as portas da escola para mim.

São estes professores: acolhedores, competentes, esperançosos, fascinados com o ato educativo, abertos ao diálogo, dispostos a se doarem, a irem além de sua profissão... eles são a minha inspiração, meu espelho e meu ideal profissional. São essas as marcas que procuro levar para o meu fazer pedagógico. É por isso também que continuo a estudar, de modo a tentar me conhecer, aprimorar os conhecimentos técnicos e teóricos e, assim, ressignificar meu papel de aluno e professor, sendo o desejo a mola propulsora, para além das adversidades.

## **CAPÍTULO I**

### **A MEMÓRIA E SUAS VICISSITUDES**

Neste capítulo, iniciamos nosso estudo nos reportando à memória e destacando algumas de suas características e registros de possível funcionamento, questões debatidas e teorizadas desde os tempos mais remotos da humanidade, inclusive por meio de mitos e que se desdobram quando consideramos sua relação do tempo. Abordamos os mecanismos nos quais a memória opera (rememoração e esquecimento) e, possivelmente, compareçam em nossos atos e ações nos trazendo questões relevantes para pesquisa no campo educativo sob o enfoque psicanalítico.

#### **1.1 A memória e o tempo, capricho dos deuses, enigmas da humanidade: outros diálogos**

*Mas o instante presente, quando percebido, já passou.*  
(COELHO, 2004)

Antes mesmo de lançar-se à linguagem e melhor constituí-la, a humanidade já elaborava meios e artefatos para contar o tempo a partir da observação dos fenômenos da natureza. Passou-se a perceber, com maior nitidez, a relação entre tempo e memória, esforçando-se para transmitir tais informações/observações aos seus descendentes, pois prever as estações do ano, os melhores períodos para a caça, a pesca, o plantio e a colheita eram questões de sobrevivência (GONÇALVES; VIEIRA NETO, 2010).

O conceito de tempo e, por conseguinte, a sua relação com a memória tem sido foco de grandes debates e teorizações, trazidos por estudiosos e filósofos, desde a antiguidade, inclusive por meio de mitos. Na mitologia grega, registrada por Hesíodo, poeta que viveu no séc. VIII a.c. e escreveu a Teogonia – a origem dos Deuses, Cronos é o deus do tempo, também relacionado à agricultura, representa o tempo objetivo, cronológico é o mais jovem titã que ajudou sua mãe, Gaia a castrar seu pai Urano, tornando-se, assim, senhor do mundo. Cronos desposa sua irmã Reia e com ela teve seis filhos. Pela maldição de um oráculo, temia ser destronado por algum deles. Desta forma, sempre que seus rebentos nasciam, eram devorados, a fim de que tal profecia não se cumprisse. Sua força e ganância eram implacáveis,

não restando alternativas à Reia, sua esposa, a não ser entregar cada um dos filhos ao seu triste destino. No entanto, Reia conseguiu enganar Cronos, enrolando uma pedra em panos como se fosse Zeus, o filho caçula. Sem suspeitar do plano de Reia, Cronos engole imediatamente a pedra, acreditando ser o filho. E, assim, Zeus foi criado longe do pai e retornou, conforme a profecia, para matá-lo, juntamente com seus irmãos, que foram regurgitados devido a uma poção mágica feita por Métis, a primeira esposa de Zeus e dada a Cronos sem que ele suspeitasse da trama. A batalha entre Cronos, Zeus e os demais filhos durou dez anos. Por derrotar Cronos, que simboliza o tempo, Zeus outorgou a imortalidade aos deuses, sendo o Olimpo sua morada.

Ainda relacionado ao tempo e a como este era representado pela mitologia grega, temos o personagem de Kairós, do qual aparecem duas versões sobre sua origem. Uma afirma que da união entre Zeus e *Tyche*, a deusa da prosperidade, teria nascido Kairós, o filho mais jovem do casal. Era rápido, andava nu e possuía apenas um cacho de cabelos na testa, sendo possível agarrá-lo ou prendê-lo apenas por esse topete. Concebido como um atleta, com características disformes era comparado a uma ideia, sempre em movimento. Outra versão afirma que Kairós era filho de Cronos que trazia, ao contrário do pai, uma ideia metafórica do tempo, ou seja, um tempo não linear, indeterminado, impossível de ser mensurado, transfigurando-se em uma oportunidade, momento oportuno. Portanto, os gregos já lidavam, por meio dos personagens de Cronos e Kairós, com essas duas facetas sobre o tempo: o tempo cronológico, implacável, mensurável e o tempo inconstante, de difícil apreensão, singular, oportuno, fugaz.

Outra personagem da mitologia grega relacionada ao tempo é *Mnemosine*, filha de Urano e Gaia. Seu nome é derivado do verbo *mimnéskein*, que significa "fazer-se lembrar", "fazer pensar"; assim, ela é considerada a deusa da memória. Os romanos a reconheciam como *Moneta*. Ela foi encarregada de dar nomes a todos os objetos e com o poder da razão deu aos humanos a possibilidade de conversação e o poder de memorização. A memória era uma dádiva, já que os acontecimentos históricos eram repassados oralmente.

Platão discutia a questão da memória, no diálogo com *Teeteto*, quando abordava questões sobre o conhecimento. Nessa obra, Platão usa a metáfora de um bloco de cera para falar da memória. Dizia que a memória tinha sido o presente de *Mnemosine*, mãe das nove Musas que teve com Zeus e que inspiravam os poetas e

artistas. Platão acreditava que, em cada indivíduo, esse bloco de cera tinha qualidades diferentes, porém a cera não era nem tão fluida quanto a água, pois assim não se permitiria marcar, e nem tão dura quanto o ferro, que não pudesse ser marcado. Desta forma, as impressões podiam ser registradas e guardadas na alma humana, gerando conhecimento.

Apesar de utilizar essa metáfora, Platão acreditava que havia outro tipo de conhecimento que não era derivado apenas das impressões ou percepções sensoriais das quais dispomos. Segundo Ana Luiza Bustamante Smolka (2000, p. 174), para Platão, “o verdadeiro conhecimento consiste em ajustar as marcas das impressões sensoriais à forma da realidade superior, da qual as coisas são meros reflexos”.

Platão debatia com Sócrates e com *Teeteto* (mesmo nome dado à obra), que o conhecimento da verdade e da alma consistia na recordação de modelos e, portanto, aprender seria recordar, (re)conhecer. A memória era o conhecimento da Verdade. No entanto, Platão desconfiava quando essa memória era escrita, pois daí já se tratava de uma incompatibilidade entre o que estivesse escrito e o que era tido como verdadeiro porque a escrita poderia ser “simulacro e sedução” (PLATÃO apud SMOLKA, 2000, p. 175). Desse modo, separava o que considerava do campo da Episteme (*logos*) e do campo da *Mimesis* (memória).

Já o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), reconhecido por sua filosofia do tempo, nos traz uma caracterização e distinção entre o que seria o tempo numa perspectiva dos filósofos e dos cientistas. Essa caracterização nos aproxima de uma discussão subjetiva sobre o tempo. Segundo Coelho (2004), Bergson defendia:

[...] tempo dos filósofos e cientistas seria um tempo esquemático e espacial, incompatível com o tempo que é o próprio tecido do real, ou seja, o tempo que Bergson define como sucessão, continuidade, mudança, memória e criação. (BERGSON apud COELHO, 2004, p.234).

Assim, o tempo concebido por matemáticos e físicos nos traz uma realidade objetiva, passível de mensuração e imutável. No entanto, esse mesmo tempo pode ser percebido subjetivamente dentro de uma cadeia sucessiva de acontecimentos, sendo possível, desta forma, atribuir temporalidade aos acontecimentos externos. Outro aspecto que Bergson destaca nesse processo de percepção sobre o tempo, é que sua duração está intimamente imbricada com a nossa percepção. O autor

afirma que o que possibilita a percepção consciente da temporalidade é a memória que, por sua vez, permite a criação. É por meio da memória que desenvolvemos noções de sucessão, duração, continuação e mudança. Pela memória podemos relacionar acontecimentos numa linha sucessória do antes e do depois, estabelecemos conexões com as vivências presentes e com as anteriores. Se não fosse desta forma, viveríamos num eterno presente. Estaríamos submetidos a repetir sempre o mesmo, as mesmas atitudes, sem possibilidade para a criação e mudança, como no tilintar do relógio.

Em sua obra *Consciência e matéria*, Coelho (2010) retrata a concepção de Bergson sobre a duração e a sucessão no tempo. O autor afirma que somos mudados qualitativamente a cada segundo. Para ilustrar essa premissa, Bergson utiliza o exemplo de um pêndulo de um relógio. A cada oscilação deste pêndulo que conseguimos captar no tempo e espaço, essa percepção se conserva no espírito e não no espaço, não haverá esse instante no espaço, mas uma sucessão de outros instantes em que o registro dessa imagem se fixará em nós e, assim, vamos compondo nossa memória espiritual (na concepção de Bergson). Dessa forma, depreende-se que a cada segundo não seremos nós mesmos, nem o tempo real vivido. Daí a afirmação do professor Amauri Ferreira (2016), em comunicação oral disponível pelo canal Youtube, que pontua “o presente não cessa de passar, o acúmulo dos instantes percebidos por mim – isso é o passado”.

Podemos fazer analogia com o que Heráclito, filósofo grego, séc. 540 a.C. afirmou sobre a impossibilidade de banharmos duas vezes nas mesmas águas de um rio, pois não seremos os mesmos. Assim, também, Bergson concebe o tempo, destacando que sua fugacidade e simultaneidade trazem mudanças qualitativas em cada situação e ou em cada sujeito.

Aurélio Agostinho de Hipona, conhecido universalmente como Santo Agostinho (354-430 d.C.), um dos mais importantes teólogos e filósofos nos primeiros séculos do cristianismo, tratava sobre o tempo. Em sua conhecida e renomada obra *Confissões*, na qual relata sua biografia, também teoriza sobre várias questões relacionadas à religião e ao cotidiano, dentre as quais está o tempo. Nessa obra, o autor refere-se ao tempo com as características já apresentadas nos mitos gregos da antiguidade e, também, em parte com a visão de Bergson no tocante à percepção subjetiva do tempo, ou seja, o tempo como uma categoria subjetiva, como um tempo qualitativo ou da consciência, que é percebido na

interioridade do homem, na alma, à qual, pela memória, o compreende em três modalidades: passado, presente e futuro, com a primazia do presente. E, paradoxalmente, apresenta também a ideia de se conceber o tempo como algo objetivo, quantitativo, fora do homem, que não consegue mensurá-lo fisicamente, mas apenas pela sensação que provoca na alma humana. Nesse sentido, lidamos com o enigma do tempo, que se apresenta, simultaneamente “imaneente” e “transcendente” ao homem, ou seja, “este – o homem – é, ao mesmo tempo, hospedeiro do tempo e está dentro do tempo” (GONÇALVES; VIEIRA NETO, 2010, p. 2).

Até esse momento, abordamos o tempo e a memória como enigmas a serem decifrados pela humanidade, partindo da observação da natureza e de questionamentos referentes a nossa percepção. Outras questões se desdobram quando consideramos a relação do tempo e da memória com a coletividade, com a ideologia, com a disputa de poder – seja político, intelectual e social. Esse é um vasto campo de investigações e provocações que não serão abarcadas neste trabalho, devido as visíveis limitações de uma dissertação.

Questões sobre a constituição e o funcionamento da memória, já debatidas e teorizadas, desde os tempos mais remotos da humanidade, foram aqui destacadas na busca de um possível diálogo com a Psicanálise, que nos guiará como referência teórica primordial para trilharmos o caminho e os desdobramentos desta pesquisa.

## **1.2 A memória na Psicanálise: recordar, repetir, elaborar**

*À duração da minha existência dou uma significação oculta que me ultrapassa. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios.*

(LISPECTOR, 2019)

Os escritos de Clarice Lispector nos apontam o tempo e sua complexidade que ultrapassa a simbolização; devido à limitação da linguagem, trazem enigmas ocultos e incide sobre nós e sobre o modo como o percebemos. A autora faz referência ao tempo, conforme a sua percepção, mas também a extrapola, abarcando o simbólico e o subjetivo que permeiam e caracterizam nossa relação com o tempo e com a memória.

Nesta pesquisa, reportamos à memória, destacando algumas de suas características e registros de possível funcionamento a partir de estudos psicanalíticos no campo da educação, especialmente por utilizarmos a escrita da memória educativa, que teve origem na elaboração em parceria das professoras Almeida e Rodrigues, do Módulo Comum, nomeado Imersão no processo educativo das Ciências e da Matemática (Curso pró-Ciências MEC-CAPES/FAPDF/UNAB-SE-GDF) em 1998.

Na tese de doutoramento de Almeida (2001), a proposta ocupa lugar de centralidade. Em 2003, com o adensamento nos estudos psicanalíticos, a escrita da memória educativa configurou-se como significativo dispositivo de pesquisa: é possível pensar que, na escrita, uma enunciação mínima do sujeito inconsciente comparece.

Retomamos, assim, com as contribuições da Psicanálise nas questões relativas à memória. Tais estudos abalaram a racionalidade cartesiana ao afirmar que nossas ações, em grande parte, não são dirigidas pela consciência, mas pelo inconsciente, pelo que nos escapa ao controle e raciocínio. Na maior parte, agimos por impulsos e desejos inconscientes. Os mecanismos de lembrança e esquecimento se imbricam e apontam mais que uma deliberação consciente de nossos atos, uma intersecção entre “[...] pensamentos inconscientes que são um prolongamento dos pensamentos conscientes” (FREUD, [1899]1996, p. 186), que estão latentes em nosso aparelho psíquico.

Ao sermos questionados sobre como apre(e)ndemos determinado conhecimento ou habilidade, somos impulsionados a perscrutar na memória episódios que possam nos permitir evocar tal momento. Ainda que não saibamos precisar ao certo como tudo aconteceu, podemos nomear pessoas e/ou situações, caso tenham sido significativas para nós, tanto positiva quanto negativamente.

Pode-se afirmar, muito genericamente, que a facilidade (e em última instância, também a fidelidade) com que dada impressão é despertada na memória depende não só da constituição psíquica do indivíduo, da força da impressão quando recente, do interesse voltado para ela nessa ocasião, da constelação psíquica no momento atual, do interesse agora voltado para sua emergência, das ligações para as quais a impressão foi arrastada etc. - não só de coisas como essas, mas também da atitude favorável ou desfavorável de um dado fator psíquico que se recusa a reproduzir qualquer coisa que possa liberar desprazer, ou que possa subsequentemente levar à liberação de desprazer. (FREUD [1893-1899]1996, p. 173).



Trata-se de acionar mecanismos para resgatar a sensação ou a percepção do que foi vivenciado em determinado momento ou situação, dentre algo que ficou marcado em nosso aparelho psíquico, sendo captado pelos sentidos, inclusive, nossas vivências e o modo como lidamos com elas.

É interessante pensar que somos capazes de lembrar episódios antigos e, em outras situações, sequer recordarmos o que comemos no almoço ou jantar. Quais mecanismos são acionados nessas duas situações? Como a memória se articula e se constitui numa perspectiva psicanalista?

Na Psicanálise, a memória desempenha um papel central no funcionamento e na articulação de nosso aparelho psíquico. Não existindo de maneira simples, mas complexa, registrada sob uma variedade de signos que evocam significantes e significados numa cadeia relacional, sendo, portanto, simbólica, nos reportando a um espaço-tempo que desafia a dimensão diacrônica e sincrônica entre estes dois elementos. Assim,

o que há de essencialmente novo a respeito de minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; que ela é registrada em diferentes espécies de indicações. (FREUD, [1896]1996, p. 176).

Segundo Freud, a mente apresenta um modo peculiar de funcionamento, uma relação entre os atos conscientes e inconscientes que estão em nosso aparelho psíquico. Geralmente, as lembranças traumáticas, vivenciadas na infância ou em fases críticas de nossa existência, geram uma energia que, represada e não externada pelos sujeitos, pode resultar em sintomas (fobias, doenças ou desequilíbrio emocional).

[...] conteúdo mais frequente das primeiras lembranças da infância constitui-se, de um lado, das situações de medo, vergonha, dor física etc. e, de outro, de acontecimentos importantes como doenças, mortes, incêndios, nascimentos de irmãos e irmãs etc. Poderíamos, portanto, inclinar-nos a presumir que o princípio que rege a escolha das lembranças é o mesmo, tanto no caso de crianças quanto de adultos. (FREUD [1893-1899], p. 178).

Talvez essa possa ser uma explicação sobre como rememoramos determinadas cenas, acontecimentos e outros não, ou ainda, porque agimos de determinada forma, porque buscamos esquecer determinados acontecimentos que nos causam desprazer ou dor. Os pormenores que não são lembrados na cena

traumática se constituem como um mecanismo de defesa do aparelho psíquico. Seligmann-Silva (1991, p. 84) o define como sendo “um dos conceitos-chaves da psicanálise e do tratamento psicanalítico – simplificando existe em função no trabalho de recomposição do evento – traumático – O que é o trauma? O trauma é justamente uma ferida na memória”.

Como vimos, trata-se mais do que evocações do passado, refere-se a uma articulação singular e subjetiva das experiências que vivenciamos desde o nascimento, das primeiras sensações e trocas com o mundo externo e como tais impressões e marcas comparecem e reverberam em nossas ações cotidianas, sobretudo de forma inconsciente. Assim como Platão nos falou das marcas que trazemos impressas na memória e como Bergson nos aponta a duração e a percepção subjetiva do tempo, ou mesmo Santo Agostinho que nos coloca paradoxalmente como “imaneente” e “transcendente” frente ao tempo, a Psicanálise traz para a discussão um conceito inédito que é o inconsciente, ou seja, uma força motriz que impulsiona nossos desejos e diz mais do que nossa racionalidade gostaria. Lacan, no *Seminário XIV, a Lógica da fantasia*, nos faz refletir sobre o cogito cartesiano “Penso, logo existo”, haja vista que discute para além de uma ruptura, outra forma de conceber o sujeito: “sou onde não penso, penso onde não sou”, caracterizando, assim, o sujeito como sujeito do inconsciente (LACAN, [1966-1967] 2000).

Freud ([1925]1996) percebeu que a memória tem um processo peculiar de funcionamento que dispõe de capacidades diferenciadas para armazenar e preservar acontecimentos, sensações e experiências. O autor exemplificou que, quando utilizamos uma folha de papel para escrever, anotar ou desenhar algo que não queremos esquecer, a superfície desse papel pode tornar a anotação ou o traçado permanente. No entanto, tem uma capacidade limitada para receber essas anotações, conforme a área de sua superfície em ambas as laudas. Se a opção for por utilizar uma lousa, poderemos tomar nota inúmeras vezes, apenas apagando-a e registrando novas anotações. Neste caso, a lousa poderá ter uma infinita capacidade para receber registros, desde que seja constantemente apagada; portanto, o traço, a informação, a nota não estará permanentemente à disposição, o que foi escrito não poderá ser resgatado quando da impressão ou escrita de novas anotações.

É bem verdade que, atualmente, dispomos de uma maior variedade de equipamentos tecnológicos capazes de captar e registrar acontecimentos, eventos e experiências e, assim, permitir que tais registros perdurem no tempo. As câmeras fotográficas (já acopladas em nossos celulares, *notebooks*, *tablets*), gravadores (de vídeo e voz) e uma infinidade de materiais são exemplos de suporte para escrita que sequer imaginaríamos à época da invenção do papiro.

No entanto, já na época de Freud, havia um instrumento chamado “Bloco Mágico” composto por duas camadas (uma de celuloide transparente e outra com papel encerado fino), interligadas pelas extremidades, mas que poderiam se desligar ao ser levantada a primeira camada de papel encerado e se religar para que os traços/notas fossem impressos e reimpressos, conservando, em sua camada inferior (formada de cera), traços do que havia sido escrito. O funcionamento desse equipamento pareceu ser o ideal para Freud fazer analogia com o funcionamento da memória, pois conseguia manter impregnados os traços/notas de forma permanente, além de ser possível reescrever infinitamente, conforme o funcionamento de uma lousa. Freud nos alertou para o funcionamento desse instrumento (Bloco Mágico), fazendo analogia com a memória (FREUD, [1925]1996).

Na atualidade e, especialmente, neste contexto de pandemia da covid-19 que, lamentavelmente, vem avançando em 2021, dispomos dos mais diversos equipamentos e *softwares* os quais possuem, não apenas a função de inscrição, reedição e armazenamento de informações, pois servem de suporte para a memória em uma capacidade quase que infinita. Eles também são capazes de superar, inclusive, grandes distâncias e aperfeiçoar nossa percepção sobre o tempo, estabelecendo novas relações e modos de atuação humana sobre o mundo.

Já é possível ser famoso, antes mesmo do nascimento. A distância geográfica já não é o fator decisivo para aceitar um emprego, haja vista que a modalidade de *home office* parece ser a nova realidade neste contexto pandêmico. Seminários, conferências e reuniões podem ser realizados de maneira virtual, dispensando, assim, a presença física de todos num mesmo ambiente ou localidade, cumprindo os protocolos de saúde. Bibliotecas, museus, escolas e as mais variadas instituições ou grupos sociais disponibilizam seus acervos, possibilitando circulação de informações e conhecimentos construídos por milênios, agora, ao nosso alcance apenas com os movimentos dos dedos num teclado e/ou mídias equipadas com internet.

Vivemos em uma época na qual é possível criar mundos e personagens que existem em paralelo ao nosso (virtualmente). São *blogs*, *chats*, redes sociais, páginas e mais páginas virtuais que impregnam nossa percepção, trazendo uma experiência e uma vivência que são totalmente diferentes daquelas que tiveram nossos pais e avós. É possível conservarmos anotações, informações e as reeditarmos em quantidade e qualidade muito superiores ao “Bloco Mágico” da época de Freud, no séc. XX; no entanto, sua analogia e teoria são inovadoras e se mantêm atuais.

Na obra *Psicopatologia da vida cotidiana*, Freud ([1901]1996) afirma que a memória faz uma seleção entre as impressões que nos foram oferecidas na infância e esta seleção apresenta critérios ou princípios bem diferentes dos que atuam na maturidade intelectual. As lembranças indiferentes da infância são, na verdade, resultantes de um processo de deslocamento, ou seja, “são substitutas, na reprodução [mnêmica], de outras impressões realmente significativas cuja recordação pode desenvolver-se a partir delas através da análise psíquica, mas cuja reprodução direta é impedida por uma resistência” (FREUD, [1901]1996, p.34).

Dessa forma, não é o conteúdo ou o evento ocorrido, propriamente dito, mas a percepção/sensação que se instaura e fica marcada permanentemente em nosso aparelho psíquico, além de uma cadeia associativa em que situamos estas sensações aos acontecimentos que, geralmente, nos desagradam. Assim, sempre que acionado o vínculo associativo do que foi recalcado ou reprimido, a mente se encarrega de disfarçar ou encobrir tais lembranças. A esse processo, Freud ([1899]1996, p.189) denomina de lembrança encobridora, conceituando-a “como aquela que deve seu valor enquanto lembrança não a seu próprio conteúdo, mas às relações existentes entre esse conteúdo e algum outro que tenha sido suprimido”.

Há, também, um processo de “amnésia infantil” que nos faz esquecer boa parte do que vivenciamos na infância, sem, contudo, passarmos imunes às suas marcas.

Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram, como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época” (FREUD, [1899]1996, p. 190).

No processo de esquecimento, quando não conseguimos recalcar ou encobrir as lembranças que nos marcaram, trazemo-las em forma de sintomas, conforme nos advertiu Freud, no caso dos neuróticos. Outra via para lidarmos com tal situação é reproduzi-las em ato.

[...] Podemos dizer que o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (acts it out). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo. (Freud, [1914]1980, p. 93).

Nesta acepção, percebamos que aquilo que mais rejeitamos acabamos por reproduzir, inconscientemente, antes de elaborarmos. Possivelmente, tanto na aquisição de leitura, quanto em outras vivências o processo poderá ser o mesmo, caso não consigamos oferecer estratégias para a reflexão, análise e elaboração.

Assim, o processo de repetição pode se instaurar no cenário educativo por meio da transferência, extrapolando a clínica, a relação com o terapeuta ou médico, conforme pontua Freud (1980), pois:

[...] percebemos que a transferência é, ela própria, apenas um fragmento da repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual. Devemos estar preparados para descobrir, portanto, que o paciente se submete à compulsão, à repetição, que agora substitui o impulso a recordar, não apenas em sua atitude pessoal para com o médico, mas também em cada diferente atividade e relacionamento que podem ocupar sua vida na ocasião [...]. (Freud, [1914]1980, p.93).

A Psicanálise postula a cura pela fala e, dessa forma, acreditamos que possibilitar a fala e a escuta sensível de professores, que atuam especialmente na educação infantil, possa viabilizar a ressignificação das marcas simbólicas que os constituem como Ser-aluno e Ser-professor e, por conseguinte, levar a repercussões nos processos de ensino e aprendizagem.

Daí ser imprescindível dar voz, ouvir atentamente o que professores nos têm a dizer sobre suas experiências e como se percebem em sua atuação docente, pois também deixarão marcas em seus discentes, ainda que não saibam identificar a motivação para tal. Destacamos que não temos a pretensão (nem as credenciais necessárias) para realizarmos a análise terapêutica de participantes neste estudo.

Desejamos, apenas, salientar as contribuições dos estudos psicanalíticos no campo da educação.

Barbier (2002, p. 94) trata a escuta sensível como reconhecimento incondicional do outro. Acrescenta que tal escuta não julga, não mede e nem compara. É capaz de compreender sem, no entanto, aderir às opiniões, mas estando presente e consistente em cena, atento e aberto aos sentimentos, emoções e crenças do outro, sem enquadrá-lo ou julgá-lo. Tais características e procedimentos já eram assim desenvolvidos na clínica de Freud. Portanto, podemos afirmar que Freud foi pioneiro na utilização da escuta sensível e da fala de seus pacientes, o material fundante de todo tratamento.

Na obra *Artigos sobre Técnica e outros trabalhos*, o autor traz recomendações e explica sobre sua técnica ao tratar seus pacientes; após abolir a hipnose, ele denomina “atenção uniformemente suspensa” (FREUD, [1911-1915]1996, p. 67) a postura na qual o médico ou o psicanalista deve se manter, de modo a refrear seus preconceitos conscientes e suas defesas inconscientes, abrindo-se a uma possível e posterior interpretação necessária ao deciframento da fala de seus pacientes.

Assim, ao abrirmos espaço para que professores falem sobre suas percepções frente a sua atuação, buscamos assentar um outro momento, um novo tempo, o tempo de elaborar. Em afinidade com a clínica, o sujeito poderá compreender os mecanismos de defesa e de resistência e, quiçá promover uma renovação em seu *modus operandi*, libertando-se das amarras simbólicas instituídas. Nossa esperança, do verbo esperar em Freire (1992), é que, tendo passado por essa experiência de fala, o Ser-professor possa também promover essa dinâmica ao Ser-aluno, de modo que, de alguma forma, todos possam se aproximar desse tempo de elaboração.

## CAPÍTULO II

### PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO: DA EMERGÊNCIA DO SUJEITO AO ATO EDUCATIVO

Sabemos da complexidade e da multirreferencialidade que os campos da Psicanálise e Educação suscitam para a pesquisa e na forma de conceber e agir sobre o mundo. Para evidenciar a interface entre esses dois campos e qualificar o diálogo, o psicanalista professor e pesquisador Leandro de Lajonquière (2021) tem nomeado essa vertente de *estudos psicanalíticos no campo da educação*. Trata-se de lançar um novo olhar sobre tais campos do conhecimento, trazendo também uma nova compreensão sobre sua articulação singular.

Nesse sentido, também optamos por seguir suas indicações e, dessa forma, apresentar, neste capítulo, como tais estudos demarcam o processo de constituição do sujeito e permitem melhor compreender a ação educativa em aproximações ao que Freud escreveu no parágrafo inicial do Prefácio da obra *A Juventude Desorientada de Aichhorn* (1925) [1996], p. 162), em que pontua: “nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação”.

#### 2.1 Constituição do sujeito no enfoque psicanalítico

*É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.*

(LISPECTOR, 1988, p.11)

Nesse excerto, Clarice nos traz as limitações que a linguagem nos impõe, evidenciando nossa falta e incompletude frente ao ato de se expressar, o hiato que nos constitui e nos caracteriza como sujeitos. A autora nos faz refletir sobre a possibilidade de conquista da autonomia frente ao contexto de alienação no qual somos constantemente forjados.

Inicialmente, apresentamos a trajetória de Freud, conhecido como pai da Psicanálise para caracterizar e situar o leitor sobre sua perspicácia e persistência ao

seguir o caminho árduo de suas teorizações e, assim, nos trazer conceitos fundantes que mudaram nossa forma de conceber, inclusive, o que denominamos por sujeito.

Ao retomarmos a carreira de Sigmund Schlomo Freud, conhecido por Sigmund Freud (1856-1939), podemos afirmar que o autor instaura, com a Psicanálise, uma forma inédita de conceber e compreender a racionalidade humana e a própria concepção de Ciência. Suas investigações iniciaram a partir das observações e estudos desenvolvidos no Hospital Geral de Viena, ainda como médico residente e sob a orientação do neurologista francês Jean Martin Charcot, que lhe apresentou o uso da hipnose como tratamento às pessoas que sofriam de doenças nervosas, em particular, a histeria.

A palavra "histeria" vem do grego *histerus*, que significa "útero", essa denominação, oriunda da Grécia Antiga, surgiu porque se acreditava que os sintomas histéricos eram causados por movimentos migratórios do útero no corpo feminino. Por esta razão, julgava-se ser uma doença de mulher. No entanto, Freud observou um caso de histeria em homem que o deixou ainda mais inquieto e motivado na busca de uma melhor compreensão sobre as doenças nervosas. Em geral, estas patologias apresentavam paralisias, contraturas, afonia ou mesmo uma série de sintomas ou comportamentos que poderiam ser sugestionados e, depois, destituídos a partir do uso da hipnose, como fazia Charcot ao tratar seus pacientes.

Esses sintomas ou comportamentos resultavam de supostos traumas<sup>2</sup> vivenciados pelo sujeito, que, de tal forma, eram dolorosos ou perturbadores a ponto de não haver meios clínicos que os olvidassem deles. No estudo denominado *Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar*, realizado em 1893 em parceria com Breuer, companheiro de trabalho no Hospital de Viena e, também, discípulo de Charcot, os autores concluíram que “os histéricos sofrem principalmente de reminiscências” (BREUER; FREUD, [1893-1895]1990, p. 22). Inicialmente, podemos dizer que o evento traumático fica inscrito na memória, sem possibilidade de inserção no conjunto associativo da vida psíquica, nem de descarga

---

<sup>2</sup>Acontecimento da vida do sujeito que se define pela intensidade, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica. Em termos econômicos, o traumatismo caracteriza-se por um fluxo de excitações que é excessivo em relação à tolerância do sujeito e à sua capacidade de dominar e de elaborar psiquicamente essas excitações. (LAPLANCHE, 2001, p.546)



do afeto e, desta forma, fica cristalizado como sintoma que, ao ser acionado pela lembrança, se manifesta dessa forma.

Por essa razão, o uso da hipnose se constituía como uma opção de tratamento, apesar de seu efeito não ser duradouro e de suscitar o ceticismo de muitos médicos e personalidades da época. O processo hipnótico era uma maneira de acionar o mecanismo de lembrança e de fazer alguma intervenção, ainda que temporária.

Freud ([1893-1895]1990) já defendia que havia algo peculiar na mente dos pacientes que deflagrava tais sintomas, mas que não era da ordem do funcionamento fisiológico, pois estava na ordem do simbólico, do que ainda não se conseguia nomear. Ou seja, em:

conformidade com nossa experiência de um grande número de processos fisiológicos, tais como a secreção de saliva ou de lágrimas, as modificações no trabalho do coração, etc., é possível e plausível presumir que o mesmíssimo processo pode ser igualmente acionado por ideias e por estímulos periféricos e outros estímulos não-psíquico. (FREUD, [1895]1893]1990, p. 137).

Apesar das dificuldades financeiras e sem apoio dos colegas ou de pesquisadores nesta via de raciocínio, Freud se lançou em uma jornada solitária para traçar uma trajetória de pesquisa voltada a compreender e denotar o funcionamento da mente humana (psique), descobrindo que há uma força motriz que nos impulsiona à ação na busca pela satisfação dos nossos anseios (desejos), que denominou de *pulsão*; definida como energia que nos mobiliza em decorrência do desamparo existencial que nos assola desde o nascimento. Com isso, o autor não nega a existência dos instintos biológicos necessários à sobrevivência, mas nos aponta para algo além do orgânico, ao se considerar

a vida mental de um ponto de vista biológico, um “instinto” nos aparecerá como sendo um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. (FREUD, [1916]1996, p. 73).

A palavra em destaque “instinto” foi a tradução de *Trieb* que, em alemão, assume vários sentidos, inclusive como sinônimo de *Instinkt*, frequentemente usado nos textos de biologia em referência aos instintos dos animais. Freud, nesse trecho,

utiliza-o para designar algo que está entre o mental e o somático, mas que também impulsiona e direciona a um objeto específico, por exemplo, para suprir as necessidades, como fome, dor, frio, autopreservação. Nesses casos, geralmente, há um comportamento pré-formado, filogenético e ontogenético, já imbricados em nosso DNA; portanto, o vocábulo “instinto” está bem representado e em consonância com sua primeira tópica pulsional, descrita na obra *A Interpretação dos Sonhos* ([1900]1987), na qual afirma que os lugares psíquicos são constituídos pelo Consciente, Pré-consciente e Inconsciente e que somos regidos sob o princípio do prazer.

Já a partir da formulação da segunda tópica, os tradutores, especialmente, franceses, inserem o vocábulo pulsão para designar *Trieb*, no sentido de impulso, pois essa força pode ser direcionada também a algo que não conhecemos, mas que julgamos necessitar. Desta forma, está para além dos instintos primários e de autopreservação.

Gomes (2001) nos oferece valiosa contribuição ao fazer uma discussão sobre o sentido na tradução da palavra *Trieb* e seu emprego nas obras de Freud. Aponta que, conforme as leis da termodinâmica, para que uma máquina ou sistema possa funcionar, é preciso que haja uma fonte de energia que os impulsiona. A palavra impulso também caracteriza a pulsão, pois essa força nos move na busca de um desejo que é incessante e que, em grande parte, não sabemos identificar o objeto ao qual se destina. Trata-se de algo que está perdido, porém que nos move incessantemente. Seria o que Lacan ([1964]1998) designa como objeto faltoso, “objeto pequeno a”, o que, na verdade, não seria um objeto perdido, mas algo que, na realidade, nunca existiu.

Em seu ensaio *Além do princípio do prazer*, Freud ([1920]1996) estabelece o que denominou de primeira teoria das pulsões em que duas energias psíquicas coexistem, sendo a base da dinâmica do psiquismo. São: as pulsões do eu e as pulsões de objeto. As pulsões do eu ocupam-se em dar ao eu proteção, refúgio e satisfação das necessidades elementares (fome, sede, sobrevivência, proteção contra intempéries etc.) e as pulsões de objeto agregam a satisfação erótica e sexual com outrem.

Porém, ao ouvir os relatos de soldados que combateram na 1ª guerra mundial e analisar a repetição do sintoma neurótico em sua articulação com o trauma, Freud ([1920]1996) descreve o movimento entre essas pulsões e descobre outra energia

que ataca o psiquismo e o paralisa, impelindo-o ao desejo de não *mais desejar*, que resultaria na morte psíquica do sujeito, à qual nominou de pulsão de morte, pois

o princípio de prazer parece, na realidade, servir aos instintos de morte. É verdade que mantém guarda sobre os estímulos provindos de fora, que são encarados como perigos por ambos os tipos de instintos, mas se acha mais especialmente em guarda contra os aumentos de estimulação provindos de dentro, que tornariam mais difícil a tarefa de viver. (FREUD, [1920]1996, p. 42).

Esta pulsão, diferente da que nos move em busca do desejo, nos anula, nos encaminha à inércia, ao silêncio absoluto ou mesmo à falta de significações no campo da linguagem. Essa descoberta levou Freud, em 1923, a desenvolver o que chamou de segunda tópica pulsional quando elaborou a teoria do funcionamento da nossa psique – *Eu, Id e Supereu* – nessa tríade que nos constitui, inaugurando uma outra forma de pensar a subjetividade humana. Neste sentido,

não se deve esquecer, contudo, que a psicanálise sozinha não pode oferecer um quadro completo do mundo. Se aceitarmos a distinção que recentemente propus, de dividir o aparelho psíquico em um ego, voltado para o mundo externo e aparelhado com a consciência, e em um id inconsciente, dominado por suas necessidades instintuais, então a psicanálise deve ser descrita como uma psicologia do id (e de seus efeitos sobre o ego). (FREUD, [1923]1980, p. 125).

Freud ([1923]1996) designou o *Eu* como instância cuja organização dos processos psíquicos no sujeito é a mais coerente, relaciona-se à consciência. O *Id* representando a instância na qual predomina o princípio do prazer e associa-se aos instintos e paixões, ao que se opõe ao *Eu* que o regula. O *Supereu* constitui uma instância que viabiliza uma aliança psíquica com a cultura, com as regras da civilização e os pactos sociais, mas também é responsável pela culpa, pelas frustrações e pelas exigências que o sujeito impõe a si mesmo, a partir de sua interação no mundo social. Muitas destas metas ou exigências se tornam inalcançáveis por esse sujeito que, por vezes, tenta recalcar suas frustrações e anseios. Daí o mal-estar que nos acompanha e que não pode ser inteiramente superado, assim, nos fundando como sujeitos de desejo.

É importante lembrar que cada instância descrita carrega e/ou processa energias que se movimentam em nosso aparelho psíquico. No entanto, como percebemos, esse movimento é conflituoso, paradoxal, instável e imprevisível. Desse modo, não temos a noção de como se integram ou se repelem, fato é que

nossa mente está em constante funcionamento para processar e articular informações, sensações, vivências, acontecimentos do nosso cotidiano com os princípios do prazer, representado pelo que Freud denominou de *Id* e o princípio da realidade, resguardado pelo *Eu*.

Portanto, sob a perspectiva da Psicanálise, nos tornamos humanos ao sermos inseridos numa cultura e grupo social que nos imprime uma marca, um desejo. Somos o resultado de expectativas criadas por nossos genitores, desde a escolha do nosso nome, as projeções de atividades que iremos exercer no futuro (profissão), aspectos físicos e emocionais (com quem será parecido), dentre outros. Desta forma, estamos alienados ao desejo do Outro<sup>3</sup>, a uma ordem simbólica representada pela linguagem ao sermos introduzidos pelo outro (FREUD, [1915]1985).

Desde o nascimento, a criança estabelece com seu cuidador, geralmente a mãe, uma relação simbiótica, ou seja, há a crença, para o bebê, de que é parte do corpo do outro (mãe/cuidador). Nesse sentido, não existe um sujeito criança, pois ela se percebe no prolongamento do corpo materno. Além disso, o bebê também se constitui como o objeto do desejo da mãe, ou seja, para existir um bebê, é necessário que haja um desejo da mulher de se posicionar como mãe. Mesmo que, posteriormente, o abandone. Sendo assim, o *Eu* está atrelado à existência do outro que, em um estágio posterior, também se configurará no grande Outro, quando da inserção na linguagem.

Nessa relação, a mãe ou o cuidador irá passar para o bebê muito mais que o leite materno ou o alimento contido na mamadeira. As primeiras sensações poderão ser significadas por meio da palavra (linguagem), do diálogo e da interação que esta mãe-cuidador estabelece com o bebê, ou seja, conforme destaca Lajonquière (2010), do “endereçamento da palavra” ao bebê. Assim, mais que o alimento que sacia a fome e aplaca a sensação de desconforto, as tensões, os gestos de carinho, acolhimento ou, pelo contrário, a repulsa, a angústia e a incerteza, também, são transmitidos ao sujeito-bebê. Em continuidade, Elia (2010, p. 36) afirma: “o sujeito, portanto, se constitui, não ‘nasce’ e não se ‘desenvolve’”.

---

<sup>3</sup>Termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus — que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intrassubjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se, então, a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar da alteridade especular. Ou receber a grafia grande Outro. (ROUDINESCO; PLON,1998, p. 572).

Contudo, para se tornar sujeito, essa relação simbiótica e de alienação entre bebê e mãe-cuidador deve ser desfeita. Faz-se necessário que haja uma separação. É neste momento que a entrada de um terceiro elemento nesta relação é crucial e podemos chamar de “função paterna”, cuja posição principal é realizar essa separação, ou seja, o bebê deixa de ser o objeto do desejo materno e faz o corte do desejo do filho para com a mãe. Podemos chamar esse movimento de castração, conforme assevera Lajonquière (2013),

A castração “é o que regula o desejo” ao instituir uma diferença entre o que se obtém e o que se deseja. Destronando a criança de sua posição de falo imaginário, ela lhe diz que, mesmo se esforçando, ainda assim não conseguirá obter a falta no Outro e que, portanto, o circuito do desejo se reabre permanentemente. (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 284).

Desta forma, a criança, ao perceber que não é mais o desejo da mãe, que não a completa, é impulsionada a buscar algo e passa a ser um “ser desejante”, isto é, um sujeito de falta. É justamente nessa separação que se constitui o inconsciente e o *Eu* passa a ser confrontado com as instâncias acima descritas (*Id* e *Superego*), ou seja, terá que suportar o conflito entre o que deseja e imposição de regras e normas do grupo social e da cultura que o inserem no campo simbólico, no campo da linguagem, regulando sua atuação consigo e com o Outro.

Essas marcas simbólicas, que as pessoas mais próximas imprimem ao bebê, ao se articularem e se incorporarem em cada cena diária, vão gerando significantes e significados que alicerçam a amálgama do sujeito. Por isso, Elia (2010, p. 41) sinaliza: “o que chega a ele (bebê) é um conjunto de marcas materiais e simbólicas — significantes — introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão, no corpo do bebê, um ato de resposta que se chama de sujeito”.

Ao conceber o sujeito como um “ato de resposta”, nós percebemos o quão responsáveis somos pelos nossos filhos e toda criança-sujeito que atravessar nosso caminho. São também por nossas mãos (atos e palavras) que constituímos esse sujeito. Embora haja seu mundo interior e as tensões que se desdobram, ao longo de sua existência, ele não passará incólume; mais ainda, poderá ser a resposta do que lhe foi oferecido. E o que lhes estamos oferecendo?

## 2.2 Ação docente: construção de significantes e significados

*Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato...Ou toca, ou não toca.*

(Lispector em entrevista a Júlio Lerner, TV Cultura, 1977)

Desde que ingressei no magistério há 27 anos, a busca em decifrar o enigma da docência sempre me inquietou. Na maioria das vezes, embarcamos na falácia de que podemos decifrá-lo sem que sejamos engolidos pela esfinge. Ainda que tal feito seja alcançado, novos enigmas povoarão nosso imaginário, de modo que estaremos sempre em busca de algo inacessível. No entanto, ao longo de minha formação, deparei-me com teorias e vivências tão diretas e marcantes (porém não menos complexas) quanto o que nos traz Clarice: ou nos afetam<sup>4</sup> ou não. Ou se permite sentir e interagir com o outro, lançando-se nas incertezas das dúvidas e nas lacunas da linguagem ou escolhemos nos refugiar sob os muros das convicções e do isolamento.

Se voltarmos nosso olhar aos aspectos metodológicos e didáticos, majoritariamente presentes na investigação escolar, identificamos que vários são os autores e estudiosos que destacam a importância da escola e do professor na formação pessoal e acadêmica de crianças e jovens, com justificativas que vão desde a adaptação e a socialização destes, até uma formação para atuação crítica e produtiva na sociedade, de maneira geral. No entanto, seria possível garantir essa adaptação e atuação crítica? Melhor ainda, o que se pode garantir e delinear com precisão no ato educativo? Freud, em *Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn* ([1925] 1996), não nega uma possível articulação entre Psicanálise e Educação, mas já nos alerta que uma das profissões impossíveis, ao lado do curar/psicanalisar e governar, é o ato de educar.

Tais profissões têm em comum o fato de atuarem com a fala e que, tendo como instrumento a palavra, os sujeitos participantes do discurso lançam-se ao campo simbólico da linguagem e à sua função significante, sem garantias de que a palavra abarque os sentidos e significados pretendidos pelo emissor e apre(e)ndidos

---

<sup>4</sup>Espinosa pode, por fim, apresentar o que é o afeto: “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e ao mesmo tempo (*et simul*), as ideias dessas afecções”. (ESPINOSA apud JESUS, 2015, p.10).

pelo receptor do discurso, ou seja, mesmo o ato de comunicar/transmitir escapa a qualquer controle e intervenção.

Então, o que nos resta, como educadores, no campo educativo? Por que insistirmos em algo da ordem do impossível? Talvez porque esse impossível nos constitui, é parte de nós, é o que anima o desejo, se efetiva em nossas ações, possibilita passar do conceito de indivíduo, aquele que não se divide, que é senhor de sua racionalidade, à emergência do conceito de sujeito, o que não é senhor de sua morada, se submete às leis, à linguagem e convive com seus demônios, enunciando nossos maiores e indecifráveis enigmas. Nesta concepção, Brito e Canavêz (2016, p. 106) reiteram: “Na psicanálise, diversamente, a subjetividade clivada funciona por duas ordens díspares e uma dessas ordens, a inconsciente, a estabelece e constitui”.

Freud ([1914]1976), em seus apontamentos no ensaio *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*, declara que as atitudes emocionais dos sujeitos para com outras pessoas são de extrema importância para seu comportamento posterior e são estabelecidas numa idade muito precoce. A criança vai construindo seu repertório emocional a depender dos modelos que lhes forem apresentados, ou seja, a maneira e a qualidade de suas interações com seus primeiros cuidadores (mãe, pai, irmãos, babás) irão repercutir em toda sua trajetória de vida. Essas impressões podem ser transformadas ou redirecionadas, mas já estão sendo inscritas em sua subjetividade. Portanto,

seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (Freud [1914]1976, p.163).

Assim, ao sair do ciclo familiar, os primeiros contatos das crianças estão circunscritos nos ambientes de creches e escolas, sendo os professores seus principais interlocutores e, por vezes, cuidadores e substitutos das funções materna e paterna.

Desta forma, é inegável a importância que professores exerceram (e talvez ainda exerçam) na constituição do aparato psíquico. Neste sentido, acreditamos que a ação pedagógica pode desempenhar relevante papel no repertório, ou mesmo em

bloqueios relacionados aos conhecimentos, conceitos e habilidades, a depender das experiências vivenciadas nesse contexto, pois

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. [...] Nós cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre eles formávamos ou deformávamos os nossos. (FREUD, 1995, p. 162).

A criança, a partir de sua inserção na creche ou na escola, inicia seu processo de identificação com os professores e colegas – que não é literal, é re(e)ditado e apre(e)ndido conforme suas percepções, criações e vivências. Além disso, seu processo de aquisição da linguagem e da fala evolui qualitativamente, inserindo-a no campo simbólico, da fantasia, da imaginação e da abstração, ou seja, “o significante escola é decisivo: escola é o lugar social da criança” (COUTINHO; AVERSA, 2005, p. 36).

Portanto, entendemos que a infância é a fase basilar na constituição do sujeito. Como educadores, devemos considerar o que este pequeno traz impregnado em sua mente e que será a base de suas futuras concepções, pensamentos, afetos, bem como sua totalidade como sujeito.

Os estudos psicanalíticos no campo da educação apontam que não há garantias, regras ou metodologias que abarquem a totalidade e a complexidade de significantes e repercussões que possam emergir na ação educativa. O que se pode empreender é uma aposta no laço social e no próprio sujeito. Então, sob tal perspectiva, nos escritos de Lajonquière (2010), entendemos que:

Educar é colocar em circulação marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível. [...] A transmissão dos *significantes* possibilita a conquista de um lugar de enunciação. O usufruto desse lugar por parte de alguém o sujeita ao desejo do Outro, ou seja, faz dele um sujeito numa história sempre em curso. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 149, grifo do autor).

O ato educativo, nesse sentido, é capaz de imprimir no sujeito-aluno marcas simbólicas e de filiação nos sonhos dos outros, isto é, constitui um lugar de utopia no desejo do outro.

Porém, o que se verifica, nos diversos níveis e modalidades do ensino, é o recalque dos desejos e ideias desse sujeito-discente, sua palavra lhe é arrancada,



proibida, silenciada. Monteiro (2016, p. 52) arremata essa ideia afirmando que “no discurso pedagógico, no interior da educação, não assume nada que seja da ordem do não saber”.

Apesar disso, os estudos psicanalíticos trazem, não de maneira direta e literal, mas por analogia, alguns pressupostos perfeitamente aplicáveis ao campo educativo. Uma via de ação passa pela compreensão sobre o conceito de transferência, primordial na clínica e que, conforme Monteiro destaca, em transposição para a relação professor e aluno, como sendo,

[transferência] fenômeno constitutivo das ligações objetais, de modo geral, e das ligações com o aluno, em particular, ou melhor, são os ‘lugares’ simbólicos ocupados por professor e aluno na sala de aula que devem, então, ser o foco de interesse desses educadores. (MONTEIRO, 2016, p.56).

Assim como o sujeito-bebê aciona o processo de identificação em busca de reconhecimento e lugar em seu círculo familiar, se espelhando, possivelmente, em diversos membros desse círculo, o sujeito-aluno, numa relação de transferência, possivelmente se espelha em seu(s) mestre(s). Isso ocorre visto que este(s) ocupa(m) a posição de suposto saber, aquele que detém as chaves para a solução dos enigmas e que lhes trazem alguns modelos objetais e de atuação para com seus pares e com o mundo.

Em sua obra, Lajonquière (2010) nos provoca ao debate com alguns autores que apregoam sobre o fim da infância, tais como Neil Postman, Ignacio Lewkowicz e Cristina Corea e Paul Ariès, trazendo algumas de suas hipóteses, dentre as quais da infância não ser mais como lembrávamos. As crianças da atualidade não mais correspondem ao que supúnhamos que seria idealizado em seus comportamentos, nos surpreendendo com questões relacionadas à depressão, ao consumismo, à sexualidade, à inteligência ou a curiosidades exacerbadas. Em decorrência dessas premissas, precisam ser protegidas das mazelas mundanas. A elaboração de leis, programas e estatutos, no nosso caso, o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente), por exemplo, resultou desse movimento de representação da infância.

No entanto, Lajonquière rebate tal ideia, afirmando que, em nossa época, éramos tão diferentes para nossos pais, quanto estes eram para nossos avós. E acrescenta que o que ocorreu foi a mudança do sentimento dos adultos em relação à criança e que este sentimento é próprio dos tempos modernos, conforme

denomina Ariès de “sentimento de infância”, o que, em última instância, demarca um tempo histórico, tão somente e não designa a criança de “carne e osso”, a criança em seu contexto sociocultural constituída na e pela linguagem. Dessa forma, ao longo da obra, arremata que sempre que houver humanidade, haverá crias humanas. O que deveria acontecer seria o reconhecimento de sua condição de sujeito e seu desejo de aprender, esse seria o norteador do processo ensino-aprendizagem e não as ilusões psicopedagógicas nas quais se falam sobre as crianças, sem, contudo, lhes endereçarmos a palavra. Discutem-se, na esfera educacional, sobre as condições para aprendizagem sem lhes captar o desejo de saber.

No entanto, a escola nem sempre acolhe e inclui esse sujeito em sua totalidade, nem sempre está aberta ao diálogo, reconhecendo-o como um sujeito de fala, de enunciação, de modo que possa ser ouvido em suas dificuldades e desejos, e que tenha sido sonhado por alguém/outro, particularmente a criança da Educação infantil, por sua pouca idade, etapa em que ainda perdura a convicção de que são incapazes, inocentes e imaturas para o convívio social mais efetivo.

A situação de exclusão não abarca apenas a criança, mas incide sobre muitos: sujeito pobre, ou pertencente às chamadas minorias sociais (indígenas, negros, ciganos, sem-terra, pessoas que sofrem com síndromes, transtornos, surdez e inúmeros outros). Vários são os critérios utilizados para situar um sujeito num patamar de exclusão que vão desde os econômicos, culturais, políticos aos físicos (aparências e distúrbios). Em contexto de pandemia covid-19, essa exclusão tem se alargado drasticamente.

De acordo com *Relatório bienal de Pobreza e Prosperidade Compartilhada*, divulgado pelo Banco Mundial, em outubro de 2020, a pobreza extrema deve atingir até 150 milhões de pessoas em 2021, ou seja, pessoas que sobrevivem com menos de US \$ 1,90 por dia, elevando pela primeira vez, em vinte anos, esse índice. Ainda segundo o relatório, dentre os novos pobres do mundo, 82% vivem em países considerados de renda média, como o Brasil. É evidente que a pandemia muito contribuiu para aumento de tais índices; no entanto, outros fatores como a concentração de renda e benefícios destinados aos setores empresariais e bancários, a falta de investimento em programas de distribuição e geração de renda, de erradicação da pobreza, da fome, do trabalho escravo e uma política de acesso aos bens materiais e culturais servem de base, e diria até de plano ideológico, para

o desmantelamento do Estado de Direito, antes previsto em nossas bases legais e agora tão ignorado, neste “desgoverno” atual em nosso país.

Além de todos os critérios já citados, a chamada “exclusão digital” se efetiva como mais uma barreira erigida frente aos que não dispõem de recursos tecnológicos digitais para atuarem em seu grupo social e, em escala maior, no mundo, havendo alijamento e negação de seus direitos essenciais, assegurados em nossa Carta Magna e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, a

exclusão digital representa uma dimensão da desigualdade social: ela mede a distância relativa do acesso a produtos, serviços e benefícios das novas tecnologias da informação e da comunicação entre diferentes segmentos da população. (SORJ, 2003, p. 61).

Entendemos que toda essa situação de desvantagem, sobretudo de ordem econômica que faz frente ao acesso às condições de promoção e garantia dos direitos básicos de cidadania (alimentação, saúde, educação, inclusão social e, agora também, digital) às quais determinadas populações ou sujeitos são submetidos, repercutem em todos os aspectos de sua vida, possibilitando, inclusive o surgimento de traumas. Nesse contexto, entendemos o trauma, “[...] descrito como a resposta a um evento ou eventos violentos inesperados ou arrebatadores, que não são inteiramente compreendidos quando acontecem, mas retornam mais tarde em flashbacks, pesadelos e outros fenômenos repetitivos” (CARUTH, 1991, p. 111).

O que vemos, atualmente, é um completo despreparo de governantes no tocante à diminuição dessa exclusão. Autorizo-me a registrar, com ênfase, a insatisfação e revolta diante da atuação letárgica e ignóbil dos poderes Legislativo, Judiciário e, sobretudo, do poder Executivo em nosso país, onde o direito à vida é constantemente banalizado e negado. Isso ocorre sob o viés ora de negação da situação pandêmica e descaso com o alcance da doença (Covid-19), ora com completa apatia e desprezo pela vida ante aos milhares de óbitos que têm nos colocado num patamar inaceitável e monstruoso de nossa história como Nação. Havemos de ter força para suportar tal situação. Afinal, o filósofo grego Heráclito (séc. 540 a.C.) já nos apontava que a criação do nosso universo teria como elemento primordial o fogo que, ao expandir, provocaria o movimento e a mudança em tudo o que nos cerca; dessa forma, até o próprio Homem estaria em constantes

mudanças. Portanto, tudo isso passará. Aos que atravancam nosso caminho, sejamos passarinhos!<sup>5</sup>

Conforme nos lembra Furtos (apud KEMPER, 2013, p.7) “[...] o humano não existe individualmente, mas sempre em relação a um grupo, seja pertencendo a ele ou sendo dele excluído”. Neste sentido, elencamos alguns elementos e mecanismos presentes em práticas pedagógicas que se mostram excludentes, sobretudo, em relação à criança ou ao jovem em condição de vulnerabilidade e/ou exclusão social. Por exclusão social, entende-se:

A exclusão social pode ser considerada essencialmente como uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros. Dessa forma, a exclusão social pode implicar privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania, se, por esta se entender a participação plena na sociedade nos diferentes níveis em que esta se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social. (AMARO, 2004, p. 5).

Essa situação de exclusão e privação também se efetiva na escola, embora o sujeito esteja dentro do sistema educacional e insista em fazer parte dele, afinal, conforme nos lembra Rahme (2010, p. 329), “a noção de exclusão, ao contrário, conduz à ideia de que há uma ausência de vínculo social, quando, mesmo em situações de grave precariedade, essas relações podem ocorrer”.

Por vezes, o sujeito-educando é visto pela instituição escolar, na figura do professor, que é quem de fato realiza o ato educativo, como sendo inadequado, inapto, incapaz para aprender, dispensando qualquer investimento por parte do educador. Ainda que o professor tentasse ensinar, o educando não conseguiria devido à sua condição de vulnerabilidade, seu contexto familiar, seus traumas e experiências de fracasso.

Trata-se, conforme nos aponta Patto (1993), de concepções de cunho genético e ambientalista sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem. Os educadores trazem essas concepções para justificar o fracasso escolar dessas crianças, culpabilizando suas famílias, apregoando o discurso racista e da carência cultural ou mesmo os problemas físicos, sensoriais, intelectuais, neurológicos, emocionais e de ajustamento dos educandos ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, a escola se dispõe a auxiliar no desenvolvimento e

---

<sup>5</sup> Em analogia com *Poeminha do Contra* de Mário Quintana.

aprendizagem desse sujeito, porém, ele não se adequa ao contexto escolar, a deficiência está no sujeito que não é bom o bastante para se manter na escola.

Ocorre também, nesse processo, o laço transferencial entre professor e aluno, no qual o professor projeta no aluno seu ideal narcísico, ou seja, ele se vê refletido na figura do aluno. Caso este aluno não seja bom o suficiente para projetar os anseios e desejos do mestre, acontece o desinteresse e a exclusão, além da falta de investimento libidinal do professor.

Freud ([1921] 1990), em sua obra *Psicologia das massas e análise do ego*, discute, a partir de autores como Le Bond e McDougall, sobre as características e o impacto que o grupo ao qual o sujeito se filia desempenha em seu comportamento/suas ações, grau de sugestionabilidade, além do processo de identificação. Nesse sentido, podemos dizer que o professor não vê seu aluno como um componente do grupo, encarando-o como um estrangeiro ou ameaça, tornando-se inimigo. Assim, não há uma flexibilização do ideal traçado nos processos ensino e aprendizagem, por parte do professor. Trata-se da idealização do aluno que, por conseguinte, se reflete na prática educativa idealizada, trazendo metas grandiosas, da redenção dos males ou fracassos da educação, por meio da criança ou jovem, desconsiderando o sujeito real, com suas limitações e possibilidades, seu contexto social, sua história de vida, expropriando seu protagonismo, sua condição de sujeito desejante. Dessa forma, como sinaliza Lajonquière (2010, p. 21, grifos do autor): “*A-Criança* é desprovida de qualquer marca de desejo, do desejo sexual e infantil. [...] *A-Criança* é um álibi para nada sabermos que alguma vez fomos seres-pequenos. Por isso mesmo, nela investimos nossas energias e desvelos”.

Temos, assim, de antemão, um esvaziamento do lugar simbólico do professor no ato educativo, podendo gerar o tão mencionado fracasso escolar. Não se trata de culpabilizar esse ou aquele ambiente e/ou métodos de ensino, mas de compreender as implicações subjetivas que nossas ações depreendem e projetam nos outros, em especial, nos educandos com os quais a escola se propõe trabalhar.

Desse modo, o ato educativo pode desempenhar uma função importante na formação de conhecimentos e saberes. Além disso, situa-o como um ato social, que contribui para produzir significantes ao sujeito nessa relação dialógica e, portanto, promove laços sociais. A escola, como instituição social e lugar de vida, teria a incumbência de promover trocas, afetos e narrativas que favoreçam a simbolização das tensões encontradas no psiquismo, de modo a promover práticas de inclusão,

fortalecendo o sentimento de pertencimento e servindo como ancoragem dos laços sociais.

Assim, focamos nosso olhar sobre o ato educativo, acreditando em seu potencial mediador e produtor de significantes e significados, em decorrência da constituição subjetiva na relação sujeito-professor/sujeito-aluno. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendido em seu caráter singular e complexo, único; porém, multifacetado, construído a partir das relações sociais compartilhadas e vivenciadas.

Diante disso, Lajonquière (2010, p. 78) propõe “[...] pensar a educação no interior do campo da palavra e da linguagem animada pelo desejo [...]”. Trata-se de abrir espaço para a fala e para a escuta do sujeito-criança e, também, do sujeito-professor, pois é na possibilidade de se comunicar, de transformar sua vivência em experiência que o sujeito se inscreve e se apropria simbolicamente do mundo. É no convívio com o outro que se constitui subjetivamente, nos caracterizando como humanos e nos capacitando a viver em sociedade.

A psicanálise defende a cura dos sintomas de nossas neuroses por meio da fala, por isso a utiliza como método e como uma escuta atenta e sensível ao sujeito que, assim, vai se fundando, concebendo, se instituindo. Diante disso, Kemper (2013, p. 125) nos lembra que “a psicanálise, enquanto lugar de acolhimento da narrativa, pode facilitar a inscrição simbólica, oferecendo suporte ao desejo e sustentando, portanto, a pulsão de vida”.

Por fim, apostamos que a escola possa ser também um lugar de “pulsão de vida” e de acolhimento. O professor pode criar, em sala de aula, um invólucro psíquico organizado no espaço-tempo, no qual seja possível remeter os educandos a uma lembrança de cuidado, de envolvimento, em que possam se sentir acolhidos como deveriam ter sido nos primeiros anos de vida.

Em consonância com o sentido de *holding*, apresentado por Winnicott, Blanchard-Laville (2005, p. 313), sublinha que: “Para o bebê, essa espécie de *holding* psíquico precederia o *holding* físico”, pois ao mesmo tempo em que nos delimita/segura/protege nos acolhe e nos aconchega. Em continuidade, o professor tentará “efetuar o *holding* didático”.

Muitos são os desafios educacionais que se despontam diante desta pesquisa, pois, conforme a psicanálise já sinaliza, não existe uma fórmula ou quaisquer garantias de que nossas expectativas pedagógicas sejam efetivadas.

Cada sujeito reage e se constitui de maneira inédita e imprevisível, conforme apontamos no capítulo anterior. Porém, faz-se necessário um olhar mais reflexivo e inclusivo por parte do educador, como forma de contribuir na superação da exclusão e do fracasso escolar. Trata-se de reconhecer o sujeito-aluno e o sujeito-professor como dotados de desejos, em suas singularidades, rompendo com o ideal de professor e de aluno que se projetam no ato educativo.

## CAPÍTULO III

### A DIMENSÃO DA LINGUAGEM NA PSICANÁLISE

*Os poetas e os romancistas são aliados preciosos, e o seu testemunho merece a mais alta consideração, porque eles conhecem, entre o céu e a terra, muitas coisas que a nossa sabedoria escolar nem sequer sonha ainda. São, no conhecimento da alma, nossos mestres, que somos homens vulgares, pois bebem de fontes que não se tornaram ainda acessíveis à ciência.*

(FREUD, [1906-1908]1996, p. 4-5, com adaptações.)

Dizem que poetas e artistas têm a percepção aflorada, brincam com as palavras, com significantes que evocam significados que transbordam o sentir. Freud estava atento a essa dimensão significativa de nossas ações e valorizava as produções artísticas como manifestações da nossa psique humana. As expressões artísticas configuram-se como possibilidades de uma reinvenção na qual saímos do campo das verdades e certezas imaginárias, produzidas pelo campo social, e viabilizamos a criação do novo, do inédito, do inesperado, como fazem os poetas, escritores e artistas.

Para falarmos sobre a linguagem e sua relevância no âmbito dos estudos psicanalíticos, precisamos, antes, mencionar o importante linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), estudioso das línguas indo-europeias que acabou por fundar as bases do estruturalismo. Ou seja, seus estudos possibilitaram a emergência de outro paradigma no âmbito não apenas da linguística, por meio de sua teoria dos signos, mas suas descobertas impactaram o campo das Ciências, de maneira geral. A obra *Curso geral de Linguística*, organizada por Albert Sechehaye e Charles Bally com a colaboração de Albert Riedlinger, foi idealizada a partir de três cursos ministrados por Saussure na Universidade de Genebra, tendo como suporte as anotações de seus alunos e sendo publicada postumamente. O que Saussure poderia trazer de tão impactante em suas anotações e proposições que, mesmo após sua morte, seria capaz de demarcar, com tamanha ênfase, todo o campo do conhecimento?

Além do conceito *princeps* de estrutura, que incidiu sobre as Ciências e provocou Jacques Lacan ([1957]1988, p. 245) a elaborar, como uma de suas máximas, que “o inconsciente é estruturado como linguagem”, o que nos impulsiona nessa pesquisa é promover a discussão sobre como se dá o processo de



significação na relação entre significante e significado na produção de sentidos, a partir da apropriação e subversão que Lacan ([1957]1988) faz da teoria estrutural da linguagem em Saussure. Sob essa perspectiva, a linguagem se constitui como objeto de estudo da linguística e compreende dois campos de estudos distintos, porém, interdependentes, qual seja, a língua e a fala. Segundo Saussure (2006), a linguagem:

[...] é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (SAUSSURE, 2006, p.37).

Portanto, a língua tomada sob essa perspectiva, não se constitui como um fenômeno individual, mas se efetiva na coletividade, haja vista que ninguém a domina por completo, o sujeito a toma passivamente, não sabe explicar como a adquiriu, desconhece sua estrutura e apenas se serve dela para tomar parte na cultura e estruturas simbólicas de seu grupo social. Vislumbramos um trem que já está em curso no qual somos embarcados às pressas sem nada saber sobre o itinerário, apenas seguimos o fluxo da viagem, visto que não nos resta outra alternativa. Poderíamos dizer que a língua é “social em sua essência e independente do indivíduo” e seu estudo é “[...] unicamente psíquico” (SAUSSURE, 2006, p. 47).

A fala, segundo Saussure (2006), caracteriza-se como um ato individual, volitivo, formulado a partir das combinações e apropriações que se faz da língua em seus aspectos psicofísicos, é a parte material da língua, que se efetiva no discurso, no ato de comunicar-se. Ressaltamos que, ao fazer a distinção entre língua e fala, Saussure (2006) não nega ou exclui as pessoas que apresentam algum distúrbio no aparelho fonador, ou seja, que não dispõem da fala. Tanto que caracteriza a linguagem como um processo mais amplo, estruturante e contextual, em que a “fala” pode ser realizada em gestos e sinais.

Lacan ([1957]1988) também concebe a linguagem como externa ao sujeito, da mesma maneira que Saussure concebe a língua. Traz para a psicanálise a materialidade da fala dos sujeitos como um recurso valioso a ser manejado pelo psicanalista, ou seja, conforme Freud já havia nos indicado uma possível cura pela palavra:

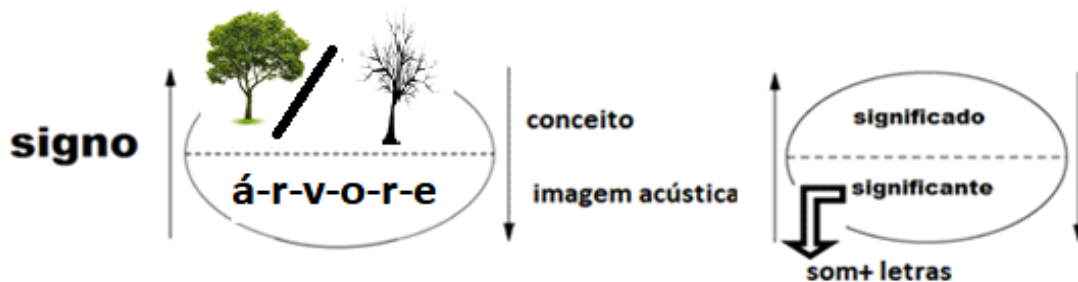
[...] As palavras são também a ferramenta essencial do tratamento anímico. O leigo por certo achará difícil compreender que as perturbações patológicas do corpo e da alma possam ser eliminadas através de “meras” palavras. Achará que lhe estão pedindo para acreditar em bruxarias. E não estará tão errado assim: as palavras de nossa fala cotidiana não passam de magia atenuada. (FREUD, [1901-1905]1996, p. 176).

Lacan destaca que foi por meio de Saussure que a Linguística se tornou uma Ciência e a criação de seu algorítmico foi fundamental para compreendê-la e colocá-la neste patamar. Para Saussure (2006):

O signo linguístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho é de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 100).

A partir do algoritmo elaborado por Saussure, para melhor visualização, a pesquisadora desenvolveu o seguinte esquema na Figura 1:

Figura 1 – Esquema signo e significado

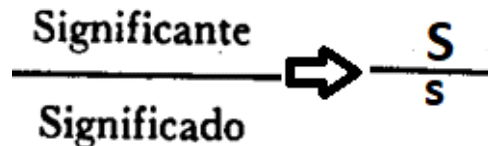


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No entanto, o que era uma lógica de signos em Saussure, passa a ser uma lógica de significantes para Lacan. Já destacamos que, para Lacan (1998), o inconsciente é estruturado a partir da linguagem, que se cria a partir do campo simbólico e se estabelece em uma cadeia de significantes que está em constante movimento, interrelacionada com determinados significados que são construídos socialmente. Um significante sempre remete a outro significante e por meio deste movimento infinito, são constituídos os significados compartilhados pelo grupo social/sociedade, no qual “o significante, por sua natureza, sempre se antecipa, ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (LACAN, 1998, p. 502).

Assim, Lacan subverte o algoritmo saussuriano, elaborando um novo algoritmo e inaugurando uma nova concepção acerca da relação entre sujeito e linguagem, conforme pode ser observado na Figura 2:

Figura 2 – Concepção de sujeito e linguagem de acordo com Lacan



Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir de Lacan (1999).

Lacan faz questão de ressaltar a barra que separa o significante (S) do significado (s), destacando a supremacia do (S) sobre (s). Para Lacan, a produção de sentidos se estabelece e se efetiva na relação entre o sujeito e sua movimentação na cadeia de significantes e significados. Poderíamos afirmar que o sujeito é o elo nessa cadeia e quem, de fato, vai mobilizá-la na geração de sentidos, ou, nas palavras de Lacan (1988, p. 413) “o Outro como tesouro dos significantes”. Nesse sentido, o autor esclarece que:

[...] um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante. Esse significante, portanto, será aquele para qual todos os outros significantes representam o sujeito: ou seja, na falta desse significante, todos os demais não representariam nada. Já que nada é representado senão para algo. (LACAN, 1998, p. 833).

É possível perceber esse movimento quando analisamos Freud (1996), em sua obra *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana*, ao abordar o caso de esquecimento de nomes próprios. Após várias estratégias para recuperar o nome esquecido, Freud utiliza o método de associação livre para recuperar uma lembrança, ou seja, vai elencando acontecimentos e enumerando pessoas e/ou lugares conforme vão emergindo das profundezas de um lago ou como numa pintura em que as cenas vão se compondo na medida em que cada traço vai se tornando mais nítido. Para Lacan, esse movimento constitui mais que uma lembrança, trata-se de recuperar uma articulação de significantes para, assim, situar o nome/palavra esquecido(a), numa relação de significações capazes de trazer a dimensão da palavra.

Desse modo, numa perspectiva lacaniana, o sujeito ou qualquer outra palavra é um lugar vazio. Só é possível contornar esse vazio e lhe fazer borda numa tentativa de delimitá-lo quando lhe atribuímos significantes. Apenas em uma cadeia associativa e simbólica, da qual evocam outros significantes, torna-se identificável e situado em determinado contexto e tempo históricos. Conforme Lacan (1985, p. 43), “o significante como tal não se refere a nada, a não ser que se refira a um discurso, quer dizer, a um modo de funcionamento, a uma utilização da linguagem como liame”.

Lacan valeu-se também de algumas teorizações que Roman Jakobson faz sobre o ato de fala, demonstradas no texto *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Segundo Jakobson (2003) ao falar, somos guiados por dois processos que são a seleção e a combinação de palavras.

Ao lançarmos nossa fala em direção ao outro, fazemos uma seleção de palavras e elementos linguísticos que, por sua vez, também devem fazer parte do repertório do destinatário, a fim de se estabelecer a significação da mensagem. Neste sentido, Jakobson (2003) afirma que nem o emissor é livre em sua fala, pois se sujeita ao código linguístico.

Após a seleção dos elementos linguísticos, dá-se a combinação deles, em que a evocação e encadeação de significantes demarcam o contexto. Percebemos, então, que essas duas operações da linguagem – da seleção e da combinação – se efetivam no nível do paradigma da língua, ou seja, na seleção, substituição e nas relações de similaridade e no nível do sintagma que trata da combinação, da contextura e das relações de contiguidade, resultando em processos metafóricos e metonímicos.

Lacan, ao interpretar Jakobson, define a metáfora e a metonímia como técnicas do significante, nas quais uma não existe sem a outra e expressam os sentidos figurados que se originam das operações de substituição (metáfora) e de combinação (metonímia). Afirma que a metáfora em Freud ([1900]1996) corresponde à condensação, pois se trata de congelar, manter determinado sentido, e a metonímia seria o deslocamento dos significantes.

Lacan destaca, então, que a metáfora fundante de nosso arcabouço simbólico seria *O Nome-do-Pai*, o “significante que representa a existência do lugar da cadeia significante como lei” (LACAN, 1999, p. 153). E complementa: “[...] Nome-do-Pai, no que ele funda como tal fato de existir a lei, ou seja, a articulação numa certa ordem

do significante - complexo de Édipo, ou lei do Édipo, ou lei da proibição da mãe” (LACAN, 1999, p. 154).

Outra questão presente no cenário de estudos sobre a linguagem refere-se à sua função. Enquanto a Linguística prioriza a comunicação, a Psicanálise visa à evocação, na qual o ato de fala é concebido como ato de discurso e não como ato de fonação. Isso implica a necessidade de dirigir, endereçar uma mensagem a alguém, que, em contrapartida, demandará uma resposta. Portanto, por meio da fala é que a função da linguagem se efetiva, se consolida em interação com o outro. Sendo assim, é importante se analisar a linguagem como uma instância dinâmica e polissêmica para além dos aspectos formais da língua, como uma ferramenta que possibilite a enunciação do sujeito inconsciente, que ““não cessa de não se inscrever” (LAJONQUIÉRE, 2010, p. 204).

Desse modo, ao nos debruçarmos sobre tais estudos, nos remetemos à análise sobre a função da escola enquanto instituição encarregada de introduzir formalmente a criança aos aspectos normativos da língua e possibilitar o acesso aos conhecimentos culturais, sociais, filosóficos e científicos. A escola estaria, também, possibilitando a enunciação desse sujeito-criança?

Ao endereçarmos a palavra ao sujeito e dar-lhe voz, possibilitamos também sua enunciação, ou seja, seria como “ensinar o sujeito a nomear, a articular, a fazer passar para a existência, este desejo que está, literalmente, para alguém da existência, e por isto insiste” (LACAN, 2010, p. 309).

Com isso, não poderemos levar adiante tal investigação, mas podemos traçar como relevante esse questionamento e destacar que a ação docente pode incidir sobre o sujeito, imprimindo-lhe marcas que, possivelmente, constituirão sua subjetividade, para além de ensinamentos canônicos, promovidos na escola.

### **3.1 Ação docente: mobilização de significantes, tecendo significados**

*Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.*

(LISPECTOR, C., 1988)

O nosso desafio é trazer a leitura, aproximar a literatura do cotidiano de crianças e jovens, haja vista que os índices de desenvolvimento da educação básica apontam que a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos ainda constava em

8,7%, em 2012, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Esse índice é referendado pelo Ministério da Educação (MEC) que sustenta desenvolver políticas públicas para a promoção do acesso e da qualidade na Educação. Nessa perspectiva, foram criados programas para incentivo à leitura, dentre eles, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que compreende, dentre outras ações, a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica. O MEC criou, ainda, em 1990, um sistema de avaliação da Educação Básica – Saeb, visando o monitoramento e a aferição de resultados sobre o nível de proficiência na leitura ou de letramento e matemática e, de maneira geral, o desenvolvimento da educação no país.

Mesmo na educação infantil, a leitura pode se constituir em um espaço de trocas, de aprendizado e de apropriação dos significantes e significados compartilhados por grupos sociais aos quais se filia. Nessa faixa etária, os contos de fada são muito utilizados para despertar nos pequenos o gosto pela leitura. Além de promoverem um efeito de catarse (BETTELHEIM, 2002) e serem facilmente reproduzidos oralmente pelas crianças, geralmente os livros contém ilustrações, vocabulário acessível, trazem elementos do universo infantil, onde se destacam a imaginação, a aventura, dentre outros.

O aluno vivencia, diariamente, várias situações que requerem o uso da habilidade da compreensão da leitura. No mundo em que vivemos, inúmeras tarefas dependem dela, desde pegar o ônibus certo, até ler uma bula de remédio corretamente. Entretanto, é necessário esclarecer que *saber-ler* não é sinônimo de *saber-decodificar*, pois o acesso ao código por si só não garante sua compreensão, tampouco o desenvolvimento da capacidade de “ver além do que é visível aos olhos” (FOUCAMBERT, 1994, p.20).

A internalização e a significação da leitura pelas crianças, na educação infantil, poderão ser efetivadas e mediadas pela ação do outro (sujeito) que lhe traga um modelo e significação. Nesse sentido, Solé (1998) enfatiza que o ato de ler é um processo complexo e só será alcançado pelos alunos com êxito se o professor abordar o ensino da leitura de diversas maneiras, pois os alunos são seres distintos com modos de percepção diferenciados. Segundo o autor, o professor deve buscar estratégias pedagógicas que permitam ao aluno interpretar e compreender de forma

autônoma os textos lidos, utilizando, em princípio, textos simples e agradáveis de serem lidos.

Apesar de o cenário social ter sido consideravelmente modificado com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação, há consenso entre estudiosos sobre a formação docente de que a reflexão e a análise da prática pedagógica são essenciais na formação do educador. Já destacamos que, em uma perspectiva da Psicanálise, essa influência acontece precocemente e, por vezes, é determinante no modo de ser e agir dos educandos. Por conseguinte, isso implica em repensar a prática e a formação docente numa perspectiva multifacetada, dinâmica e complexa, como assim é nossa constituição humana.

Vejamos... Pare e pense na expressão “Era uma vez...”

Essa expressão é capaz de nos transportar a um tempo e espaço diferentes do agora, soando como um convite a embarcar num trem cuja viagem poderá ser cheia de desafios, aventuras, despertando emoções há muito não experimentadas.

Essa possibilidade a literatura nos proporciona, de adentrarmos no texto, ainda que seja como leitores. Embora não tenhamos participado de sua escrita inicial, ele também se consolida e vai como que sendo reescrito a partir dos olhos do leitor, de sua interação e dos efeitos que a palavra/narrativa de outrem lhe provoca, pois a literatura nos convoca a participar. Ela nos envolve de uma maneira muito peculiar e muito subjetiva, que é capaz de subverter o real (da acepção positivista), abrindo-se na polissemia e, assim, acolhendo a todos e a cada leitor. Isso só é possível porque o texto, a narrativa é também lacunar, não acabada, não é formatada e rígida. Desta forma, cada leitor supre as lacunas, conforme seus desejos que, por sua vez, não serão também supridas, mas intercambiadas ou deslocadas. Isso só é possível porque somos seres de linguagem, seres da palavra. Conforme nos lembra Elia:

E a “Psicanálise é experiência da palavra”, que quando “operando de um determinado modo, pode abrir caminho ao inconsciente, também estruturado como linguagem, regido por uma lógica, uma gramática onde o elemento operatório é a palavra e sua função maior a fala”. (ELIA, 2007, p. 129).

Nesse sentido, a palavra cria o ato, enlaça, pois é dirigida ao Outro. A palavra se torna tal, na medida em que se acredita nela, na medida em que se tece uma teia de significações legitimadas no diálogo entre pares. Ao se efetivar pela fala, a

linguagem pode operar a cura e tecer outras significações, nos impelir à busca pelo desejo.

Segundo Blanchot (1987) a solidão é essencial ao escritor e escrever é entrar em contato com a solidão, uma solidão que move o sujeito nesta busca (pelo desejo), neste furo que se estabelece e que nem a própria linguagem consegue dar conta porque também é furada, não consegue abarcar todos os sentidos. Supomos que os artistas, escritores possam tangenciar essa solidão e, por isso mesmo, nos tocar tão profundo, quer seja de modo aversivo (como no estranhamento que também nos é familiar), quer seja de modo simbiótico (quando temos a sensação de que é parte de nós).

Portanto, a escrita não tem, necessariamente, a ver com o que lembramos ou rememoramos, mas ela encerra a própria possibilidade de entrar em contato com a solidão, com sua ausência de tempo, de modo que o que se passa no ato da escrita é algo particular, subjetivo. Quando o sujeito consegue entrar em contato com sua própria solidão, é como se formasse uma imagem da coisa, constituindo-se, desta forma, na coisa em si. Nesse momento, é como se entrasse em contato com o primitivo que habita em nós. Vemos que a memória educativa, utilizando essa dimensão da escrita, pode atuar dessa mesma forma, ou seja, se materializa como um dispositivo importante, em articulação com a Psicanálise. Por extensão, o ato de ler também é capaz de criar campos semânticos genuínos e evocar lembranças constitutivas do sujeito. Neste sentido é que pensamos numa possível aproximação entre literatura e Psicanálise e a memória educativa, como dispositivo importante nessa articulação.

### **3.2 Memória educativa: para além do que recordamos**

Conforme nos aponta Almeida e Bittencourt (2018), a escrita da memória educativa, sob o enfoque da Psicanálise, se caracteriza como um dispositivo de pesquisa, pois se trata de revelar o “sujeito da enunciação” que, ao escrever, deixa marcas do inconsciente que ultrapassam o texto escrito e extrapolam o enunciado no texto. Os autores argumentam que a memória educativa se consolida como um dispositivo de pesquisa, na medida em que “propõe um re-olhar sobre a trajetória do professor, as inscrições que constituíram sua subjetividade/identidade e marcaram sua forma de ser e estar no mundo” (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 6).



Almeida (2012, p. 11) ainda nos lembra de que “o ato de escrever tem assim um sentido de inscrição, o sujeito vai se enveredando na ordem discursiva buscando dar conta de uma história que o antecede, das marcas que o constituíram”. Com isso, apreendemos que algo está para além do que recordamos, para além de fatos ou acontecimentos vivenciados, mas que nos marcam e nos constituem, consolidando nosso modo de ser, agir, sentir no e sobre o mundo.

Ao utilizarmos o dispositivo de pesquisa memória educativa, almejamos compreender possíveis relações que possam se estabelecer/evocar/suscitar quando o sujeito-professor se dispõe a escrever, a anunciar-se. Apostamos na possibilidade de que sua escrita possa desvelar seus atos e desejos, ações e expressões que escapam ao próprio sujeito e o constituem na atualidade. Almeida e Bittencourt (2018) apresentam uma trajetória que oferece sustentação teórico-metodológica de como a escrita da memória educativa tem se firmado como dispositivo de pesquisa, há mais de quinze anos, na produção de teses e dissertações na interface Psicanálise e Educação.

De outro modo, Foucault (2004) pontua as características de um dispositivo, tentando demarcar como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas e que ultrapassam o dito e o não dito como elementos que constituem um dispositivo, pois “o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (FOUCAULT, 2004, p. 244).

Almeida e Rodrigues (1998) elaboraram o “Módulo Comum Imersão nos processos educativos de Ciências e da Matemática” destinado à formação de professores que atuavam em tais disciplinas. Esse módulo foi utilizado em curso proposto em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF); Universidade Aberta do Distrito Federal (UNAB) e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Naquela ocasião, como parte das atividades de reflexão e debate acerca dos processos formativos dos docentes, foi solicitado que escrevessem um memorial – “memória educativa do professor ao longo de sua trajetória como aluno”. As autoras denominaram essa escrita de “arqueologia dos processos pedagógicos” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.13) em referência ao trabalho cuidadoso de escavar, retirar

camadas e mais camadas que recobrem o material valioso, escamoteado sob a ação do tempo.

Com isso, propuseram uma espiral a fim de nortear a escrita em seus inúmeros episódios e acontecimentos, observando e resgatando seu processo formativo, em diferentes níveis – desde o ingresso na pré-escola à universidade, ao longo de sua história pessoal e escolar, trazendo as sensações, fatos ou acontecimentos e lembranças das vivências que foram suscitadas ao longo desse seu processo de escrita. Nas palavras das autoras:

Trata-se de uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem. Esta espiral reflete uma dinâmica sequencial integrativa: os processos de ensino-aprendizagem ocorrentes em cada fase são incorporados às vivências dos estágios seguintes, num nível crescente de complexidade. (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.15).

Ao optarmos por utilizar a escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa, almejamos mais que o registro escrito da biografia do sujeito ou a enumeração de acontecimentos numa cadeia cronológica ou sucessória, ao longo de sua história de vida, buscamos, a partir de seu enunciado, a possibilidade de identificar a polifonia de imagens, sons, sensações, emoções, ou seja, as marcas que persistem em suas reminiscências, presentes em seu discurso, constituindo, assim, a sua verdade. Nessa perspectiva, Bittencourt *et al.* (2021), assinalam que:

a memória educativa, fundamentada na conexão psicanálise e educação, vem sendo utilizada para investigações no campo da educação, no âmbito da Universidade de Brasília. Neste sentido, as produções acadêmicas disponíveis no repositório institucional desta universidade foram consideradas, para fins de ilustração, de como a memória educativa pode se constituir como um dispositivo, capaz de ressignificar a atuação docente. Assim, pretende-se reconhecer os sentidos subjetivos (des)velados no percurso das produções acadêmicas, os saberes e as práticas dos pesquisadores, a partir da experiência de pesquisa com o dispositivo da memória educativa. (BITTENCOURT *et al.*, 2021, p. 08).

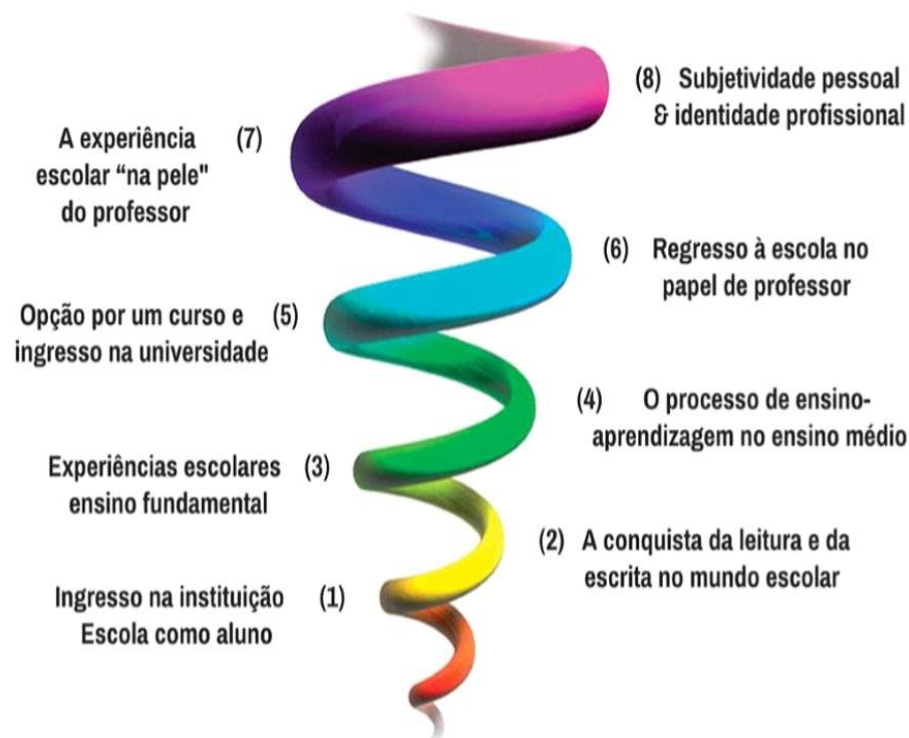
O que possivelmente reverbera em suas ações, traços de personalidade ou estilos de ser e de sentir-se no mundo, com o outro e com o simbólico. Sendo assim,

Importante reconhecer que este campo da psicanálise, articulada à educação, é utilizado nos cursos de formação de professores e emerge como um caminho para que, dentre outras possibilidades, os sujeitos possam repensar as vivências, as práticas e as relações sociais experienciadas desde seus primeiros anos de escolarização

até sua prática pedagógica atual. (BITTENCOURT *et al.*, 2021, p. 04).

Para melhor visualização do processo de escrita da memória educativa, observem, na Figura 3, a seguir, possíveis etapas que se interrelacionam. A disposição em espiral nos permite identificar a dinamicidade e a multiplicidade de relações, pessoas, fatos ou cenas que se interpenetram, que retornam, mas que, nesse retorno, se impulsionam, sempre em movimentos ascendentes, trazendo outros significantes e significados.

Figura 3 – Processo metodológico de construção da Memória Educativa



Fonte: BITTENCOURT, C. I. P. do N.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de; PATO, C. M. L.; SQUARISI, K. M. V. Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 46, p. 9, 2021.

Assim, promover a reflexão e a análise das memórias educativas de docentes, em seu percurso educacional e pessoal, pode nos desvelar significantes e significados antes desconhecidos e uma possível resignificação de ações, sejam elas afetivas e/ou pedagógicas. Acreditamos que a escrita da memória educativa, ao resgatar o processo de aquisição da leitura e suas vivências em seu percurso nas experiências de vida, possa viabilizar possíveis reflexões, bem como contribuir para

que tais docentes desenvolvam um processo de autonomia e autoria em sua práxis pedagógica, conforme apontam Bittencourt *et al.* (2021):

Nesse processo, lembranças referentes ao cenário pedagógico são reavivadas, de modo que seja permitido um re-olhar sobre sua trajetória discente e/ou docente. Assim, momentos, pessoas, experiências, situações são resgatadas na memória. Esse movimento de retorno, possibilita ao sujeito sistematizar criticamente suas representações e seus sentimentos, a partir de sua experiência como aluno, em relações educativas pessoais e/ou profissionais como docente. (BITTENCOURT *et al.*, 2021, p. 8-9).

Quando nos reportamos ao dispositivo de pesquisa memória educativa, queremos destacar cenas, sensações, reminiscências e personagens impregnados nas instâncias psíquicas do consciente e inconsciente, referentes ao percurso escolar vivenciado pelos sujeitos. A partir desse aforismo, Bittencourt *et al.* (2021) sublinham que:

O inconsciente, considerado como principal objeto da psicanálise, retorna a traços mnêmicos, àquilo que não se admite na consciência, como chistes, transferências, sonhos, atos falhos, que também se fazem presentes no contexto educativo. O dispositivo da memória educativa permite que ele se revele e se expresse. (BITTENCOURT *et al.*, 2021, p. 12).

A escrita da memória educativa pode nos revelar desafios e concepções que docentes e educandos trazem desde o início da escolarização sobre a leitura, podendo desvelar seus traumas, aptidões, projeções e anseios. Então, quando propomos ao professor a escrita de sua memória educativa, vislumbramos o resgate desse sujeito de fala, sujeito de enunciação que, ao revisitar suas memórias, possa se reestruturar, se conhecer um pouco mais, se implicar em sua trajetória de vida e em sua atuação profissional. Desta forma, talvez possa, também, acolher o outro, abrir-se ao vínculo, ao laço social que nos une, nos constitui como humanos, pois

Nesse percurso, escrevem, inscrevem e deixam marcados traços de vivências, experiências, sensações e sentimentos, por meio de evocação de imagens, lembranças, associação e resignificação desses conteúdos. Como um todo, esse processo representa o desejo e os conteúdos mnêmicos, de modo a revelar modelos, princípios, discursos e práticas pedagógicas, carregados de afeto, que se projetam no vínculo professor-aluno. (BITTENCOURT *et al.*, 2021, p. 19).

Portanto, nesta pesquisa, apostamos na possibilidade de a memória educativa, enquanto dispositivo, possa erigir a evocação e apreensão de contextos

simbólicos que emolduram a constituição subjetiva. Essa investida se expressa a partir do título que a denomina, sendo perpassada e subsidiada por estudos psicanalíticos em diálogo com o campo educativo.

## **CAPÍTULO IV**

### **TRAÇANDO CAMINHOS, ACERTANDO PONTEIROS**

Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico traçado para esta pesquisa. Utilizamos a abordagem metodológica qualitativa com a análise de conteúdo de Bardin (2016) e a escuta sensível de Barbier (2004), a partir do aporte teórico psicanalítico.

#### **4.1 Método**

Esta pesquisa teve como base teórica os estudos psicanalíticos no campo da educação, encontrando aporte, sobretudo, nas obras de Freud e Lacan. Buscou-se caracterizar a memória e a linguagem sob estas perspectivas, a fim de traçar uma possível articulação entre o dispositivo da memória educativa, que favorece a emersão de significantes e significados e que perduram em nossas memórias, podendo se manifestar, também, na ação docente. Focamos o nosso olhar sobre o período de aquisição da leitura das participantes desta pesquisa, professoras que atendiam às crianças da educação infantil e realizamos entrevistas semiestruturadas para estabelecer maior diálogo, interação e contextualização de suas experiências.

A pesquisa fundamenta-se numa perspectiva qualitativa, conforme Creswell (2010), em que as participantes foram convidadas a refletirem sobre suas relações cotidianas a partir de seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, não foram criados contextos ou situações além do cenário natural.

Minayo (2000) aponta que as pesquisas qualitativas podem ser concebidas como:

aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO, 2000, p. 48).

Nesse sentido, não pretendemos trazer generalizações ou apresentar normas prescritivas, mas possibilitar o debate acerca das contribuições que a Psicanálise possa oferecer ao campo educativo na compreensão e na interpretação dos fenômenos, fatos e experiências que nos constituem subjetivamente desde a

infância e, por vezes, podem reverberar em nossas em nossas ações. Conforme Freud ([1899] 1996, p. 176) assevera: “ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente”. Em continuidade, Safrá (2001, p. 173, grifos do autor) sinaliza que “um princípio fundamental da investigação em Psicanálise: *ela é um processo investigativo não conclusivo*”. Portanto, em tais premissas é que este trabalho se sustentou.

## 4.2 Cenário da pesquisa

Segundo dados do censo escolar do Distrito Federal (DF) de 2020, organizados e divulgados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), Diretoria de Informações Educacionais (DINFE) e Gerência de Estudo e Tratamento de Informações e Estatísticas Educacionais (GETED), existem 70.086 crianças matriculadas na etapa da educação infantil em toda rede pública do DF, ou seja, alunos de creche (crianças de três meses de vida a três anos) e pré-escola (crianças de quatro a cinco anos). É importante ressaltar que esse número inclui as matrículas em instituições conveniadas, mas exclui o quantitativo da rede privada.

Localizamos que, atualmente, no DF, há 52 escolas que atendem as crianças da primeira infância (creche e pré-escola), os chamados Centros de Educação de Primeira Infância (CEPI), nos quais é atendido um total de 47.203 crianças. No entanto, o DF possui escolas que assistem, exclusivamente, aos alunos da pré-escola, que são os Centros de Educação Infantil (CEI) e os Jardins de Infância (JI), além das escolas regulares que também ofertam vagas a esse público. Nosso olhar se volta aos alunos da faixa etária de quatro e cinco anos de idade e que, portanto, são o público específico dos CEI e JI. Ainda assim, o universo para uma pesquisa qualitativa se mostrou demasiado para os propósitos deste estudo, com aproximadamente 14.894 alunos matriculados em Centros de Educação Infantil e Jardins de Infância em toda rede pública, conforme APÊNDICE H – Oferta de educação infantil em escolas públicas especializadas: CEI e JI no DF. A região administrativa (RA) de Sobradinho, possui, portanto, quatro Centros de Educação Infantil, atendendo 1.186 alunos no total. O Distrito Federal (DF) organiza-se em regiões administrativas, considerando os limites físicos e geográficos para definir a

jurisdição da ação governamental visando à descentralização administrativa e a melhor coordenação dos serviços públicos.

### **4.3 Delimitando o cenário da pesquisa**

Conforme observado, a rede de escolas públicas do DF que oferta a modalidade de educação infantil é considerável, então, com vistas a realizar a pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, na qual se privilegie o aprofundamento das questões anunciadas, elegemos a Coordenação Regional de Ensino (CRE) da cidade de Sobradinho. Tal escolha se deve ao fato de a pesquisadora já conhecer e atuar, também, como docente nessa localidade, tendo, assim, maior facilidade de acesso e comunicação com as equipes gestoras das referidas escolas, viabilizando maior celeridade nos trâmites administrativos.

Dessa forma, encaminhamos para as quatro escolas, via mídias sociais e *e-mails* (devido às restrições sanitárias neste contexto de pandemia) o convite e a apresentação da proposta de pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Veja em APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido.

### **4.4 Lócus de pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Centro de Educação Infantil 02 de Sobradinho, a segunda escola a ser construída nesta cidade, denominada, inicialmente, Escola Classe 02, fundada em 21 de agosto de 1961. Em 1977, teve uma fusão com outra escola, sendo renomeada Centro de Ensino de 1º grau 06 de Sobradinho. Com o aumento da demanda de crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade, houve a necessidade de modificações em sua modulação e, a partir de 26 de junho de 1991, com a separação do Centro de Ensino de 1º grau 06 de Sobradinho, passou a atender essas crianças, surgindo assim, o CEI 2, como é conhecido, atualmente.

A instituição situa-se numa área total de 11.200m<sup>2</sup>, tendo como área construída 3.076,44m<sup>2</sup>. O espaço físico é composto por uma área para recreação (parque, piscina, área gramada e pátio com piso cimentado), 10 salas de aula e um refeitório. Além destes espaços, a escola conta com uma sala de professores,



secretaria, direção, sala de coordenação, sala de recursos, sala para o Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), sala dos servidores, banheiros masculino e feminino para as crianças, banheiro para os profissionais da educação, banheiro com acessibilidade para os alunos, banheiro com acessibilidade para adultos, cantina com depósito e um depósito para materiais e bens inservíveis. A Escola está localizada na área oeste da cidade de Sobradinho, com sede na Q. 03, área especial s/n.

O CEI 2 possui equipe gestora composta por diretora e vice-diretora, uma supervisora administrativa e uma secretária. Conta com o atendimento especializado de uma orientadora educacional, uma pedagoga e uma professora atuante na sala de recursos, que constitui a equipe do serviço de atendimento especializado que acompanha os estudantes com deficiências, matriculados na escola e outros que são encaminhados pela Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho, nessa faixa etária. Possui um quadro docente de 28 professoras, sendo sete readaptadas, às quais desenvolvem funções de apoio às atividades docentes, tais como planejamento e assessoria na execução dos projetos pedagógicos e/ou tarefas administrativas. Há duas professoras na função de coordenadoras pedagógicas e nove educadores sociais que dão o suporte aos alunos com deficiência.

Para os serviços de limpeza, segurança e manutenção da escola, há cinco agentes de portaria, quatro vigias, três agentes de copa e cozinha e a equipe de conservação e limpeza. A maioria destes é contratada por empresa terceirizada pelo Governo do Distrito Federal (GDF).

A escola possui conta em rede social do *Facebook* e *Instagram* para facilitar a comunicação com as famílias e a socialização e a divulgação das atividades desenvolvidas.

A coordenação pedagógica e a equipe gestora buscam desenvolver ações coletivamente e de maneira democrática, oferecendo condições de trabalho que enriquecem o processo ensino aprendizagem, conforme Projeto Político Pedagógico (PP) da escola. Para atingir os direitos de aprendizagem e proporcionar vivências significativas às crianças, a escola desenvolve, ao longo do ano letivo, projetos pedagógicos relacionados à boa alimentação (Juntando a fome com a vontade de aprender), literatura (Livros fora da estante e Sacola volante), musicalização (Sucata musical), construção da identidade (Livro da vida) e atendimento às dificuldades e especificidades na fala e na comunicação (Língua solta). O projeto Língua solta é

desenvolvido com o apoio técnico e especializado da equipe do SOE, que é composta por uma pedagoga, uma orientadora educacional e uma professora.

#### **4.5 Caracterização das participantes de pesquisa**

A escolha dos participantes foi feita a partir do aceite ao convite, tendo como critério primordial que já tivessem trabalhado com crianças da educação infantil, especialmente no período de realização da pesquisa (2019-2020). Apesar de o convite ter sido encaminhado aos professores de quatro escolas que atendem às crianças da Educação Infantil na CRE da cidade de Sobradinho, apenas quatro professoras, todas que já tinham atuado no Centro de Educação Infantil 02 de Sobradinho, vieram a participar desta pesquisa.

As professoras que aceitaram, voluntariamente, fazer parte deste estudo foram identificadas por codinomes para a preservação de suas identidades.

**Professora Sara** – A participante, denominada por Sara, tem 46 anos de idade, trabalha na SEEDF há 26 anos, sendo oito com crianças da educação infantil. Seu codinome foi escolhido tendo como analogia a história da personagem bíblica Sarai, esposa de Abraão, que também teve seu nome mudado por Deus em sinal de conversão. Esta participante afirma, em seu relato, ter grande identificação com as crianças dessa faixa etária, gosta de ouvi-las, incentivá-las e de desempenhar a função de mãe: de acolhimento, encorajamento e cuidado.

Em suas memórias pessoais, percebemos que a figura materna é representada como exemplo de fortaleza e otimismo (o que permite pensar em possível transferência/identificação). Enquanto as lembranças sobre a figura paterna são de ausência na criação dos filhos, pois o pai trabalhava muito (três empregos) para prover a família, e de apatia por parte do avô, que ficava em casa enquanto a avó “tinha que dar conta de tudo”. Reitera que sua mãe sempre gostou de ler, subia em árvores para ficar lendo, sendo apoiada pela avó, que julgava essa ação mais importante que “cuidar da casa” (lavar, passar, cozinhar), motivo pelo qual sua mãe era considerada como não tendo o “dom” para dona de casa. Em virtude de os pais trabalharem muito, afirma que foi criada, juntamente com os irmãos, por empregadas domésticas e, quando não tinham dinheiro para isso, ficavam na casa de parentes o período em que não estavam na escola. O hábito de leitura é incentivado e

valorizado em sua família, tendo filhos que são ávidos por livros, inclusive, deram seus depoimentos, no transcorrer da entrevista.

**Professora Raquel** – A participante denominada por Raquel tem 42 anos de idade, trabalha na SEEDF há 24 anos, sendo 21 anos de docência na educação infantil. Escolheu esse pseudônimo por já utilizá-lo quando necessita de atendimento em empresas prestadoras de serviços diversos: telefonia, água, luz etc., em que não há senha e o controle é feito nominalmente. Em seus registros, afirma que, em geral, as pessoas não confundem este nome com outros além de não falarem de forma equivocada, não havendo troca de letras ou sílabas, agilizando, assim, o atendimento. Justifica que passou a utilizar essa estratégia porque as pessoas confundem tanto a escrita quanto a leitura de seu nome verdadeiro e isso lhe causa certa impaciência.

Ao lermos sua memória educativa, pudemos eleger as palavras sensibilidade e amorosidade para caracterizar essa participante, considerando o conceito de amorosidade elaborado e defendido por Freire (2000), tão necessário no fazer pedagógico e no trato com pessoas. Amorim e Calloni (2017, p. 5) nos apontam que “[...] o sentido e o sentir da amorosidade como modo de acolhimento do outro no eu, uma possibilidade de reconhecimento de um eu no outro”. O nome Raquel tem origem hebraica, cujo significado é rosa amorosa, trazendo uma possível referência ao seu estilo de docência, conforme relatos em sua escrita na memória educativa.

**Professora Mariana** – A participante denominada Mariana tem 47 anos, é professora da SEEDF há 29 anos, sendo 26 com crianças da educação infantil. Mesmo não fazendo objeção quanto a ser chamada pelo próprio nome, neste estudo, por questões éticas da pesquisa com seres humanos, escolheu seu codinome tendo como motivação as importunações que sofre por parte de propagandas de *telemarketing*. Em clima de ironia, afirmou que, ao ser requisitada por esses profissionais ao telefone, responde prontamente que a pessoa solicitada não se encontra, mas quem atende, no momento, é a Mariana. Esta “saída” ou “tirada” nos reporta a Freud (1905) quando faz uma análise sobre o papel dos chistes em nosso cotidiano. Os chistes se aproximam do que chamamos de piadas e apresentam soluções ou desfechos de maneira engraçada e, por vezes, inesperada. Cada gesto, palavra ou pensamento não têm sua irrupção por acaso, segundo Freud, trata-se de uma relação direta com o inconsciente, com o que foi recalcado, deslocado, condensado e que, por vezes, se apresenta em duplo sentido.

Poderíamos elencar como características pessoais, desta participante, sua objetividade e praticidade ao resolver as demandas da escola, por demonstrar-se organizada e reflexiva, buscando pensar e ouvir atentamente antes de opinar e propor alternativas. Anuncia, em seu relato, que foi alfabetizada pela cartilha Caminho Suave e que gosta muito de ler tendo apreço pelos livros. Segundo alguns dicionários de significados de nomes, disponíveis na internet, o nome Mariana quer dizer “senhora soberana cheia de graça” ao que traz certa semelhança com o estilo dessa participante, enunciando-se em sua escrita como uma pessoa assertiva, decidida e objetiva em suas ações.

**Professora Íris** – Essa participante tem 47 anos de idade, 26 anos de serviço público, sendo 21 anos em docência na educação infantil. Manifestou o desejo de não escolher um pseudônimo, deixando a cargo da pesquisadora. Sendo assim, seguindo a mesma linha das demais participantes, em que o codinome remete às suas características e estilos de docência, nós a nomeamos. Contou-nos sobre sua aversão a uma música da cantora Rita Lee em que fazia alusão à mulher e ao feminino, “cor rosa choque e que era tocada ao final de um programa televisivo. A música, segundo sua interpretação à época, lhe remetia a uma única possibilidade, único caminho a ser prescrito por conta de seu gênero feminino, além de sinalizar que era o horário de ir para escola, momento penoso para ela. Escolhemos, portanto o codinome Íris, o qual, em dicionários da mitologia grega disponibilizados, inclusive em ambientes virtuais, tais como *blogs* e sites, se refere a uma deusa, representada como uma bela jovem com asas douradas, portando um *kerykeion* (bastão de mensageiro). Considerada a mensageira de outros deuses e se manifesta em um arco-íris colorido no céu, simbolizando, assim, sua ligação entre o céu e a Terra. Na atualidade, o nome Íris nos faz remeter ao símbolo mundial da diversidade, o arco-íris. Justamente por nos trazer a mensagem de que os temas sobre a diversidade devem ser considerados na prática pedagógica é que a escolha pelo codinome Íris se relaciona ao estilo de docência da referida professora.

Notem, no Quadro 1 abaixo, os dados demográficos das participantes que nos sinalizam significativa experiência docente e, em especial, com as crianças da Educação Infantil, além de investirem em sua formação profissional.

Quadro 1 – Dados demográficos das participantes

Participante	Idade	Tempo na SEEDF	Tempo de docência na Educação Infantil	Formação
Sara	46	26	08	Cursou Magistério, graduação em Pedagogia e especializando-se em contação de histórias.
Raquel	42	24	21	Cursou Magistério, graduação em Pedagogia e especialização em gestão escolar.
Mariana	47	29	26	Cursou Magistério, graduação em Matemática, especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental e Avaliação com ênfase no Ensino médio.
Íris	47	26	21	Cursou Magistério, graduou-se em História, especialização em Educação Infantil e em Gestão da Educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### 4.6 Procedimentos, Instrumentos e dispositivo de pesquisa

Na etapa inicial foi solicitado às participantes desta pesquisa que escrevessem sua memória educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1988), destacando os acontecimentos, pessoas, sensações e percepções dos quais se recordassem, referentes ao seu período de aquisição de leitura. Salientamos que se tratava de escrever livremente, sem amarras, sem número pré-determinado de laudas, sem

preocupação excessiva com os elementos estruturais da língua (gramática, ortografia, sintaxe), ou seja, utilizando o gênero textual de sua preferência. Ainda assim, disponibilizamos um possível roteiro para ativar a memória e fomentar a escrita, elaborado a partir da espiral da memória educativa construída por Almeida e Rodrigues (1998). Veja em APÊNDICE B - Convite e roteiro para escrita da memória educativa.

Desta forma, pedimos que escrevessem um texto (da maneira e utilizando o gênero textual que lhe convier, sem limites de páginas) resgatando a sua memória educativa, ou seja, o que pudessem lembrar durante seu percurso escolar, sobretudo no período de aquisição da leitura, buscando descrever acontecimentos marcantes, positiva ou negativamente. Como exemplo dessa construção, trazemos o quadro síntese da escrita da memória educativa da participante Sara em que, identificamos as questões propostas pela pesquisa e a frequência de palavras utilizadas em seu texto. Realizamos esse mesmo procedimento para confecção dos quadros sínteses das demais participantes, que se encontram nos Apêndices E, G e L.

Quadro 2 – Quadro síntese da escrita da memória educativa

<b>Participante: Sara</b>			
<b>Frequência Palavras</b>	<b>Fatos marcantes da infância, sensações e percepções evidenciadas em sua escrita</b>	<b>Como foi seu processo de aquisição de leitura?</b>	<b>Como se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?</b>
30 (4%) gente 23 (3%) ler 20 (2%) professora 18 (2%) escola 16 (2%) mãe 16 (2%) lembro 15 (2%) pra 12 (1%) acho 11 (1%) casa 10 (1%) mim	Afirma que teve infância agitada por conta da grande carga de trabalho dos pais (mãe saía cedo e chegava tarde, pai com 3 empregos e 1 chácara que demandava tempo e trabalho). Foi criada por empregadas e auxílio da avó materna e tia	Associa esse período a cheiros, afetos, a brincadeiras, a livros e pessoas, “coisas boas e ruins”. Lembra dos materiais escolares e uniformes, do parquinho da 1ª escola. Lembra do cheiro ruim da lancheira (mesmo limpa). Cheiro da folha de papel molhada por álcool (mimeografo), cheiro do jatobá oferecido pela colega na hora do	Tinha materiais disponíveis para leitura (livros, discos com músicas evangélicas, e via os pais lerem (revistas e jornais), mas não era incentivada a ler. Aprendeu a usar o dicionário com a avó. Se considerava burra (estigma da época) por não ter a mesma agilidade da irmã para localizar as

	<p>paterna, quando não podiam pagar pelos serviços. Narra sobre a adoção da irmã, onde acabou por ter que desempenhar a função materna. Na adolescência não gostava de nada, nem se envolvia com nada (esportes, por exemplo) se considerava “uma ameba.” Baixa alta estima, se autodeclarava como burra e feia. Representação que até a mãe confirmava (narra episódio). Ao se envolver com a igreja sentiu-se mais segura.</p>	<p>lanche, de pular corda na hora do recreio. Destacava-se em Artes e tinha aversão ao cheiro do jornal, levantando a hipótese de alergia, no entanto, possa ter conexão com a figura paterna, pois afirma que relaciona o cheiro de jornal ao pai, que em seu momento livre, lia-o. Associa o cheiro do jornal ao pai e à proibição, pois não podia incomodá-lo neste momento. Não se lembra como aprendeu a ler, do processo em si, mas lembra-se que gostava de brincar de escolinha com irmãos e primos com os materiais escolares. Narra uma cena em que foi punida por se referir à diretora da escola por seu nome, o que em sua interpretação, foi uma falta de respeito, já que vinha de uma criança. Primeiro livro que comprou falava sobre princesa e teve uma identificação com ele, cursava a 5ª série. (A literatura como pretexto, identificação, catarse). Foi para escola particular e decepcionou-se ao saber que não teria a disciplina de Artes.</p>	<p>palavras. Tinha uma enciclopédia que só podia ser ‘mexida’ para pesquisas escolares, mas era difícil encontrar o que se precisava e a irmã mais velha encontrava tudo, inclusive no dicionário, por isso ela era considerada mais inteligente. Narra que sempre gostou de ocupar a função materna, tanto com seus filhos, quanto no trato com as crianças em sua profissão. Que na infância era sua meta, pois associava ser mãe a ser “nobre”.</p>
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As informações obtidas sobre a frequência de palavras foram geradas a partir do site “contador de caracteres” disponível, gratuitamente em <https://contadordecaracteres.pt/> e acessado em maio 2021. Para melhor visualização dessa frequência, utilizamos também, outra ferramenta digital, disponível em <https://www.wordclouds.com/>, conforme Apêndices D, F, H e J. Este procedimento foi realizado para a construção da análise de escrita da memória

educativa das participantes e, também, para a comparação da frequência de palavras, entre os sujeitos, conforme Apêndice K - quadro comparativo: Frequência de palavras das participantes.

Por meio de mensagens de *WhatsApp*, solicitamos a cada participante que escolhessem seu codinome, o qual seria utilizado ao longo da dissertação, a fim de atender às questões éticas e ao critério de impessoalidade, e não expor suas declarações e/ou narrativas, conforme orientações da Resolução nº 196/96 e a estruturação do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (Sisnep), articulado com o Conselho Nacional de Pesquisa e os Conselhos de Ética em Pesquisa.

Após o recebimento das memórias educativas das participantes, realizamos as entrevistas semiestruturadas de forma individual. Utilizamos um roteiro apenas com a finalidade de orientar a conversa e não como um procedimento formal; pedimos que falassem sobre seu processo de aquisição da leitura, se concentrassem em responder à questão: o que vem à sua mente quando te perguntam como foi que você aprendeu a ler? Além dessa questão central, outras mais específicas, a partir do que escreveram em sua memória educativa, conforme roteiro que se encontra no Apêndice C – Entrevista semiestruturada: perguntas norteadoras.

As entrevistas foram realizadas via aplicativo *Google Meet* e com a participação da professora orientadora, a fim de maior integração e acolhimento às professoras participantes. Além disso, a utilização da entrevista é um instrumento valioso para captação de reações, sensações quanto às questões elencadas, que podem possibilitar uma fala mais espontânea por parte das participantes, encorajadas a falarem de forma mais livre.

Desse modo, reconhecemos a escrita da memória educativa como um dispositivo importante nesta pesquisa, o qual ocupa um lugar de centralidade na análise e na discussão das questões deste estudo, em articulação com o referencial teórico, além da entrevista semiestruturada com cada participante.

Para melhor caracterização do lócus da pesquisa, utilizamos a Proposta Pedagógica (PP) da escola onde todas trabalhavam, à época do estudo. E, para estabelecer o cenário acerca das escolas que ofertam a modalidade da educação infantil, recorreremos aos sites da Secretaria de Estado de Educação do DF e da



Qedu<sup>6</sup>, plataforma digital que coleta e disponibiliza dados e indicadores educacionais, criada pela Fundação Lemann<sup>7</sup>, o que resultou na elaboração do Apêndice L – Oferta de educação infantil em escolas públicas especializadas: CEI e JI no DF.

---

<sup>6</sup> Qedu – Plataforma digital disponível em: <https://novo.qedu.org.br/> Acesso em maio/2021.

<sup>7</sup> Fundação criada em 2002 pela família Lemann e conta com parcerias de instituições públicas e privadas, entre universidades e órgãos estatais na elaboração e no desenvolvimento de ações e programas para o desenvolvimento da Educação no país.

## **CAPÍTULO V**

### **ESTABELECENDO CATEGORIAS DE ANÁLISE, DEMARCANDO O TEMPO**

Neste capítulo, abordamos os dados coletados e analisados pela pesquisadora, em situações de interação com as participantes, de modo a estabelecer uma interpretação entre estes e a temática pesquisada. Para tanto, abordamos os eixos de análise que nortearam o estudo.

#### **5.1 Análise de conteúdo**

Segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo oportuniza a utilização de diferentes fontes e dados de pesquisa, combinando estatísticas, análises e observações. Para tanto, considera a descrição, a objetividade e a sistematização, possibilitando, também, a inferência e a interpretação. Desta forma, permite ao pesquisador a elaboração de estratégias e categorias de análise, compatíveis com o seu processo de pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos "significados" (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos "significantes" (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. (BARDIN, 2016, p.41).

A análise e a interpretação do material de pesquisa desenvolveram-se segundo a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), com algumas adaptações. Assim, elencamos as etapas a seguir:

1) A pré-análise do material de pesquisa que consistiu em três momentos, a saber:

1.1 Recebimento e leitura dos textos da memória educativa das participantes.

1.2 Realização e gravação das entrevistas individualizadas em ambiente virtual, a partir de um roteiro prévio. Neste roteiro, buscou-se reunir as mesmas perguntas a serem direcionadas a todas as participantes, porém, incluímos outras mais específicas, conforme as questões trazidas em cada memória educativa.

1.3 A transcrição das entrevistas, realizada pela pesquisadora.

Esses três momentos possibilitaram a *leitura flutuante* (BARDIN, 2016, p.126) com o objetivo de captar os significantes e significados, os pontos de hesitação, as experiências que subsistem nas memórias e a repercussão destas por meio das sensações evidenciadas pelas participantes e relatadas na escrita e, também, em suas falas.

2) A exploração do material – para melhor delimitação do *corpus* para análise e de unidades de sentido/significantes, elaboramos quadros-síntese para melhor visualização da escrita e das falas de cada participante, situando-as em eixos temáticos.

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – definição das unidades de sentido/significantes – eixos para análise e possível diálogo com o aporte teórico. Importante destacar que tais eixos emergiram a partir da escrita e falas das participantes que melhor respondiam às questões abordadas na pesquisa. Portanto, emergiram três eixos, sendo eles: Constituição Subjetiva, Linguagem e Transferência.

## 5.2 Eixos de análise

Conforme mencionado, emergiram três eixos para a análise do material de pesquisa nos quais identificamos notória articulação com o aporte teórico e estudos relacionados à Psicanálise, Educação e Linguagem. Buscamos reconhecer e captar possíveis efeitos simbólicos e significantes que permeiam o inconsciente e se manifestam em ações, sobretudo, nos processos de enunciação na escrita.

Para nortear esta análise, utilizamos a obra de Freud *Recordar, repetir e elaborar* ([1914]1980), de modo a evidenciar as marcas de falas das participantes que coincidem com as etapas por ele elaboradas frente ao esquecimento, rememoração e elaboração diante dos acontecimentos/cenas vivenciadas ao longo de nossa trajetória. Então, tais eixos foram renomeados em:

- 1) Constituição subjetiva: tempo de recordar.
- 2) Linguagem: tempo de repetir.
- 3) Transferência: tempo de elaborar.

### 5.2.1 Constituição subjetiva: tempo de recordar

Neste eixo, relacionamos os trechos da escrita da memória educativa e algumas falas expressas na entrevista que denotam como as participantes se percebem, quais características elegem ou com as quais se identificam, como descrevem suas relações com os outros: as pessoas próximas, familiares, amigos, colegas de trabalho. Buscamos identificar como lidaram com as regras sociais e institucionais, as inibições e adversidades que compõem as suas trajetórias de vida, bem como os rastros e restos desses acontecimentos que ainda podem comparecer em suas atitudes e nas representações sobre si e sobre o mundo, ou seja, as marcas que vão nos constituindo ao longo da temporalidade de existência. Assim, esse eixo parece estabelecer estreita relação com o *tempo de recordar* em Freud ([1914]1980), conforme os trechos das narrativas docentes:

E aí a gente cresceu muito isolado e eu acho que eu sou uma pessoa que externou por meio da emoção, eu sou extremamente emotiva, eu sou extremamente sensível, eu não sou hipersensível, eu falo que eu sou tri-hipersensível, (risos) eu acho que eu não tenho os mesmos filtros das outras pessoas; assim... a forma como eu percebo, é tudo muito intenso, as frases, as palavras, as situações, os conflitos. (Professora Sara).

A participante Sara descreve a emoção como uma de suas principais características, inclusive na atualidade. Afirma que lida intensamente com os outros e com as situações e vivências. Em sua fala, destaca que isso talvez tenha relação com a forma como foi educada na infância, com o isolamento, com a pouca ou quase nenhuma conversa, especialmente, com o pai que tinha uma grande demanda de tarefas, pois trabalhava em três empregos e que isso pode ter prejudicado sua interação com o pai e com os outros. A partir do excerto descrito em sua memória educativa:

A gente não tinha muita intimidade com ele [pai]. E eu sinto que isso é muito complicado, porque hoje, ele está com 73 anos, e eu sinto vergonha de ligar pro meu pai, porque eu acho que estou incomodando. Minha mãe fala “liga pro seu pai, o seu pai está muito só”, aí eu falo, mãe eu fico sem graça, não sei o que vou falar pra ele. A gente passou a infância toda sem falar nada pra ele. (Professora Sara).

Na entrevista com a professora Sara, percebemos que o significante jornal foi evocado como a representação de algo que pode ser qualquer coisa, até que o situe em uma cadeia de significantes, revelando uma série de significados. Pode haver uma operação de deslocamento, onde esse “algo” pode ocupar o lugar do *objeto do desejo*. Na situação evocada por Sara, o significante jornal lhe remete ao desprazer, ao inalcançável, ao inacessível (objeto do desejo) que, à época, era o acesso e maior interação com o pai.

Eu tinha muita raiva do jornal que o meu pai lia, eu citei isso no texto, como o jornal é uma coisa fedida. Talvez eu até tivesse alergia, talvez seja um mecanismo que eu não me sinta confortável com o jornal, mas ele remete a uma lembrança, que é, eu ao lado do meu pai, sem poder conversar nada, porque ele estava lendo o jornal. Então a gente esperava aquele momento do meu pai, ter um momento de descanso, que ele parasse, que ele sentasse, mas quando ele sentava era para ele ler o jornal ou para assistir ao jornal. (Professora Sara).

A escrita da participante Íris nos traz a reflexão sobre como o ambiente familiar pode moldar e ser a referência para o comportamento na atuação dos sujeitos em seus diversos ambientes sociais. O familiar nos traz a referência e as projeções sobre o que se espera do sujeito, desde antes do seu nascimento e estendendo-se para a atuação na vida em diferentes situações. Desse modo, foi descrito em dois trechos da escrita de sua memória educativa que:

Minha mãe era professora, era neta de um dos fundadores da cidade que foi o (nome do avô) que foi meu bisavô. Ele deu nome à escola, à rua da cidade, então era uma família bem conhecida, bem tradicional, né? E no interior você é filho de alguém, né. “Ah, você é Helena, filha de fulano. Porque na minha cidade, toda mulher tinha que fazer Magistério. E eu não queria fazer magistério porque minha mãe era diretora de escola, então eu, meio que odiava aquele ambiente! Primeiro que eu não gostava de escola, era um sofrimento para mim, ir para escola. Eu, quando escutava aquela música ‘é cor-de-rosa choque’ que era do ‘TV mulher’, eu sabia que estava na hora de tomar banho para ir para escola. Eu chorava, eu tinha crise de angústia em saber que eu tinha que ir para a escola. (Professora Íris).

Na escrita das participantes, identificamos o silenciamento do sujeito a partir das relações vivenciadas no contexto familiar e que, por vezes, perduram e reverberam também no ambiente escolar.

E na escola eu fui começando a ficar assim também, calada, porque se em casa, eu entendia assim: onde as pessoas devem se amar, me chamam assim (de burra, que não sabe de nada) quando eu pergunto, imagina num lugar em que eu não conheço ninguém. E aí eu me calava, me calava, me calava a ponto de chegar ao final do bimestre e eu estar com 15 faltas. (Professora Raquel).

Nesse cenário opressor que era sua casa, a menina vivia contida sem possibilidade de se expressar. Não podia chorar, “- Se você chorar, o couro vai comer” ou “- Se você não chorar, é uma sem vergonha.” (Professora Íris).

Ao lançar-se à escrita da memória educativa, o sujeito pode evocar ou rememorar cenas e personagens de suas vivências, resgatando as sensações que foram apreendidas e ficaram impregnadas nos sentidos. Percebemos esse movimento na escrita da participante Mariana:

Alguns desses livros eram tão importantes para mim que ficaram registradas, em minha memória, as informações contidas neles. Até coisas menos significativas, como a qualidade do papel, as imagens impressas, a capa e o amassadinho na beirada, devido ao uso intenso, ficaram guardadas na lembrança. (Professora Mariana).

O que pôde ser percebido, também, na narrativa da professora Raquel, ao descrever suas lembranças e sensações acerca da escola onde iniciou seu processo de aquisição da leitura:

Eu fiquei maravilhada, maravilhada com aquele lugar, o barulho dos pássaros me encantou, o cheiro das árvores me encantou, até o cheiro que eu lembro e comento que “era um corredor perfumado” porque nós tínhamos professoras muito cheirosas, quando elas passavam pela gente, eu falava: - gente, que delícia! Então, assim, tudo me chamava à atenção para aquele lugar. (Professora Raquel).

### *5.2.2 Linguagem: tempo de repetir*

Nesta seção, destacamos trechos das narrativas orais e escritas das participantes, nos quais discorrem sobre suas primeiras experiências no campo da linguagem, enfocando o período de aquisição da leitura. É importante lembrar que tais experiências não correspondem, necessariamente, à sua alfabetização, embora exista estreita relação entre ambas. Percebemos que, ao solicitar às participantes que fizessem esse recorte, que focassem seu olhar para esse período específico, de fato, sobressaíram as vivências relacionadas à escola, pois a vislumbramos como

instituição encarregada de transmitir, promover o acesso aos conhecimentos culturais, filosóficos e científicos e iniciar a educação escolar.

Ao nos referirmos à linguagem, partimos da inserção do sujeito ao simbólico que se instaura desde que a palavra lhe é endereçada, ainda nos primeiros momentos de sua existência e cuidados pela mãe-cuidadora (função materna). Com isso, a incidência de regras, valores e costumes sociais e a submissão ao campo do simbólico, circunda o processo de constituição do sujeito, cindindo-o e o alienando, o que nos remete ao *tempo de repetir* conforme os ensinamentos freudianos.

A docente Íris classifica como doloroso o seu processo de aquisição da leitura. O texto de sua memória educativa foi bem sucinto, escrevendo em 3ª pessoa, evidenciando uma possível intenção de distanciamento e a sensação de desprazer.

O processo de aquisição de leitura e escrita foi muito difícil e doloroso, pois além de toda dificuldade vivida em sua casa, não havia afetividade com sua professora. A menina gostava muito de atividades matemáticas e ciências, mas a rigidez das educadoras pouco contribuiu para isso. (Professora Íris).

A professora Mariana descreveu uma experiência prazerosa em que a ação criativa de sua docente contribuiu para torná-la, inclusive, mais efetiva, quando lhes auxiliava a desvelar sua ligação com as práticas cotidianas.

Outros professores tornaram aquela leitura um prato cheio para as dramatizações, debates, reportagens, comparação com nossa realidade e tudo mais que pudessem criar em nós o prazer da leitura e o entendimento de seu significado para nossas vidas. (Professora Mariana).

O excerto seguinte nos aponta que, possivelmente, o exemplo ou modelo parental são nossas primeiras referências ao agir, pensar e nos expressar.

[...] minha mãe lê muito. Minha avó conta relatos, que a minha mãe, vivia em cima das árvores lendo. A infância dela foi assim subia com o livro lá em cima das árvores, só descia para almoçar e ela nunca gostou de casa, minha avó, nunca perturbava ela, porque achava melhor ela estar estudando que cuidar de casa, estar limpando, lavando. (Professora Sara).

Em sua narrativa a professora Sara expressou que o hábito de leitura perpassa sua geração, se estendendo aos seus filhos, havendo uma repercussão

transgeracional. Pudemos ouvir o relato direto de seus filhos, no momento da entrevista, em que opinaram e descreveram suas vivências com a leitura.

Eles [filhos] foram acostumados a irem em livrarias e papelarias, eles já sabiam qual era o momento de cada um. Nossos passeios eram ir a Saraiva e na ABC papelaria, feiras, onde eles escolhiam o livrinho que gostassem, e eles saíam realizados, então eu acho que o nosso ambiente foi estimulador, tanto que minha filha, já leu 50 livros no ano passado. Ela é leitora. (Professora Sara).

Da mesma maneira, o hábito de leitura iniciou-se como uma referência para a participante Mariana. O exemplo parental venceu as barreiras de acesso à escola e, ainda assim, se efetivou, tendo o desejo como propulsor dessa ação.

E a leitura, com certeza, vai no embalo, porque como te falei, a minha mãe aprendeu a ler sozinha com uma cartilha, mas com certeza os mediadores dela foram as pessoas que conviveram com ela. (Professora Mariana).

A professora Mariana expressou em sua escrita e também em sua fala o apreço não apenas pelo hábito da leitura, mas a representação que o objeto livro tem para si. Desde sua infância, o livro era equiparado ao sagrado, trazendo a dimensão do enigma, se constituindo como o objeto do desejo.

Os livros dos irmãos eram intocáveis, mais sagrados que a própria bíblia, pois não podiam ser sujos, rasgados ou rabiscados. A bíblia era escrita em um português que devia ser falado na época em que Jesus era vivo, cheio de palavras pouco usuais e expressões que faziam mais sentido somente quando o pastor falava em suas pregações. (Professora Mariana).

A partir da concepção e experiência da professora Raquel, o uso do livro consiste em um recurso na execução de metodologias de ensino e sua ausência causou-lhe prejuízo na aquisição da leitura, pois não dispunha desse material (livros) e as novas técnicas utilizadas pelos professores eram ineficientes. O objeto livro passa a ser objeto de estigmatização utilizado pelas irmãs para sua inferiorização.

E aquilo ali foi me incomodando tanto e eu não tinha livros, porque as cartilhas já há muitos anos eram adotadas e de repente, mudaram pro fonético e não tinha material fonético nas escolas. Então eu não chegava em casa com livro nenhum, com nada. E minhas irmãs falavam “Olha, tá vendo, é tão burra que a professora não deu nem livro pra ela. (Professora Raquel).



### 5.2.3 Transferência: tempo de elaborar

Neste eixo, procuramos reunir as escritas e as falas das participantes que pudessem desvelar a experiência de aquisição da leitura, como esta se efetivou e a possível repercussão de tal experiência em sua atuação ou em seu estilo de docência. Isso ocorre na expectativa e esperança de que, ao escrever e revisitar sua memória educativa, o sujeito-professor possa também se identificar e transcender possíveis bloqueios e sensações de desprazer que ficaram marcados em seu aparelho psíquico. Assim, este eixo nos remete ao *tempo de elaborar*.

A docente Raquel relatou que a reprovação pela qual passou na 4ª série do ensino fundamental teve como critério avaliativo um traço de sua personalidade que foi a timidez.

Eu comentei da minha reprovação, né? Eu reprovei a 4ª série, e reprovei como a própria professora falou “eu não tenho muita certeza se reprovou ou não, ela tem nota para passar, mas ela é tão imatura, tão insegura, ela é tão...” Porque eu era muito assim, eu até descrevo, no meu relato por quê que eu me tornei assim. (Professora Raquel).

No entanto, em outro recorte de sua memória educativa, a professora Raquel escreve que a sua atuação com as crianças da educação infantil possibilitou a rememoração de sua experiência de reprovação, o que a tornou mais sensível em sua atuação docente.

Quando eu fui trabalhar com as crianças, eu consegui, por conta dessa experiência difícil que eu vivi, eu consigo enxergar o meu aluno, eu consigo ouvir, então eu dou muita atenção pra aquele quietinho, calado, ou que a mãe chega e fala assim “Ah, não professora, esse aí não aprende não, é burro!” Na hora assim, me vem àquilo, como se eu me armasse e falasse assim, eu enxergo ele, eu escuto, ele não é burro. Eu tento, às vezes, convencer aquela criança de que ela não é burra. (Professora Raquel).

Ao realizarmos a entrevista com a participante Sara, percebemos que é dado ao sujeito-criança seu espaço de fala, ou seja, a palavra lhe é endereçada e sua voz reconhecida.

Eu sinto que me identifiquei com o trabalho na educação infantil, de respeitar o que a criança fala, de gostar de ouvir o que elas estão dizendo. Amo as tiradas que eles têm, as expressões faciais, isso tudo pra mim, o que eles falavam eu acatava, assim, com muito respeito. É lógico que tinha dias que eu estava muito cansada, a

gente não é 100% todo o dia, mas eu acredito que ali eu me encontrei, se eu pudesse recomeçar, seria na educação infantil. (Professora Sara).

Nota-se essa ação de acolhimento, descrita, também, no discurso da professora Raquel, em sua sensibilidade e disposição para acolher o outro, acolher o sujeito-criança que, por vezes, não consegue se expressar no ambiente familiar.

Então essa sensibilidade, por isso que eu falo, eu olho pra trás, eu vejo algo ruim que aconteceu, mas que na minha vida pessoal e profissional foi algo tão importante pra essa sensibilidade no educar, no ver aquela criança que tem dificuldade, não só ver aquele bonitinho, cheiroso que tá ali, fazendo tudo, mas olhar, principalmente, para aquele que geralmente é marginalizado, é quieto, ou tá sofrendo alguma perseguição em casa, falta de apoio da família. (Professora Raquel).

A professora Íris, em sua narrativa oral, descreveu que as metodologias de ensino podem influenciar na maneira como o sujeito se vê, se caracteriza e se percebe a partir do discurso social do outro.

As crianças não se reconheciam como negras, por exemplo. Quando as crianças iam se desenhar, na hora de pintar elas se pintavam com rosa "clarinho". E isso sempre me incomodou muito. (Professora Íris).

A ação docente, marcada pelos modos ríspidos com que a professora se dirigia aos alunos, provocava o sentimento de insegurança e desproteção, expressados pela professora Íris.

Eu tinha uma professora, minha professora era muito brava, eu lembro disso, e por ser tímida eu sempre sentava no fundão, no fundão assim, com as pessoas mais desprotegidas (risos). E eu sentava junto com elas, porque eu também me sentia assim. (Professora Íris).

Durante a escuta das professoras, foi possível identificar marcas constituintes na relação com as crianças da educação infantil em que as participantes incorporaram ao seu fazer pedagógico ou que se somaram em suas concepções na maneira de perceber a atuação docente na vida cotidiana.

Um aprendizado que eu tive na educação infantil, foi um divisor de águas, é que quando a gente faz relatoria sobre uma criança, a gente não pode usar expressões fulano é ... isso é taxativo. Você não pode dizer fulano é terrível! E eu falava, gente, mas eu quero usar a palavra é 'terrível'. E as meninas diziam: - não, você não pode usar! Use: sendo inconveniente, essa é a mãe rica falando. Uma pessoa

que está sendo, ela pode mudar, amanhã é outro dia. (Professora Sara).

Me apaixonei pelo Jardim e descobri: - gente, realmente o que eu gosto é de trabalhar com crianças pequenas, eu levo muito mais jeito. Na época, eu andava com a violinha pra cima e pra baixo, era professora de dinamização, então, foi assim que eu descobri: - É. eu amo isso aqui, não quero aquilo ali. (Professora Íris).

A professora Mariana enfatiza que os cursos de graduação e de formação continuada, dos quais participou ao longo de sua carreira docente, propiciaram uma aprendizagem mais significativa que tem se refletido em sua profissão.

Apreendi muito e me tornei mais apaixonada pela minha profissão. Tive mais consciência do meu trabalho pedagógico e percebi a importância de valorizar e compartilhar os conhecimentos. (Professora Mariana).

#### **5.4 Discussão dos eixos de análise**

Os eixos utilizados para a análise do material de pesquisa são resultantes da escrita e das falas das participantes neste estudo. Por meio deles, foi possibilitado um olhar mais aprofundado e uma melhor articulação com o aporte teórico da Psicanálise, favorecendo importantes interfaces com o campo educativo. Alertamos, porém, que não se trata de uma análise terapêutica, conforme já apontado em capítulos anteriores, tampouco de estabelecer prescrições ou generalizações metodológicas ou atitudinais das participantes que aceitaram o desafio e se lançaram nesta jornada.

Com essa perspectiva, *no eixo constituição subjetiva tempo de recordar*, analisamos os enunciados das participantes em que evidenciam suas sensações, acontecimentos e pessoas que foram elencados no processo de aquisição de leitura e em quais contextos os evocaram. Além disso, percebemos que, ao rememorar tais cenas e vivências, as professoras se enunciaram, discorreram sobre suas características pessoais, inibições e experiências de prazer/desprazer.

Relacionamos, também, este eixo com o tempo de recordar, abordado na obra freudiana *Recordar, repetir e elaborar*, justamente, por nos remeter às primeiras sensações e percepções marcantes que residem e resistem em nossa memória, mas que não se evidenciam regularmente, devido aos mecanismos de esquecimento e rememoração, podendo ser acionados pela memória educativa,

como foi o caso, nesta pesquisa. Freud ([1914]1980, p.93) pontua que o “paciente se submete à compulsão, à repetição, que agora substitui o impulso a recordar, não apenas em sua atitude pessoal para com o médico, mas também em cada diferente atividade e relacionamento que podem ocupar sua vida [...]”.

Vejam no Quadro 3 as vivências da docente Raquel e as impressões que ficaram marcadas em sua memória sobre o *Bullying* que a silenciaram por muito tempo e as sensações sobre a escola onde concluiu seus estudos.

Quadro 3 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Raquel

<b>PARTICIPANTE: RAQUEL</b>		
<b>Eixo – Constituição subjetiva: tempo de recordar.</b> Como se percebe, como é sua relação com os outros, consigo com o simbólico?		
<b>Questão de pesquisa:</b> Quais sensações, acontecimentos, pessoas são elencados nas primeiras experiências de leitura e em quais contextos?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
“Eu fiquei maravilhada, maravilhada com aquele lugar, o barulho dos pássaros me encantou, o cheiro das árvores me encantou, até o cheiro que eu lembro e comento que ‘era um corredor perfumado’ porque nós tínhamos professoras muito cheirosas, quando elas passavam pela gente, eu falava: - gente, que delícia! Então, assim, tudo me chamava a atenção para aquele lugar”.	Sensações acerca das experiências vividas. Marcas que perduraram e foram revisadas.	“Quando eu cresci eu percebi que ela (a escola) não é tão cheirosa, nem tão grande nem tão arborizada como eu achava que era”.
“Eu tinha duas irmãs mais velhas que são extremamente inteligentes e quando eu comecei a estudar, foi exatamente no ano em que aboliram as cartilhas e muitas professoras não tinham o conhecimento de outros métodos. E aí eu comecei a ser chamada de burra em casa, porque eu era educada diferente, eu ouvia as minhas irmãs faziam os deveres assim ‘ba-be-bi-bo-bu e eu ficava assim [b], [g], [k]. E elas “É burra, não sabe falar.”	<i>Bullying</i> - Silenciamento do sujeito  Papel do desejo no processo de aquisição da leitura que é atribuído à Metodologia (ilusão psicopedagógica).	Afirma que tais acontecimentos contribuíram para tornar-se tímida no período escolar.
“E na escola eu fui começando a ficar assim também, calada, porque se em casa, eu entendia assim, onde as pessoas devem se amar, me chamam assim quando eu pergunto, imagina num lugar em que eu não conheço ninguém. E aí eu me calava, me calava, me calava a ponto de chegar ao final do bimestre e eu estar com 15 faltas”.	Silenciamento do sujeito.	Afirma que tais acontecimentos contribuíram para tornar-se tímida no período escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme destacado, a memória desempenha um papel fundante no funcionamento de nosso aparelho psíquico, acionando os recursos que possibilitam a captação, a apreensão e o registro de sensações vividas em episódios específicos da experiência humana.

A participante Sara traz, em sua escrita, alguns fatos marcantes de sua infância, fala de seu contexto familiar, suas primeiras experiências na escola, descreve lembranças do período de aquisição da leitura, traz as sensações vivenciadas nesses contextos e a forma como lida com a docência, havendo destaque para a função materna, tanto com seus filhos, quanto com as crianças, alunos e alunas em sua profissão.

O Quadro 4, a seguir, traz as principais falas e trechos da escrita da participante Sara. Notem as repercussões que carrega de sua relação com o pai e da função materna que reverbera em sua ação pedagógica.

Quadro 4 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Sara

<b>PARTICIPANTE: SARA</b>		
<b>Eixo – Constituição subjetiva: tempo de recordar.</b>		
Como se percebe, como é sua relação com os outros, consigo com o simbólico?		
<b>Questão de pesquisa:</b> Quais sensações, acontecimentos, pessoas são elencados nas primeiras experiências de leitura e em quais contextos?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
“A gente passou a infância toda sem falar nada pra ele. O defeito não está nele mesmo, eu acho que ele entrou num ritmo, que não conseguiu desacelerar, não conseguia perceber a necessidade de parar, de olhar para os filhos, de olhar para a família, ou seja, hoje é o dia de vocês, podia não ser todos os dias, mas não tinha essa sensibilidade, acho que na época criança não tinha vez”.	Fala da importância da figura paterna, do amparo, da interação que não teve e como isso marcou sua infância, pois na atualidade tem dificuldades para conversar com o pai, não sabendo o que dizer, como encaminhar uma conversa. Desamparo, desprazer.	“A gente não tinha muita intimidade com ele [pai]. E eu sinto que isso é muito complicado, porque hoje, ele está com 73 anos, e eu sinto vergonha de ligar pro meu pai, porque eu acho que estou incomodando. Minha mãe fala “liga pro seu pai, o seu pai está muito só”, aí eu falo, mãe eu fico sem graça, não sei o que vou falar pra ele. A gente passou a infância toda sem falar nada pra ele”.

<p>“E eu com 15 anos, falei, oba a minha mãe vai pedir demissão e vai cuidar da gente. Só que eu me enganei, eu virei mãe aos 15 anos”. (Sobre adoção de uma irmã que estava em situação de desnutrição, vivia próxima à sua casa/chácara com a mãe mais um irmão pequeno).</p> <p>[...] “eu desejava ser mãe, mas eu não sabia as conotações. Eu não queria ser mãe para namorar, pra sair na rua, pra ter bagunça não. Eu achava que ser mãe era uma coisa muito nobre, essa era a minha noção de ser mãe, entendeu”?</p>	<p>Função materna.</p>	<p>Insegurança ao assumir tal responsabilidade. Relata não querer mais estudar, fazer deveres escolares, pois se sentia com muitas tarefas domésticas frente a demanda de cuidar da irmã adotiva.</p>
<p>[...] “a gente foi criada por empregadas, minha mãe trabalhando sempre muito, meu pai muito e a gente com as empregadas, ou seja, chegava, a casa estava sempre limpa, chegava tinha comida, mas não tinha a presença, a participação deles, não tinha: “E aí filha tá tudo bem?”. Não tinha. Ele chegava e falava assim, papai tá muito cansado, mamãe também, vamos todos jantar, tomar banho e vamos dormir”.</p>	<p>Ausência do pai em sua vida devido a demanda dos empregos e ainda ajudava a família, restando pouco tempo para os filhos.</p> <p>Características pessoais diante das experiências que a forjaram, marcas que subsistem. Autoconhecimento.</p>	<p>“E aí a gente cresceu muito isolado e eu acho que eu sou uma pessoa que externou por meio da emoção, eu sou extremamente emotiva, eu sou extremamente sensível, eu não sou hiper-, sensível, eu falo que eu sou tri-hiper-sensível, (risos) eu acho que eu não tenho os mesmos filtros das outras pessoas, assim a forma como eu percebo, é tudo muito intenso, as frases, as palavras, as situações, os conflitos”.</p>
<p>“Eu tinha muita raiva do jornal que o meu pai lia, eu citei isso no texto, como o jornal é uma coisa fedida. Talvez eu até tivesse alergia, talvez seja um mecanismo que eu não me sinta confortável com o jornal, mas ele remete à uma lembrança, que é, eu ao lado do meu pai, sem poder conversar nada, porque ele estava lendo o jornal. Então a gente esperava aquele momento do meu pai, ter um momento de descanso, que ele parasse, que ele sentasse, mas quando ele sentava era para</p>	<p>Características pessoais diante das experiências que a forjaram, marcas que subsistem.</p> <p>Relação objetal – deslocamento.</p>	

ele ler o jornal, ou para assistir ao jornal”.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme os estudos psicanalíticos, as lembranças traumáticas ou marcantes são capazes de gerar uma energia (pulsão), remetendo o sujeito às mesmas sensações vivenciadas em experiências anteriores e, quando o sujeito não consegue externá-las ou deslocá-las, essa energia pode retornar em forma de sintomas atuantes em fobias, inibições, doenças ou desequilíbrio emocional. Por vezes, podem estabelecer ou influenciar em nossa maneira de ser (características), em nossas concepções e valores (incidência do simbólico), na interação com os outros e em nossa ação sobre o mundo (comportamento), perdurando em fases posteriores de nossas vidas. Segundo Vasconcelos e Lima (apud Silva, 2019):

Nada se diz é, assim, as memórias seguem vivas e não-ditas geração após geração, produzindo sintomas e repetições. Por isso, para a autora, a repetição da cena traumática, daquilo que é irrepresentável, é uma tentativa de simbolizá-lo e de inscrevê-lo de alguma maneira. (SILVA, 2019, p. 96).

A professora Sara narra que a relação com o pai, na fase da infância, era de distanciamento devido a sua carga excessiva de trabalho, não dispondo de tempo para interagir com os filhos. Descreve na memória educativa que percebe o quanto esse comportamento ainda é atuante, mesmo em sua fase adulta, pois afirma ter vergonha de ligar para o pai com o receio de estar incomodando. Sua afirmação é emblemática: “não sei o que vou falar pra ele. A gente passou a infância toda sem falar nada pra ele”.

Dessa forma, reitera-se: “o que há de essencialmente novo a respeito de minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; que ela é registrada em diferentes espécies de indicações”. (FREUD, [1896]1996, p. 176).

As vivências que tiveram algum impacto sobre o sujeito, geralmente as lembranças traumáticas vivenciadas na infância ou em fases críticas de sua existência, podem se apresentar de forma dissimulada, camuflada ou deslocada, por causarem desprazer ao sujeito, constituindo-se como mecanismos de defesa da nossa psique, pois “o trauma é justamente uma ferida na memória” (SELIGMANN-SILVA, 1991, p. 84).

A participante Sara, por exemplo, associa o período de aquisição da leitura aos cheiros, afetos, brincadeiras, livros e pessoas, coisas boas e ruins, como registra em sua memória educativa. Recorda-se dos materiais escolares e uniformes, do parquinho da 1ª escola e do cheiro ruim da lancheira (mesmo limpa), do cheiro da folha de papel molhada por álcool (mimeografo), cheiro do jatobá oferecido pela colega na hora do lanche, de pular corda na hora do recreio.

Destacamos que, mais importante do que o resgate da cena/acontecimento é a percepção/sensação que se instaurou, ficando marcada no aparelho psíquico do sujeito e que é acionada a partir de uma cadeia associativa. Geralmente, sempre que acionado esse vínculo associativo e havendo a irrupção das cenas/acontecimentos que nos desagradam, tratamos de recalá-las ou reprimi-las e, quando isso não é possível, a mente se encarrega de disfarçar ou encobrir tais lembranças. É dessa forma que estaremos sempre às voltas com esse processo que Freud ([1899]1996, p.189) denominou de lembrança encobridora, “como aquela que deve seu valor enquanto lembrança não a seu próprio conteúdo, mas às relações existentes entre esse conteúdo e algum outro que tenha sido suprimido”.

A professora Sara, conta sobre sua aversão ao cheiro do jornal, levantando a hipótese de alergia; no entanto, narra que relaciona o cheiro de jornal ao pai e à proibição, já que não podia incomodá-lo enquanto lia e que estes eram os poucos momentos livres em que o via em casa. Dessa forma,

O que se inscreve são traços e, tais traços não guardam correspondência representacional com o que representam, de modo que não guardam correspondência fixa com os objetos do mundo, como o referente, nem tem uma significação intrínseca (...). As experiências vividas não são registradas integralmente, já que, a partir delas, se recortam quantitativa e qualitativamente algumas percepções que passam a ser inscritas como traços. (JERUSALINSKY, 2011, p. 88).

Outro aspecto importante a se considerar numa perspectiva psicanalítica é que a forma, os relatos, em que os sujeitos se posicionam de uma maneira mais monitorada ou distanciada das situações, podem nos sinalizar possíveis mecanismos de defesa. Pudemos questionar se esse mecanismo foi utilizado pela participante Mariana que nos apresentou uma escrita bem articulada, na qual os aspectos formais da língua foram atendidos plenamente, nos fazendo inferir sobre maior monitoramento em sua escrita. Além disso, não apresentou muitos detalhes



sobre acontecimentos e sensações marcantes de sua infância. Salvo as que têm uma relação estrita com a temática solicitada (período de aquisição da leitura). Mesmo na entrevista, manteve-se no tema. Mariana não mencionou conflitos familiares, dificuldades de relacionamentos, proibições, inibições. Fez menção aos irmãos e à mãe, mas não ao pai, sem discorrer sobre detalhes. Descreveu suas experiências de leitura, sua relação com os livros, seu trabalho pedagógico. Com isso, depreende-se com o autor: “o silenciar alia-se, muitas vezes, ao viver” (SELIGMANN-SILVA, 1991, p. 90). Observem, no Quadro 5, que as falas da participante Mariana sempre se referem ao tema proposto.

Quadro 5 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Mariana

<b>PARTICIPANTE: MARIANA</b>		
<b>Eixo – Constituição subjetiva: tempo de recordar.</b> Como se percebe, como é sua relação com os outros, consigo com o simbólico?		
<b>Questão de pesquisa:</b> Quais sensações, acontecimentos, pessoas são elencados nas primeiras experiências de leitura e em quais contextos?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
“Eu lembro, sentada na carteira escrevendo no Caminho Suave, imagina, eu me lembro da professora, então essa relação com a cartilha, essa aprendizagem, claro que teve, como diz a fulana, a mão da professora, mas a gente lembra desse processo, engloba tudo: você ir pra escola, você estar na sala, a professora, a cartilha, o quadro, então tudo tem uma relação”.	Características pessoais diante das experiências que a forjaram, marcas que subsistem. Relação com a escrita. Marcas que ficaram: estilo de docência.	“Eu me lembro de fazer as atividades na cartilha, que era tudo no silábico, né...Outro dia eu estava vendo na internet a cartilha Caminho Suave e vendo como era legal fazer aquilo, é muito gostoso você escrever num livro, acho que até hoje, tudo meu é cheio de anotação, de bolinha, de coração, ah, isso aqui é importante, e pego o ‘marca texto’”.
“Alguns desses livros eram tão importantes para mim que ficaram registradas, em minha memória, as informações contidas neles. Até coisas menos significativas, como a qualidade do papel, as imagens impressas, a capa e o amassadinho na beirada, devido ao uso intenso, ficaram guardadas na lembrança”.	Relação com o objeto – o livro como objeto de desejo, as impressões sobre o objeto.	“Eu amo ler! Leio tudo: livros, jornais, revistas, bulas, manuais de equipamentos eletrônicos, receitas, cartões, placas, encartes, mensagens de aplicativos etc. Eu até me policio para não bater o carro, lendo os

		outdoors ao longo da estrada. Aquilo é um perigo”!
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pensamos, também, que essa estratégia foi utilizada pela professora Íris ao escrever seu texto na 3<sup>o</sup> pessoa, sendo bem objetiva, condensando as sensações, cenas, personagens e conflitos em apenas uma lauda. Isso nos faz indagar sobre a razão da objetividade e impessoalidade que se evidenciaram em sua escrita, pois ainda, em determinado trecho, classifica o cenário familiar como opressor e seu processo de aquisição de leitura como “muito doloroso”, nos apontando pistas de como o trauma se estabelece no sujeito, de modo a lhe calar. O sujeito não consegue se expressar plenamente, suas experiências estão no âmbito do indizível e do irrepresentável. Isso nos reporta ao “caráter sintomático dos impasses no aprendizado – em especial da escrita enquanto produções do sujeito ligadas a não ditos transmitidos ao longo de gerações [...]” (SILVA, 2019, p. 30). Localizem no quadro a seguir as falas da docente Íris nas quais ela denota os padrões comportamentais que deveria seguir, por imposição familiar e mesmo da comunidade a qual fazia parte.

Quadro 6 – Síntese: eixo Constituição subjetiva participante Íris

<b>PARTICIPANTE: ÍRIS</b>		
<b>Eixo – Constituição subjetiva: tempo de recordar.</b> Como se percebe, como é sua relação com os outros, consigo com o simbólico? <b>Questão de pesquisa:</b> Quais sensações, acontecimentos, pessoas são elencados nas primeiras experiências de leitura e em quais contextos?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
<p>“Nesse cenário opressor que era sua casa, a menina vivia contida sem possibilidade de se expressar. Não podia chorar, “- Se você chorar, o couro vai comer” ou “- Se você não chorar, é uma sem vergonha.”</p> <p>“Eu me considero uma pessoa que aprendo muito rápido com as pessoas nas práticas, assim, eu tenho muita facilidade em, pelo menos acho né, de refletir, repensar minha prática, eu tento fazer isso sempre, né. E na verdade, eu aprendi</p>	<p>Características pessoais diante das experiências que a forjaram, marcas que subsistem.</p>	<p>Facilidade para aprendizagem.</p>

muito”.		
<p>“Ah, interior, interior é uma comunidade mais fechada, né? Principalmente vinda de uma família que é dita ‘tradicional’ da cidade. Normalmente, se tem filhos ‘padrões’ e eu não era muito padrão, eu era muito tímida, minha mãe era uma mulher muito falante, muito extrovertida e eu destoava, porque eu era muito tímida”.</p>	<p>Modelos – primeiros protótipos na constituição subjetiva.</p>	<p>“Ah, você é filha de fulano, né?” Você tinha um padrão a cumprir, né padrão comportamental, então era bem opressivo. Hoje eu vejo isso com mais clareza, né?”</p>
<p>“Minha mãe era professora, era neta de um dos fundadores da cidade que foi o José Souza que foi meu bisavô. Ele deu nome à escola, a rua da cidade, então era uma família bem conhecida, bem tradicional, né? E no interior você é filho de alguém, né. “Ah, você é Helena, filha de fulano”.</p>	<p>Modelos – primeiros protótipos na constituição subjetiva.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a Psicanálise, as hesitações e omissões trazem indícios de possíveis significados, sendo possivelmente onde o inconsciente incide de forma mais evidente. Isso ocorre porque, às vezes, agimos por impulsos e desejos inconscientes. Os mecanismos de lembrança e esquecimento se imbricam e apontam mais que uma deliberação consciente de nossos atos, uma intersecção entre “[...] pensamentos inconscientes que são um prolongamento dos pensamentos conscientes” (FREUD, [1899]1996, p. 186) que estão latentes em nosso aparelho psíquico.

A atuação do inconsciente pode ser identificada nos mecanismos da memória que são os processos de rememoração e esquecimento. Tais processos configuram-se numa articulação simbólica, por isso mesmo singular e subjetiva, das experiências vivenciadas pelo sujeito, desde seu nascimento, suas primeiras sensações e trocas com o mundo externo. Não se trata, necessariamente, da fidelidade das cenas às lembranças descritas pelos sujeitos, porém, diz respeito ao modo como se instaurou em sua memória e as sensações que foram impregnadas,

constituindo, desta forma, sua verdade e interpretação/significação. Conforme escreveu Freud ([1893-1899]1996):

Pode-se afirmar, muito genericamente, que a facilidade (e em última instância, também a fidelidade) com que dada impressão é despertada na memória depende não só da constituição psíquica do indivíduo, da força da impressão quando recente, do interesse voltado para ela nessa ocasião, da constelação psíquica no momento atual, do interesse agora voltado para sua emergência, das ligações para as quais a impressão foi arrastada etc. - não só de coisas como essas, mas também da atitude favorável ou desfavorável de um dado fator psíquico que se recusa a reproduzir qualquer coisa que possa liberar desprazer, ou que possa subsequentemente levar à liberação de desprazer. (FREUD [1893-1899]1996, p. 173).

Na escrita e na fala das professoras, compareceu o modo como a escrita registrou os traços de suas memórias, recortados e advindos de suas experiências, possibilitando a emergência do sujeito do inconsciente.

No *eixo linguagem: tempo de repetir*, os enunciados das participantes responderam à indagação da pesquisa que se refere ao como se deu o processo de aquisição da leitura, como foram seus primeiros contatos com a leitura. O que reporta ao tempo freudiano, tempo de repetir que nos desestabiliza, que nos inquieta, que repelimos e recalamos, mas que retorna. Esse processo de retorno nos força a pensar, a refletir sobre a estranheza ou a familiaridade que nos constitui. Como Dunker (2016) sublinha:

Para a psicanálise quando algo é negado, não admitido ou não elaborado isso volta. E o que é negado no simbólico volta no simbólico, mas o que não foi simbolicamente reconhecido no simbólico volta no real. Este retorno do simbólico é chamado de sintoma enquanto o que retorna no real é chamado de trauma. (DUNKER, 2016, [s.n.]).

Ao relatar sobre como ocorreu sua reprovação no ensino fundamental, a professora Raquel nos permite a reflexão sobre uma possível repetição que se consolida no cenário pedagógico e que, ao ancorar a ação pedagógica sob tal perspectiva, o sintoma ou mesmo o trauma podem incidir sobre o sujeito quando de sua inserção no ambiente escolar. Vejam alguns excertos na fala da professora Raquel:

Quadro 7 – Síntese: eixo Linguagem participante Raquel

<b>PARTICIPANTE: RAQUEL</b>		
<b>Eixo – Linguagem: tempo de repetir.</b>		
<b>Questão de pesquisa: Como se deu o processo o processo de aquisição da leitura?</b>		
<b>Falas/escrita literais – unidades de significação</b>	<b>Relação com o aporte teórico</b>	<b>Repercussões</b>
“E aquilo ali foi me incomodando tanto e eu não tinha livros, porque as cartilhas já há muitos anos eram adotadas e de repente, mudaram pro fonético e não tinha material fonético nas escolas. Então eu não chegava em casa com livro nenhum, com nada. E minhas irmãs falavam “Olha, tá vendo, é tão burra que a professora não deu nem livro pra ela”.	O livro como objeto do desejo, como objeto legitimador e estigmatizador.	“Representou, acho que, o despertar. Porque esse aguçar da curiosidade, ela falou alguns livros ou alguma coisa para ler, eu já fiquei assim, “Ui!” É tão bom quando você pega alguma coisa que te desperta curiosidade”.
“Eu comentei da minha reprovação, né? Eu reprovei a 4ª série, e reprovei como a própria professora falou “eu não tenho muita certeza se reprove ou não, ela tem nota para passar, mas ela é tão imatura, tão insegura, ela é tão...” Porque eu era muito assim, eu até descrevo, no meu relato por quê que eu me tornei assim”.	A reprovação tendo como base um traço de personalidade... será? Não seria atrelar-se a burocracia, a rigidez da norma para justificar a ação educativa, para se isentar do processo? Não se comprometer? (ilusões psicopedagógicas).	“[...] Eu irritadíssima com aquela situação [reprovação], revoltada, tipo assim “Caramba, eu não acredito que eu reprovei, eu sabia.” E eu comecei a me tornar uma das melhores alunas porque, eu falei assim, a consequência veio para mim”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além disso, a inserção do sujeito, no ambiente escolar, inaugura formalmente sua entrada no campo simbólico e poderá promover a ampliação de seu repertório em sua atuação no campo social.

A professora Sara narra um episódio em que seu repertório simbólico foi ampliado em relação às regras sociais de condutas destinadas às crianças. Relata que, quando estava na educação infantil (por volta de seus 5 anos de idade), foi encarregada de transmitir um recado de sua professora à diretora da escola. A professora a instruiu em sua fala: “Fale assim: Fulana (nome da diretora da escola), a professora Beltrana (nome de sua professora) precisa de...” No entanto, ao transmitir o recado, foi deixada de castigo por ter se referido à diretora, diretamente por seu nome, o que, na concepção da diretora, foi uma grande falta de respeito, vinda de uma criança. Afirma que isso a impactou bastante, tanto que permaneceu

em sua lembrança e foi resgatado na escrita de sua memória. As falas da professora Sara estão no quadro síntese deste eixo:

Quadro 8 – Síntese: eixo Linguagem participante Sara

<b>PARTICIPANTE: SARA</b>		
<b>Eixo – Linguagem: tempo de repetir.</b>		
<b>Questão de pesquisa: Como se deu o processo o processo de aquisição da leitura?</b>		
<b>Falas/escrita literais – unidades de significação</b>	<b>Relação com o aporte teórico</b>	<b>Repercussões</b>
“Processo de leitura para mim foi gradual, longo, muito longo!!! Aprender a ler não é decodificar letras”.	Concepção sobre aquisição da leitura	Gosta de ler, afirma que precisa ler mais.
minha mãe lê muito. Minha avó conta relatos, que a minha mãe, vivia em cima das árvores lendo. A infância dela foi assim subia com o livro lá em cima das árvores, só descia para almoçar e ela nunca gostou de casa, minha avó, nunca perturbava ela, porque achava melhor ela estar estudando que cuidar de casa, estar limpando, lavando.	Modelos – primeiros protótipos na constituição subjetiva.	Ambiente propício à leitura, valorização do hábito de ler.
Eles [filhos] foram acostumados a irem em livrarias e papelarias, eles já sabiam qual era o momento de cada um. Nossos passeios eram ir a Saraiva e na ABC papelaria, feiras, onde eles escolhiam o livrinho que gostassem, e eles saiam realizados, então eu acho que o nosso ambiente foi estimulador, tanto que minha filha, já leu 50 livros no ano passado. Ela é leitora”.	Modelos – primeiros protótipos na constituição subjetiva.	Proporciona um ambiente leitor aos filhos, destaca o cultivo do gosto pela leitura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outra questão que devemos considerar é que a inserção do sujeito na linguagem, também, o situa no campo do simbólico e da significação, alienando-se ao Outro, constituindo-o como sujeito cindido. Então, as normas e regras comportamentais são assimiladas, angariadas para si e reproduzidas no contexto social. Acabamos por buscar a correspondência das expectativas e projeções de nossos genitores, cuidadores e mestres, ou seja, das pessoas com as quais interagimos e que elegemos como modelo, desse modo, nos alienando ao desejo do

Outro. Notamos, nos registros das participantes, as projeções e os modelos que as marcaram em sua trajetória pessoal.

Apesar de classificar como angustiante sua aprovação no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e ao afirmar ser a última coisa que desejava, a participante Íris acaba por assumir o papel designado pela tradição local (cidade onde morava) e referendada, também, pela tradição familiar. “‘A menina’ (se referindo a si mesma) se tornou professora, a profissão que sempre odiou, por ser uma das únicas opções para as mulheres”, corroborando as expectativas e projeções estabelecidas na época. Localizem esse significativo no Quadro 9 da professora Íris:

Quadro 9 – Síntese: eixo Linguagem participante Íris

<b>PARTICIPANTE: ÍRIS</b>		
<b>Eixo – Linguagem: tempo de repetir.</b>		
<b>Questão de pesquisa:</b> Como se deu o processo o processo de aquisição da leitura?		
<b>Falas/escrita literais – unidades de significação</b>	<b>Relação com o aporte teórico</b>	<b>Repercussões</b>
<p>“O processo de aquisição de leitura e escrita, foi muito difícil e doloroso, pois além de toda dificuldade vivida em sua casa, não havia afetividade com sua professora. ‘A menina’ gostava muito de atividades matemáticas e ciências, mas a rigidez das educadoras pouco contribuiu para isso”.</p> <p>“A gente sempre lutava pela questão do lúdico com as crianças, né. De sair mais do papel, de, na verdade, ou se cair no papel, que ele passe todo por um lúdico primeiro, uma aprendizagem prática primeiro, pra depois, e por último, cair no papel”.</p>	<p>Distanciamento da situação/cena dolorosa - Mecanismo de defesa</p>	<p>Utilização do lúdico e da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem.</p>
<p>“Eu tinha uma professora, minha professora era muito brava, eu lembro disso, e por ser tímida eu sempre sentava no fundão, no fundão assim, com as pessoas mais desprotegidas (risos). E eu sentava junto com elas, porque eu também me sentia assim”.</p>	<p>Processos de Identificação.</p>	<p>“As crianças não se reconheciam como negras, por exemplo. Quando as crianças iam se desenhar, na hora de pintar elas se pintavam com rosa ‘clarinho’. E isso sempre me incomodou</p>

		muito”.
<p>“E eu cheguei no primeiro ano, ainda sem saber ler e aí a minha irmã mais nova já lia. Talvez isso tenha ajudado um pouco também a pressão, né? A sua irmã mais nova já sabe ler!”</p> <p>“E o mural da nossa escola, né, depois que a gente fez a última pintura, foi uma coisa que eu quis muito mudar, daí coloquei várias crianças, crianças negras, cadeirantes, brancas, japonesas, cabelo colorido, porque eu sempre me preocupei muito com isso, sabe? Da gente se ver”.</p>	<p>Importância do outro na constituição subjetiva e no processo educativo.</p> <p>Criatividade e afetividade Olhar para o outro Ambiente que proporciona a diversidade.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Já a professora Mariana destaca que sua mãe aprendeu a ler com cartilha e sem professor, ou seja, com a atividade prática de costureira, vendo como as outras pessoas anotavam as coisas, observando a utilização da leitura e da escrita em atividades cotidianas. Já a participante Raquel afirma que optou por cursar o Magistério por indicação de suas professoras.

No entanto, é preciso que ocorra o processo de castração para possibilitar a emergência do sujeito na busca de seu próprio desejo de aprender. Silva (2019) afirma:

que o lugar de um sujeito no desejo do Outro incide em sua posição inconsciente e tem desdobramentos na relação dele com o conhecimento. Essa posição pode variar, desdobrando-se em várias nuances possíveis entre dois polos, os quais são, nomeadamente, a posição de objeto do desejo do Outro e a posição de sujeito do desejo. (SILVA, 2019, p. 24).

A participante Mariana descreve que não havia muitos livros em casa, os que tinham eram os livros didáticos dos irmãos, nos quais ela os via folheando e lendo e, quando aprendeu a ler, tal ação começou a ter uma função para si também “passa a ter mais significado e ampliar nosso interesse pra aquele mundo ali que está nos livros” e arrematou afirmando que os livros lhe são muito significativos. Compreendemos, com isso, que essa relação da professora com o objeto livro permitiu um deslocamento dela em relação ao desejo do outro, tomando-o para si e instaurando o desejo de aprender a ler. O Quadro 10 corrobora essa premissa:



Quadro 10 – Síntese: eixo Linguagem participante Mariana

<b>PARTICIPANTE: MARIANA</b>		
<b>Eixo – Linguagem: tempo de repetir.</b>		
<b>Questão de pesquisa:</b> Como se deu o processo o processo de aquisição da leitura?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
“[...] então ela (a mãe) criou o próprio livro que era o caderno de receitas e que tinha essas, modificadas, e também as que ela ia aprendendo com as colegas, as vizinhas e com outras pessoas e também ela criava as receitas com os ingredientes que ela tinha em casa e ela ia anotando”.	Ressignificou, ampliou a partir da aquisição da leitura Importância da leitura.	“Penso que, um dia, posso deixar de ler as letras, mas, entendendo a leitura como decodificação de símbolos, continuarei lendo as imagens, os gestos e as expressões, como fazem os pequenos leitores antes de serem alfabetizados”.
“Os livros dos irmãos eram intocáveis, mais sagrados que a própria bíblia, pois não podiam ser sujos, rasgados ou rabiscados. A bíblia era escrita em um português que devia ser falado na época em que Jesus era vivo, cheio de palavras pouco usuais e expressões que faziam mais sentido somente quando o pastor falava em suas pregações”. (Recorda-se que na infância, na casa tinha uma bíblia e os livros escolares dos meus irmãos).	O livro como objeto do desejo, como objeto legitimador, estigmatizador, como enigma.	“[...] passa a ter mais significado (a leitura) e ampliar nosso interesse pra aquele mundo ali que está nos livros”. (Quando começa a ler).
“No meu tempo de estudante, da primeira série até o término da faculdade, os livros que lia eram, em sua maioria, didáticos. Eu era apaixonada por eles, ainda mais se fossem meus. Isso era uma raridade, já que minha família não tinha dinheiro para comprá-los e, assim, eu dependia daqueles distribuídos ‘gratuitamente’ pela escola, que geralmente chegavam dois meses depois do início das aulas”.	O livro como objeto do desejo, como objeto legitimador, estigmatizador, como enigma.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No *eixo transferência: tempo de elaborar*, buscamos responder à indagação da pesquisa sobre como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como essa relação (com a leitura) se estabeleceu e o influencia na atualidade. Este eixo nos faz reportar ao tempo freudiano, tempo de elaborar, pois pôde possibilitar a enunciação do sujeito por meio da escrita de sua memória educativa e sua fala, quando utilizamos a entrevista. Ao anunciar-se, tomar a palavra no campo simbólico, o sujeito pode nomear seu desejo, refletir sobre suas inibições e sobre seus atos, possibilitando, quiçá, a cura de seus males. Portanto, a Psicanálise, enquanto “lugar de acolhimento da narrativa, pode facilitar a inscrição simbólica, oferecendo suporte ao desejo e sustentando, portanto, a pulsão de vida” (KEMPER, 2013, p. 125).

O Quadro 11 traz excertos dos escritos da professora Sara nos quais ressalta sua identificação com as crianças da educação infantil e como alguns de seus professores valorizou suas iniciativa e sugestões.

Quadro 11 – Síntese: eixo Transferência participante Sara

<b>PARTICIPANTE: SARA</b>		
<b>Eixo – Transferência: tempo de elaborar.</b>		
Questão de pesquisa: Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
“Eu sinto que me identifiquei com o trabalho na educação infantil, de respeitar o que a criança fala, de gostar de ouvir o que elas estão dizendo. Amo as tiradas que eles têm, as expressões faciais, isso tudo pra mim, o que eles falavam eu acatava, assim, com muito respeito. É lógico que tinha dias que eu estava muito cansada, a gente não é 100% todo o dia, mas eu acredito que ali eu me encontrei, se eu pudesse recomeçar, seria na E. I.”.	Endereçamento da palavra ao educando Escuta sensível	Dar voz à criança, quando sua criança foi silenciada. Quer elaboração mais genuína que esta?!
“A professora gostou da minha iniciativa, de ter ido contra a sugestão dela e ter dado outra alternativa. Então eu me sentia reconhecida na aula de Artes, ela amava as minhas sugestões”. (Sobre episódio de confecção de fantasia para encenação de peça escolar).	Autonomia do sujeito Peso/valor da escrita	“Um aprendizado que eu tive na educação infantil, foi um divisor de águas, é que quando a gente faz relatoria sobre uma criança, a gente não pode usar expressões fulano é ... isso é taxativo. Você não pode dizer fulano é

		terrível, e eu falava, gente, mas eu quero usar a palavra é e terrível, e as meninas diziam não, você não pode usar. Use sendo e inconveniente, essa é a mãe rica. Uma pessoa que está sendo, ela pode mudar, amanhã é outro dia”.
“Hoje eu olho pra mim e fico pensando, que aluna eu era? Eu era muito tímida, eu olhava muito pra fora da sala de aula, eu lembro dessa cena, e de repente, a professora batendo na carteira, ou seja, eu estava extremamente distraída. Eu digo que saí do 2º grau uma ameba, muito insegura, com medo de tudo e de todos, medo da vida, medo das pessoas. Mas tudo é uma questão de contexto, ‘Fri’. Eu sou assim porque teve um contexto que me forjou. Mas eu não quero ser assim, eu acho que sou uma pessoa que está brigando contra a sua natureza, todo dia eu falo eu não vou ser assim, eu vou ser uma excelente mãe”.	Transferência ‘Holding didático’: Delimitação e Acolhimento	Significante mãe tem grande valor/significação em sua atuação como sujeito no mundo. Relação de transferência desse significante no contexto escolar (complementado por outra fala, quando da entrevista). “Eu sou mãezona de 24crianças.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Destacamos a importância que professores exerceram (e talvez ainda exerçam) na constituição da nossa subjetividade. E, nesse sentido, mais que a discussão sobre metodologias e técnicas que possam garantir o sucesso escolar e compromisso do sujeito com o ato educativo, com vistas a superar os baixos índices de aproveitamento escolar, reconhecemos que a ação pedagógica pode promover experiências de afeto, de envolvimento e auxiliar o sujeito na busca pelo desejo do saber.

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. [...] Nós cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre eles formávamos ou deformávamos os nossos. (FREUD, 1995, p. 162).

A participante Íris escreveu que gostava muito de atividades matemáticas e de ciências, mas a rigidez das educadoras pouco contribuiu para desenvolver essas habilidades. Apenas no ensino médio ficou encantada pelas aulas de História e

Literatura, às quais a fazia viajar num outro mundo “extraordinário”. Nessa narrativa, percebemos que a marca do afeto modificou a relação pedagógica com os saberes.

Essa professora narrou que percebeu que, no processo de aprendizagem, deve comparecer a afetividade, que o conhecimento com amor e alegria é transformador. Afirmou que curou muito dos seus traumas e inseguranças com seus pequenos alunos, se transformando em personagens, contando histórias, cantando e dançando com as crianças, mudando o espaço físico com a ludicidade e alegria. No excerto em que traz essas memórias, observamos que, possivelmente, a participante elaborou sua experiência pedagógica, ressignificando sua prática educativa. Vejamos o Quadro 12 que contém a síntese da docente Íris:

Quadro 12 – Síntese: eixo Transferência participante Íris

<b>PARTICIPANTE: ÍRIS</b>		
<b>Eixo – Transferência: tempo de elaborar.</b>		
Questão de pesquisa: Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?		
<b>Falas/escrita literais – unidades de significação</b>	<b>Relação com o aporte teórico</b>	<b>Repercussões</b>
“Porque na minha cidade, toda mulher tinha que fazer Magistério. E eu não queria fazer magistério porque minha mãe era diretora de escola, então eu, meio que odiava aquele ambiente! Primeiro que eu não gostava de escola, era um sofrimento para mim, ir para escola. Eu, quando escutava aquela música ‘é cor-de-rosa choque’ que era do ‘TV mulher’, eu sabia que estava na hora de tomar banho para ir para escola. Eu chorava, eu tinha crise de angústia em saber que eu tinha que ir para a escola”.	Relação objetal – deslocamento	“E descobri também muitas coisas que eu não gostava e tive a oportunidade de trabalhar, de trabalhar a afetividade com as crianças, para mim foi muito bom, para mim foi bom, na verdade, trabalhar com crianças pequenas”.
“E eu realmente odiava a escola, não gostava de ir para escola, não gostava daquele ambiente, não tinha tantos amigos também, eu acho que, por causa disso, né, por ser muito tímida”.	Características pessoais diante das experiências que a forjaram, marcas que subsistem. Autoconhecimento.	“Me apaixonei pelo Jardim e descobri: - gente, realmente o que eu gosto de trabalhar com crianças pequenas, eu levo muito mais jeito. Na época, eu andava com a violinha pra cima e pra baixo, era professora de dinamização, então, foi assim, eu descobri: - É.

		eu amo isso aqui, não quero aquilo ali”.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na entrevista, a professora Mariana narra como encantador ganhar o livro didático no 4º ano do ensino fundamental, que teve a impressão de ser gigantesco e que demoraria para lê-lo e, naquela ocasião, ainda ganhou mais um livro num sorteio, ficando muito satisfeita. Essa experiência foi tão marcante que gosta de presentear com livros e que, nos últimos anos em que estava em sala de aula, realizava sarau com sua turma e presenteava, também, os alunos com livros e gibis. A partir dessa vivência, notamos a emancipação, que possibilitou a elaboração de um saber sobre si, reverberando em seu ato pedagógico.

Nesta concepção, a fala da professora Mariana também reforça essa premissa; no entanto, é necessário destacar que as metodologias desenvolvidas por alguns professores tornavam a leitura um “prato cheio”, uma motivação para desenvolver outras atividades mais significativas para os educandos, tais como as dramatizações, os debates, as reportagens e a comparação com a realidade vivida, despertando-lhes o prazer da leitura e sua significação. O que se sobressai na atitude de docentes e que ressignifica o ato educativo é sua criatividade, seu estilo, ou seja, a maneira como se dirige ao educando, enfim, a implicação professoral no ato educativo. Percebam as falas da professora Mariana no Quadro 13:

Quadro 13 – Síntese: eixo Transferência participante Mariana

<b>PARTICIPANTE: MARIANA</b>		
<b>Eixo – Transferência: tempo de elaborar.</b>		
Questão de pesquisa: Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
“Eu fui lembrando muito de livro, então a questão da leitura, apesar da gente não ler só livro, a gente lê tudo, tudo, a gente lê outdoor, a gente lê cartazes, é bula, lê tudo, mas os livros, têm um significado para essa aquisição de leitura, muito grande”. (quando lhe perguntado sobre o que vem à cabeça quando se fala em aquisição de leitura).	O livro como objeto do desejo, como objeto legitimador, estigmatizador, como enigma.	
“E a leitura, com certeza, vai no embalo,	Papel do desejo no	[...] desde que eu

<p>porque como te falei, a minha mãe aprendeu a ler sozinha com uma cartilha, mas com certeza os mediadores dela foram as pessoas que conviveram com ela”.</p>	<p>processo de aquisição da leitura que é atribuído à Metodologia (ilusão psicopedagógica). Importância do outro na constituição subjetiva e no processo educativo.</p>	<p>comecei a fazer “o pedagogia” (Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização - PIE), eu gosto muito de nomear o professor com a palavra mediador.</p>
<p>“Outros professores tornaram aquela leitura um prato cheio para as dramatizações, debates, reportagens, comparação com nossa realidade e tudo mais que pudessem criar em nós o prazer da leitura e o entendimento de seu significado para nossas vidas”. (quando compara metodologias e maneiras com as quais os professores propunham a leitura de livros aos alunos).</p>	<p>Papel do desejo no processo de aquisição da leitura que é atribuído à Metodologia (ilusão psicopedagógica). Importância do outro na constituição subjetiva e no processo educativo.</p>	<p>“Aprendi muito e me tornei mais apaixonada pela minha profissão. Tive mais consciência do meu trabalho pedagógico e percebi a importância de valorizar e compartilhar os conhecimentos”. (quando se refere aos cursos de formação e graduação).</p>
<p>“O mestre realizou um concurso de redação no Magistério e meu texto ficou em primeiro lugar. Como prêmio, ganhei uma medalha e o livro ‘O menino no espelho’, de Fernando Sabino. A diretora entregou o presente elogiando meu trabalho, mas fazendo uma ressalva: - Da próxima vez, escreva em uma folha pautada”.</p>	<p>Prática pedagógica, atuação com as crianças da educação infantil (processo de elaboração).</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que o discurso sobre as questões metodológicas e a crença que trazem em seu bojo, sobre serem a solução para os problemas educacionais, perduram no imaginário e na memória de alguns professores, encontrando eco e sendo reforçado pela maneira como se deu sua escolarização, em especial, o processo de aquisição da leitura para alguns, o que nos remete às ilusões psicopedagógicas abordadas por Lajonquière (2009). Nesta pesquisa, encontramos essa ressonância na fala da professora Raquel, quando descreve seu processo e afirma que a mudança na metodologia do ensino da leitura e a falta de materiais,

especialmente o livro, contribuíram para que esse processo fosse marcado pelo descompasso na fala da professora e na maneira como a entendia, além do *bullying* que sofria pelas irmãs que já sabiam ler. Percebam o processo de elaboração dos escritos da professora Mariana em seus relatos:

Quadro 14 – Síntese: eixo Transferência participante Raquel

<b>PARTICIPANTE: RAQUEL</b>		
<b>Eixo – Transferência: tempo de elaborar.</b>		
Questão de pesquisa: Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?		
Falas/escrita literais – unidades de significação	Relação com o aporte teórico	Repercussões
Daí minhas colegas falavam “Não, professora, relaxa, não esquentar não, é que a Josi explica de um jeito que professor não consegue explicar. Porque eu explicava com a dificuldade de aluno, né”? [...] Foi um momento difícil (a reprovação), triste, mas que eu vejo para trás como algo tão necessário para o meu desenvolvimento pessoal, pro meu desenvolvimento enquanto estudante, enquanto pessoa em tudo, eu falei, o quê? Tímida? Calada? Me chamarem do que quiser? Pode esquecer, e eu me transformei”.	Ressignificar, fugir ao recalçamento. Deslocamento.	Afirma que na atualidade, se considera proativa, extrovertida.
“Quando eu fui trabalhar com as crianças, eu consegui, por conta dessa experiência difícil que eu vivi, eu consigo enxergar o meu aluno, eu consigo ouvir, então eu dou muita atenção pra aquele quietinho, calado, ou que a mãe chega e fala assim “Ah, não professora, esse aí não aprende não, é burro!” Na hora assim, me vem àquilo, como se eu me armasse e falasse assim “Eu enxergo ele, eu escuto, ele não é burro.” Eu tento, às vezes, convencer aquela criança de que ela não é burra”.	Endereçamento da palavra ao educando Escuta sensível	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Destacamos que, ao oferecer aos alunos uma significação para o ato de ler, seu alcance e utilização no cotidiano, o professor ocupa a posição de mestre, a posição de suposto saber, comunica e enlaça o educando ao lhe endereçar a palavra e estabelecer um campo simbólico propício ao desejo de saber, conforme foi apontado na percepção da professora Íris, que destaca a afetividade e o lúdico como importantes no processo de aprendizagem. Acrescentamos que a constituição de laços, de um lugar de acolhimento, e a realização de uma escuta sensível ao educando podem se configurar como num *holding* didático, assim nomeado por

Claudine Blanchard-Laville (2005), no decorrer deste estudo e, tudo isso, em nosso entendimento, pode abarcar a metodologia, mas está para além dela, está no sonho e/ou utopia que temos para cada criança-aluno que educamos-ensinamos...



## DESCOMPASSOS DO TEMPO: (IN)CONCLUSÕES...

*O tempo não existe. O que chamamos de tempo é o movimento de evolução das coisas, mas o tempo em si não existe. Ou existe imutável e nele nos trasladamos.* (LISPECTOR, 2010)

O presente estudo surgiu de inquietações demandadas da prática pedagógica, no decorrer da carreira docente da pesquisadora, e se intensificou quando de sua experiência na docência com alunos da educação infantil, ou seja, especialmente na atuação com crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade. Além disso, o critério de atuação com crianças constitui um valioso campo a ser investigado, haja vista o quantitativo destas inseridas no contexto escolar, especialmente no DF, localidade em que se efetivou a pesquisa. Para tanto, a lente teórica da psicanálise nos trouxe uma fundamentação consistente, coerente e inovadora.

Buscou-se traçar, metodologicamente, um caminho no qual se evidenciasse a memória educativa enquanto dispositivo de pesquisa, pela possibilidade de promover a enunciação mínima do sujeito inconsciente, além de viabilizar a reflexão e a identificação de acontecimentos, marcas, sensações e percepções que, eventualmente, reverberem na ação docente e em seu fazer pedagógico.

Procuramos proporcionar um ambiente favorável à *escuta sensível* e *amorosa*, de modo a promover maior aproximação e melhor percepção sobre o material de pesquisa, produzido e disponibilizado pelas participantes, no tocante ao seu processo de aquisição da leitura.

Deixamos aqui registrado o desafio enfrentado no tocante à adesão dos professores relativa à participação na pesquisa, uma vez que a pandemia nos trouxe mais dúvidas e incertezas quanto ao funcionamento da rotina diária pessoal e do trabalho pedagógico, mediado pelas tecnologias digitais, impondo-lhes maiores demandas profissionais. Com isso, se comprometer com a pesquisa, nestas condições, é lançar-se ao incerto, duvidoso, estranho. Talvez, por esta razão, tivemos a participação de apenas quatro professoras. No entanto, tais docentes demonstraram total envolvimento e disponibilidade.

Ao revisitarmos as memórias educativas e as falas das participantes da pesquisa, pudemos perceber com maior clareza que as experiências vivenciadas no

período escolar e à época da infância consistem numa base de repertórios que, por vezes, poderão repercutir sobre suas ações. É importante destacar que tal repercussão não se dá de maneira literal. Conforme Freud ([1900]1996), operamos por deslocamentos e metáforas e, na compreensão de Lacan (1977), ao sermos inseridos no campo da linguagem, operamos por cadeias de significantes que emergem significados dentro de um contexto ou campo semântico. Daí que esse modo de operar com o simbólico nos acompanha, ao longo de nossa existência, enquanto sujeitos. Estamos submetidos a esses processos no campo da linguagem e seus efeitos, nos constituindo como sujeitos cindidos.

Identificamos processos de deslocamentos nos enunciados de duas participantes da pesquisa. Em um relato, a docente registra que, ao ouvir a música *Cor de rosa choque*, tinha crise de angústia e chorava, pois sabia que era chegada a hora de ir para a escola, nomeando esse momento como doloroso. A outra participante narra sua aversão ao cheiro do jornal, pois este lhe remete à figura paterna e à proibição, visto que não podia incomodar o seu pai no momento em que este fazia a leitura ou assistia ao telejornal, pois era assim que empregava seu tempo livre ao invés de interagir com os filhos.

Em se tratando de falência da função paterna, na atualidade, percebeu-se, em contrapartida, a ascensão da função materna, conforme assinalado e debatido em estudos psicanalíticos. O que pôde ser percebido, também, em relatos nesta pesquisa, pois uma participante menciona que assume essa função, também, com seus alunos. A outra docente pontua o lugar *sui generis* ocupado por sua mãe em seu processo de aquisição da leitura.

Constatamos que a utilização da memória educativa como dispositivo para pesquisa possibilitou a enunciação mínima do sujeito inconsciente. Ao escrever seu texto, as participantes, em grande parte, evocaram as cenas da infância, evidenciando as marcas simbólicas que as constituíram e ativaram os mecanismos da memória e suas vicissitudes. Pôde-se identificar algo de suas características pessoais e experiências de prazer e desprazer. Inclusive, uma participante utilizou a 3ª pessoa durante a sua narrativa, o que pôde nos remeter a possíveis hesitações e omissões, diante de um distanciamento de suas vivências, o que nos reporta aos mecanismos de defesa que impedem que o sujeito reelabore a experiência e, assim, a reproduza em ato, incontáveis vezes e, quando não for esse o caso,

possivelmente a experiência fique recalcada, diante da sensação de desprazer que evoca.

O diálogo da Psicanálise com outros autores sobre a memória e sua articulação com o tempo proporcionou a ampliação acerca de algumas de suas características e funcionamento, vindo a somar-se ao conceito freudiano de incidência do inconsciente, no qual abalou a racionalidade cartesiana e nos convocou a considerar sobre o que nos escapa ao controle e raciocínio.

Percebemos que o discurso acerca das questões metodológicas e a crença que trazem, em seu bojo, sobre serem a solução para os problemas educacionais perduram no imaginário e na memória de alguns professores, encontrando eco e sendo reforçado pela maneira como se deu sua escolarização, em especial, o processo de aquisição da leitura para alguns. Portanto, a ênfase dada à técnica e/ou metodologia como solução para todos os problemas de ensino deve ser relativizada, questionada. Trata-se muito mais de observarmos o fenômeno educativo sob outro olhar. Um olhar mais atento às especificidades que nos constituem, um olhar sob o prisma psicanalítico, um olhar que atenda às demandas do outro, um olhar mais criativo e singular.

Ao retomarmos as principais questões que originaram e nortearam nossa pesquisa, identificamos limitações, mas apontamos possíveis contribuições para o campo educativo, subsidiadas pelos estudos psicanalíticos na educação. As participantes foram desafiadas a falarem e escreverem sobre seu processo de aquisição da leitura, ou seja, a se lançarem em experiências de linguagem e, nossa esperança, ao propor tal desafio, residuiu em fomentar a construção de um processo reflexivo em prol da autonomia e autoria em sua práxis pedagógica.

Dentre as narrativas, destacam-se a posição singular do afeto e da ludicidade na constituição subjetiva e no processo de aquisição da leitura, bem como a criatividade, o estilo de docência, ou seja, a maneira como o educador se dirige ao educando e a forma como desenvolve a aula. Uma das participantes menciona que o que mais lhe despertava atenção eram as dramatizações, os jogos, as brincadeiras e as músicas que sua professora usava para despertar o gosto pela leitura em seus alunos. Em seus relatos, foi possível perceber o processo de elaboração das participantes, no tocante ao endereçamento da palavra à criança e na escuta atenta e sensível de seus medos e inseguranças.

Deparamo-nos, também, com não ditos que são transmitidos aos educandos, desde a mais tenra idade, o que justifica nossa preocupação em delinear o segmento da educação infantil para a pesquisa. Esses não ditos podem criar barreiras à possibilidade de o sujeito aceder ao conhecimento ou dificultar os processos ensino e aprendizagem que podem ressoar na memória, repercutindo nas ações do Ser-professor.

Acreditamos no lugar ocupado pela escola diante da teoria de significantes, no que tange ao processo de aquisição da leitura, especialmente por parte de crianças no início de sua escolarização, podendo propiciar experiências significativas que se relacionam com a linguagem, em especial em suas modalidades de leitura e escrita, objetos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, torna-se necessário criar espaços para que os educandos busquem, de maneira autêntica, expressar-se, lançar-se aos enigmas engendrados pela linguagem, dando-lhes voz a partir de uma escuta atenta, sensível e flutuante.

Entendemos como possível e viável a construção de uma relação de transferência no ambiente escolar e nas relações que se estabelecem, sobretudo na interação entre o Ser-aluno e o Ser-professor. De fato, não estaria aí a chave para abertura de um encontro pautado na ética do sujeito, conforme apregoado pela psicanálise? Em consonância com esta ética, não poderia a escola se consolidar como um lugar de acolhimento da narrativa que viabilizasse o suporte ao desejo e, sustentando, portanto, a pulsão de vida? Deixo essas reflexões aos leitores, na esperança de que possam fomentar novos caminhos e estudos.

## REFERÊNCIAS

- ACADEMIA QEDU. *Censo escolar Edu*. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/> Acesso em fev. 2021.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de. *Re-significação do papel da psicologia da educação na formação continuada de professores de ciências e matemática*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - IP/UnB Brasília, 2001.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de; BITTENCOURT, C. P. do N. The writing of educational memories as a significant research device. *In: ATINER'S CONFERENCE PAPER SERIES*, 2018, Athens. *Anais [...]*. Athens, 2018. No: EDU2018-2496.
- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de; RODRIGUES, M. A. M. *Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática*. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências), Universidade Aberta do Distrito Federal, Brasília, Brasil, 1998.
- AMARO, R. R. A exclusão social hoje. *Cadernos do ISTA* (Instituto São Tomás), nº 9, 2004. Disponível em: [http://www.triplov.com/ista/cadernos/cad\\_09/amaro.html](http://www.triplov.com/ista/cadernos/cad_09/amaro.html) Acesso em: fev. 2021.
- ARANTES, P. C. Kairós e chronos: origem, significado e uso. *Revista Pandora Brasil*, n. 69, dez. 2015. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/kronos\\_kairos\\_69/paulo.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/kronos_kairos_69/paulo.pdf) Acesso em: jan. 2021.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BARBOSA, A. S. A Resolução nº 196/96 e o sistema brasileiro de revisão ética de pesquisas envolvendo seres humanos. *Rev. Bioética* (Impr.), São Paulo, v. 2, n. 19, p. 523-542, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BETTELHEIM, B. *Psicanálise dos contos de fadas*. Tradução: Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BITTENCOURT, C. I. P. do N.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de; PATO, C. M. L.; SQUARISI, K. M. V. Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 46, p. 1-24, 2021.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. *Os professores entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola, 2005.
- BLANCHOT, M. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BREUER, J.; FREUD, S. (1895[1893]). Comunicação Preliminar. In: FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

BRITO, W. C.; CANAVÊZ, F. A memória nos textos iniciais de Freud. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 101-122, dez. 2016.

CARUTH, C. Modalidades do despertar traumático (Freud, Lacan e a ética da memória). In: NESTROVSKY, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Editora Escuta, 1991. p. 105-120.

COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do tempo em Bergson. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, Botucatu/SP, v.8, n.15, p. 233-46, mar/ago2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v8n15/a04v8n15.pdf> . Acesso em: dez. 2019.

COELHO, Jonas Gonçalves. *Consciência e matéria: o dualismo de Bergson*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

COUTINHO, A. B. V.; AVERSA, P. C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 35-42.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Disponível em:

[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/kronos\\_kairos\\_69/paulo.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/kronos_kairos_69/paulo.pdf)..

Acesso em: jan.21

DUNKER, C. I. L. *A crise brasileira como retorno do recalcado*. Brasileiros, mai. 2016. Disponível em:

<http://brasileiros.com.br/2016/05/crise-brasileira-como-retorno-recalcado>.

Acesso em: 14 set. 2019.

ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.

FERREIRA, A. *Bergson - A percepção como seleção de imagens*. Vídeoaula do dia 04/03/16. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wj6Bz0USA1k>. Acesso em: jan. 2021.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas e outros escritos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREUD, S. *O ego e o id*. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIX. Rio de Janeiro, Imago, 1980. [1923]

FREUD, S. Além do Princípio de Prazer. *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [1920].

FREUD, S. O mecanismo psíquico do esquecimento. *In: FREUD, S. Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. vol. 3. Rio de Janeiro, RJ: Imago. [1893-1899] ou [1898].

FREUD, S. *A Interpretação dos Sonhos*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. IV e V. [1900].

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). *In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. 12. Rio de Janeiro: Imago. [1914].

FREUD, S. *Projeto para uma psicologia científica*. *In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. [1950].

FREUD, S. Estudos sobre a histeria. *In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 1990. [1895] [1893].

FREUD, S. Carta 52. *In: FREUD, S. Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. (Vol. 1, p.176). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. [1896].

FREUD, S. O mecanismo psíquico do esquecimento. *In: FREUD, S. Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. vol. 3. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. [1898].

FREUD, S. Lembranças encobridoras. *In: FREUD, S. Obras Psicológicas de Sigmund Freud*. vol. 3. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1996. [1899].

FREUD, S. Uma nota sobre o “bloco mágico”. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [1925].

FREUD, S. *A dinâmica da transferência*. *In: FREUD, S. O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 59-65. vol. XII. [1912].

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente* *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [1905].

FREUD, S. Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn. *In: FREUD, S. O ego e o ID e outros trabalhos*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. 19, 1996. p. 160-162. [1925].

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. *In: FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. vol. Rio de Janeiro: Imago, 1990. v. XVIII. p. 89-179. [1921].

FREUD, S. *Totem e tabu e outros trabalhos*. *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XIII. [1913].

FREUD, S. Um caso de histeria. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. VII. [1905].

FREUD, S. Um estudo autobiográfico. *In: FREUD, S. Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e outros trabalhos*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. 20, 1996. p. 1-43. [1925].

FREUD, S. Instinto e suas Vicissitudes. *In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [1916].

FREUD, S. Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana. *In: FREUD, S. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. [1901].

GOMES, G. Os Dois Conceitos Freudianos de Trieb. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Niterói, v. 17, n. 3, p. 249-255 Set-Dez 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n3/8815.pdf> Acesso em jan. 2021.

GONÇALVES, A. T. M.; VIEIRA NETO, I. Uranos, Cronos e Zeus: a mitologia grega e suas distintas percepções do tempo. *Mirabilia: electronic journal of antiquity and middle ages*, [en línea], n.º 11, p. 1-17, 2010. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/283181>. Acesso em: jan. 2021.

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses; estudo e tradução de Jaa Torrano. 4. ed. Iluminuras: São Paulo, 2001. Disponível em: [https://www.assisprofessor.com.br/documentos/livros/hesiodo\\_teogonia.pdf](https://www.assisprofessor.com.br/documentos/livros/hesiodo_teogonia.pdf). Acessado em jan. 2021.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, SP: Editora Cultrix; 19ª, 2003.

JERUSALINSKY, J. *A criação da criança*: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador, BA: Ágalma, 2011.

JESUS, P. B. M. Considerações acerca da noção de afeto em Espinosa Revista Cadernos Espinosanos. São Paulo, n.33 jul-dez 2015. Formato virtual. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/105572>. Acessado em jan. 2021.



KEMPER, M. L. C. Invisibilidade, identidade e laço social na contemporaneidade: sobre a exclusão nas esferas psíquica e social. *Cad. psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-62952013000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952013000200007) Acesso em: set. 2018.

LACAN, J. O sujeito e o outro (II): A afânise. In: LACAN, J. *O seminário: livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. *Seminário 14. La lógica del fantasma*. (Versión de la Escuela Freudiana de Buenos Aires: Edição eletrônica das obras completas de J. Lacan), 2000. [1966-1967].

LAJONQUIÈRE, L. De *Piaget a Freud: Para uma clínica do aprender*. Editora Vozes; 16ª edição, 2013.

LAJONQUIÈRE, L. de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário da psicanálise/ Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen – 4ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2001.*

LISPECTOR, C. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 2019.

LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1977.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 48.

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. *Estilos da Clínica*, São Paulo: v. 7, n.13, p. 12-17, 2002.

MONTEIRO, E. A. *Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre a transferência*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1993.

RAHME, M. M. F. *Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

ROSADO, J.; PESSOA, M. (Org.). *Abelhas não fazem fofocas*. Estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo, SP, Instituto Langage, 2021.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Tradução: Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. (Primeira Edição 1944).

SAFRA, G. Investigação em psicanálise na universidade. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 12, nº 2, p.171-175, 2001.

SAUSSURE, F. 2006. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SEEDF. *Escolas públicas*. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/category/escolas-publicas/> Acesso: fev. 2021.

SELIGMANN-SILVA, M. A história como trauma. In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Editora Escuta, 1991.

SILVA, A. C. B. *Por uma utopia para as crianças africanas: a incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola*. 2019.Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo/Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis, São Paulo/Paris 2019.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, July 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200008>.

SOLE, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre, RS: Artmed; 6ª edição,1998.

SORJ, B. *Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED.; Brasília, DF: Unesco, 2003.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Dados de identificação

Título do Projeto: Memória educativa e leitura: significados à ação docente.

Mestranda: Frizete de Oliveira

Telefone para contato: (XX) XXXXX

Orientadora: Dra.: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_,  
 natural de \_\_\_\_\_, (estado civil)  
 \_\_\_\_\_, (profissão) \_\_\_\_\_, residente em  
 \_\_\_\_\_, telefone(s) para contato  
 \_\_\_\_\_, estou sendo convidado (a) a participar de um  
 estudo denominado “**Memória educativa e leitura: significados à ação docente**”.  
 Essa proposta de estudo, convida os docentes para a escrita e análise de sua  
 memória educativa, focando em sua relação com a leitura na trajetória escolar.

Minha participação no referido estudo será no sentido de escrever sobre minha **memória educativa**, a partir de uma sugestão de roteiro (que me foi entregue e explicado), enfocando principalmente a **época de aquisição da leitura**. Fui informado (a) que, caso necessário, poderei conceder uma entrevista à pesquisadora, referente a essa temática, sendo agendada previamente e conforme meu consentimento e disponibilidade.

Fui informado (a) de que esta pesquisa tem o caráter colaborativo, não prevendo nenhum benefício pessoal, tais como remuneração ou abonos e vantagens laborais.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os dados obtidos na pesquisa serão usados, obedecendo o anonimato, de forma analítica e reflexiva.

Recebi esclarecimentos sobre os possíveis desconfortos que possam emergir ao escrever ou relatar (na entrevista) sobre minha memória educativa. Foi-me informado sobre atendimento psicológico gratuito, caso necessite.

Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, caso queira sair da pesquisa.

A pesquisa está sendo desenvolvida por Frizete de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da faculdade de Educação da Universidade de Brasília e sua orientadora, a professora Dra. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida, professora nesta mesma faculdade e universidade, e com elas poderei manter contato pelos telefones: (XX) XXXXX.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas possíveis consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo o que aqui foi mencionado, e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Brasília, DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Frizete de Oliveira  
frizete\_de\_oliveira@hotmail.com  
fri.oliveira.2015@gmail.com

---

Dra. Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida  
almeida@unb.br

### **Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos da Universidade de Brasília**

**(Caep/UnB)** Data: segunda à sexta

Horário: partir das 8h até às 20h.

Acesso: (61) 3107-1680

[unbcaep.wordpress.com/page/1/](http://unbcaep.wordpress.com/page/1/)

Câmpus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF | CEP 70910-900

### **Plantão Psicológico online UDF**

Data: segunda à sexta até o fim da pandemia

Horário: 8h às 21h

Acesso: <http://bit.ly/2VC8lwz>

### **Centro Universitário de Brasília (UniCEUB)**

Data: segunda à sexta

Acesso: (61) 3962-4802/3962-4748

*www.iesb.br/servicodepsicologia*

SGAS Quadra 613/614 - Asa Sul, Brasília - DF, 70200-730 e Ceilândia Norte QNN  
31 - Distrito Federal, Brasília - DF, 72225-315

## APÊNDICE B - Convite e roteiro para escrita da Memória Educativa

Caro (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “**Memória educativa e Leitura: significados à ação docente**”. Nossa proposta de estudo, convida os docentes para a escrita e análise de sua memória educativa, focando em sua relação com a leitura na trajetória escolar. Numa perspectiva da psicanálise, a memória educativa é capaz de trazer e evocar sensações, percepções, sentimentos e imagens impregnadas em nosso consciente-inconsciente que extrapolam a rememoração. O seu aceite é essencial para pesquisa, possibilitando novas perspectivas e olhares no âmbito da Educação.

Neste sentido, pedimos que construa um texto, (da maneira e utilizando o gênero textual que lhe convier, sem limites de páginas) resgatando a **sua memória educativa**, ou seja, o que você possa lembrar durante seu percurso escolar, sobretudo no **período de aquisição da leitura**. Procure descrever acontecimentos marcantes, positiva ou negativamente, tais como<sup>8</sup>:

- o ambiente escolar e familiar;
- as atividades que mais ou menos gostava de realizar em casa e na escola;
- as sensações visuais, olfativas, auditivas, táteis e afetivas relacionadas ao momento de aquisição da leitura e ou ao ato de ler;
- os professores que tiveram maior ou menor influência neste aprendizado;
- o sentimento na “pele” de aluno (os medos, alegrias, sensações marcantes, vivências das regras e cobranças);
- sua atuação na escola no papel de professor;
- outros aspectos que julgar relevantes.

Fique à vontade se desejar anexar fotos, músicas, poemas dentre outros.

Você tem assegurado seu direito a retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tendo a garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando absoluta privacidade.

Após a realização da pesquisa nos dispomos a dar a devolutiva de todo trabalho desenvolvido.

Desde já agradecemos sua preciosa colaboração na certeza de um trabalho bem produtivo.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

<sup>8</sup> Roteiro baseado em ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de; RODRIGUES, Maria Alexandra. Elaboração de um memorial. In: Módulo Comum 8: imersão no processo educativo das ciências e da matemática. Brasília: UNAB, 1998. p. 12-18.

Frizete de Oliveira

[frizete\\_de\\_oliveira@hotmail.com](mailto:frizete_de_oliveira@hotmail.com)

fri.oliveira.2015@gmail.com

Professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (orientadora)

[almeida@unb.br](mailto:almeida@unb.br)

## **APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada: perguntas norteadoras**

1. Pergunta geral: Fale sobre seu processo de aquisição da leitura. Suas primeiras recordações – o que vem à sua mente quando te perguntam como foi que você aprendeu a ler?
2. Quais pessoas, objetos ou cenas você se lembra? Ou destacaria?
3. Quais sensações: dúvidas, medo, tristeza, alegria, prazer, desprazer etc.
4. Que valor/importância você atribui à leitura?
5. Gostaria de destacar, falar sobre mais alguma coisa?
6. Como você se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa? Você releu o que escreveu?

### **Perguntas específicas – a partir do que escreveram em sua memória educativa:**

#### ➤ Participante Sara

Você destaca que desde pequenos, você e seus irmãos, foram “criados por empregadas domésticas maravilhosas”. Fale um pouco mais sobre esse contexto.

Você escreve que a ida para a casa da avó materna ou para a casa da tia paterna eram “períodos tensos”. Se possível, fale um pouco mais sobre esses períodos.

Você escreve que se lembra de “situações ruins que não saem da minha memória”, na época em que foi estudar numa escola chamada Castelinho. Você poderia relatar algumas dessas situações?

Você escreve que “não sabia porque tinha vindo ao mundo! Baixíssima estima, não gostava de mim!” Esse sentimento pode ser atribuído a alguns episódios vividos na infância e adolescência? Gostaria de falar sobre isso? O que fez com que esse sentimento fosse reelaborado/mudado?

#### ➤ Participante Íris

Você escreve que se sentia diferente e não se achava capaz de aprender. O que fazia com que você se sentisse assim? O que te causava esta sensação? Essa sensação/pensamento mudou ou perdura? Deseja falar mais sobre isso?



Você escreve que sua família tinha que manter as “aparências da tradicional família cristã do interior de Minas Gerais”. Quais eram essas aparências, você pode citar algumas ou descrevê-las?

Você escreve que seu processo de aquisição de leitura foi “muito difícil e doloroso”. Se possível, cite/descreva alguma cena da qual você se recorde.

Os três primeiros anos como professora concursada na SEEDF, você os classifica como terríveis. Fale mais sobre isso. Fale sobre como se encontrou como profissional atuando na Educação Infantil, o que fez com que essa percepção mudasse.

➤ Participante Raquel

Você escreve sobre como a sua relação com a escola era permeada por sensações. Gostaria de relatar sobre isso?

Gostaria de falar sobre sua maior decepção quando chegou o momento de ir para a escola?

Gostaria de falar sobre como as questões relativas à escola eram tratadas pela família? Como as sensações de apatia, incapacidade foram se efetivando em seu comportamento e como você conseguiu ressignificá-las?

➤ Participante Mariana

Como você concebe, identifica seu processo de aquisição de leitura? Fale sobre alguma cena, momento que ilustre isso.

Em sua escrita, você enumera alguns professores que tiveram uma influência positiva em seu processo de aquisição de leitura. Nos conte sobre isso.



**APÊNDICE E – Quadro-síntese: escrita da memória educativa- Participante Raquel**

<b>Quadro-síntese: escrita da Memória educativa</b>			
<b>Participante:</b> Raquel, 42 anos de idade, 24 anos na SEEDF e 21 anos de atuação na Educação Infantil. Coursou Magistério, graduação em Pedagogia e especialização <i>latu sensu</i> .			
<b>Frequência Palavras</b>	<b>Constituição Subjetiva: tempo de recordar (Fatos marcantes, sensações e percepções evidenciadas em sua escrita relacionados ao tema)</b>	<b>Linguagem: tempo de repetir (Como foi seu processo de aquisição de leitura?)</b>	<b>Transferência: tempo de elaborar. (Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa?)</b>
22 (4%) escola 10 (2%) ficava 10 (2%) queria 9 (1%) escrever 9 (1%) livros 8 (1%) irmãs 7 (1%) ler 7 (1%) coisas 7 (1%) biblioteca 7 (1%) ficar	É a 3ª de 4 filhos, “caçula das mulheres”. Esperava ansiosa para ir à escola e “aprender mil novas coisas, como pintar, desenhar, escrever, usar uniforme vermelho e tudo mais. Lembro-me que foi uma espera enorme”. (percepção de tempo). Não podia contar com ajuda das irmãs nas atividades da escola. Sempre que tinha alguma dúvida, ouvia um “sonoro se vira!”. Então, percebeu que em casa não podia falar sobre assuntos da escola e muito menos sobre suas dificuldades. Sua mãe só havia estudado por três anos e seu pai, alguns meses. Começou a ficar com medo de abrir a boca, perguntar, tirar dúvidas, tornando-se uma	Sempre gostou de escrever para si, para ler depois, fazendo uma espécie de “diário confidente” (angústias, medos, sonhos). Pegava as cartilhas das irmãs para aprender a ler, vendo as figuras. No entanto, quando foi para a alfabetização, o uso das cartilhas foi abolido e o método agora era o fonético, o que a deixava sem entender nada e era taxada como “burra” pelas irmãs. Os livros eram poucos e diferentes, usava muito o caderno. Descreve que foi como “mágica” que aprendeu a ler, não recordando de detalhes. Qualifica como momento importante quando pôde pegar livros na biblioteca da escola. O livro <i>Chapeuzinho amarelo</i> despertou grande prazer na leitura e identificação. (temática	Faz uma descrição emocionada sobre a escola: “uma biblioteca gigante com muitos livros como os que apareciam na televisão, corredores perfumados pelo cheiro do perfume das professoras e o principal, havia vida! Crianças correndo, lindos jovens fazendo exercícios nas quadras esportivas, som de música, crianças andando e cantando, todos enfileirados... Meus olhos brilhavam”. As questões de escola eram encaminhadas para as suas “carrascas” (irmãs), então preferia ficar em silêncio. Afirma que gostava de ficar na biblioteca porque sua casa era muito barulhenta. Fez magistério por indicação de professoras. Começou a trabalhar com crianças repetentes e depois com crianças da educação infantil em

	<p>criança apática e insegura. Era muito assídua, mas cheia de faltas porque tinha vergonha de responder à chamada. Quatro anos depois foi reprovada, apesar de saber toda a matéria, mas não conseguia escrever nem se expressar. Algumas crianças a machucavam e ela chorava em silêncio, sua dor e tristeza pois, tinha receio que a chamassem de “burra” (suspiro profundo).</p>	<p>do medo e insegurança).</p>	<p>que procurava ouvi-las e vê-las em suas dificuldades. Com a reprovação, criou estratégias de estudo e autoconhecimento, passou a ajudar os colegas, ao invés de ter a mesma atitude das irmãs (“se vira!”), tornou-se líder.</p>
--	--	--------------------------------	---

## APÊNDICE F – Nuvem de palavras da participante Raquel



Figura gerada a partir da frequência de palavras da memória educativa.  
Foi utilizado o site <https://www.wordclouds.com/>

**APÊNDICE G – Quadro Síntese: escrita da memória educativa participante Mariana**

<b>Quadro- síntese: escrita da Memória educativa</b>			
<b>Participante:</b> Mariana, 47 anos de idade, 29 anos na SEEDF e 26 anos de atuação na Educação Infantil. Coursou Magistério, graduação em Matemática, especialização <i>latu sensu</i> .			
<b>Frequência Palavras</b>	<b>Constituição Subjetiva: tempo de recordar (Fatos marcantes da infância, sensações e percepções evidenciadas em sua escrita relacionados ao tema)</b>	<b>Linguagem: tempo de repetir (Como foi seu processo de aquisição de leitura?)</b>	<b>Transferência: tempo de elaborar. (Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?)</b>
25 (3%) livros 24 (3%) leitura 14 (2%) ler 8 (1%) escola 8 (1%) educação 7 (1%) infantil 7 (1%) textos 7 (1%) livro 6 (1%) muitas 6 (1%) li	Ao longo da escrita de seu texto e também no decorrer da entrevista, a participante sempre objetiva, assertiva em seus comentários e pouco falou sobre suas memórias da infância, salvo as que se referiam estritamente ao tema proposto (processo de aquisição da leitura). Não mencionou conflitos familiares, dificuldades de relacionamentos, proibições, inibições. Destaca que sua mãe aprendeu a ler sozinha, exercendo a profissão de costureira e com auxílio da cartilha. Faz menção aos irmãos, mas não ao pai,	Aprendeu a ler na escola, com cartilha Caminho Suave e com a professora. Já no curso de Magistério, não entendia porque as pessoas criticavam a cartilha, sendo que foi assim que ela havia aprendido. Destaca que sua mãe também aprendeu a ler com cartilha e sem professor, ou seja, com a atividade prática de costureira, vendo como as outras pessoas anotavam as coisas, vendo a utilização da leitura e	Narra que foi encantador ganhar o livro didático no 4º ano, que teve a impressão de ser gigantesco e que demoraria pra lê-lo e que nesta ocasião, ainda ganhou mais um livro num sorteio, ficando muito satisfeita. Essa experiência foi tão marcante que gosta de presentear com livros e que, nos últimos anos em que estava em sala de aula, realizava sarau com sua turma, onde presenteava também os alunos com livros e gibis. Recorda que o período das duas graduações, seguido por cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento lhe causaram enorme desgaste devido grande demanda de leitura e atividades que tinha que desenvolver. Mas que gosta muito de ler, o livro é muito significativo para ela. Já teve a oportunidade de pensar sobre o processo de aquisição da leitura, fazendo relação com a educação infantil em outros cursos de formação continuada na SEEDF. Afirma que atualmente seu foco não está em incentivar a leitura e sim em compartilhar

	sem discorrer sobre detalhes. Descreve suas experiências de leitura, sua relação com os livros, seu trabalho pedagógico.	da escrita em atividades cotidianas.	conhecimentos. “Tenho sido muito solicitada para revisão de textos dos professores e da escola. As pessoas acreditam que tenho facilidade para torná-los mais fáceis de serem compreendidos, sem contar as sugestões que dou para que os mesmos fiquem mais adequados às regras da língua portuguesa ou ao que entendo dela”.
--	--	--------------------------------------	---





### APÊNDICE I – Quadro-síntese: escrita da memória educativa Participante Íris

Quadro-síntese: escrita da Memória educativa			
<b>Participante:</b> Íris, 47 anos de idade, 26 anos na SEEDF e 21 anos de atuação na Educação Infantil. Coursou Magistério, graduou-se em História, especialização <i>latu sensu</i> .			
Frequência Palavras	Constituição Subjetiva: tempo de recordar (Fatos marcantes da infância, sensações e percepções evidenciadas em sua escrita relacionados ao tema)	Linguagem: tempo de repetir (Como foi seu processo de aquisição de leitura?)	Transferência: tempo de elaborar. (Como o professor se vê, se percebe em suas narrativas a partir da escrita de sua memória educativa e como sua relação com a leitura o influencia atualmente, em sua atuação docente?)
5 (3%) menina 4 (2%) professora 3 (2%) casa 3 (2%) família 3 (2%) chorar 3 (2%) crianças 3 (2%) mulheres 3 (2%) educação 2 (1%) vida 2 (1%) aprender	Escreve seu texto na 3ª pessoa, sendo extremamente objetiva, condensando as sensações, cenas, personagens e conflitos em apenas uma lauda. Isso nos faz indagar sobre a razão de extrema objetividade e impessoalidade. Afirma que haviam brigas no lar, mas sem informar detalhes. Que era composto por 5 filhos, mãe professora que acumulava funções da casa e de diretora de escola, pai caminhoneiro.	Sentia-se diferente e incapaz de aprender. Com as brincadeiras e interação com outras crianças, passou a se sentir mais confiante e segura. Agrupava-se com as crianças do “fundão” por identificação (carência emocional). Gostava das brincadeiras (queimada, belisca e amarelinha) que a escola proporcionava com os colegas. Diz que “‘A menina’ (se referindo a si mesma) se tornou professora, a profissão que sempre odiou, por ser uma das únicas opções para as mulheres”.	Afirma que curou muito dos seus traumas e inseguranças com seus pequenos alunos, se transformando em personagens contando histórias, cantando e dançando com as crianças, transformando o espaço físico com o lúdico e com a alegria. Destaca que percebeu que no processo de aprendizagem tem que existir afetividade, que o conhecimento com amor e alegria é muito mais transformador. Destaca que acredita que realmente a educação é transformadora.

	<p>Destaca que não podia chorar, nem se expressar.</p> <p>Em sua cidade, as mulheres eram direcionadas a cursarem o Magistério, para conciliar a vida profissional e a de dona de casa (feminina) e foi assim, um caminho sequencial de todas as mulheres de sua família. A mãe dizia que deveriam seguir a carreira do magistério porque era a profissão que dava dois períodos de férias e a mulher, que seria mãe e dona de casa precisava disso.</p> <p>Descreve como angustiante passar para o concurso da SEEDF porque era a última coisa que queria. (assumir esse papel, imposto pela tradição familiar).</p>	<p>Narra que seu processo de aquisição de leitura e escrita, foi muito difícil e doloroso, pois além de toda dificuldade vivida em sua casa, não havia afetividade com sua professora.</p> <p>Chegou ao primeiro ano do ensino fundamental, ainda sem saber ler enquanto a irmã mais nova já lia. Gostava muito de atividades matemáticas e ciências, mas a rigidez das educadoras pouco contribuiu para desenvolver essas habilidades.</p> <p>Somente no ensino médio ficou encantada pelas aulas de História e Literatura, as quais faziam viajar num outro mundo extraordinário.</p>	
--	---	---	--



**APÊNDICE K – Quadro comparativo – Frequência de palavras das participantes**

Quadro comparativo – Frequência de palavras			
Sara	Raquel	Mariana	Íris
3243 Palavras 317 Frases 65 Parágrafos Tempo de leitura 14,74 min Tempo do discurso 24,95 min	2203 Palavras 194 Frases 45 Parágrafos Tempo de leitura 10,01 min Tempo do discurso 16,95 min	2626 Palavras 107 Frases 35 Parágrafos Tempo de leitura 11,94 min Tempo do discurso 20,20 min	478 Palavras 21 Frases 10 Parágrafos Tempo de leitura 2,17 min Tempo do discurso 3,68 min
Palavras-chave	Palavras-chave	Palavras-chave	Palavras-chave
30 (4%) gente 23 (3%) ler 20 (2%) professora 18 (2%) escola 16 (2%) mãe 16 (2%) lembro 15 (2%) pra 12 (1%) acho 11 (1%) casa 10 (1%) mim	22 (4%) escola 10 (2%) ficava 10 (2%) queria 9 (1%) escrever 9 (1%) livros 8 (1%) irmãs 7 (1%) ler 7 (1%) coisas 7 (1%) biblioteca 7 (1%) ficar	25 (3%) livros 24 (3%) leitura 14 (2%) ler 8 (1%) escola 8 (1%) educação 7 (1%) infantil 7 (1%) textos 7 (1%) livro 6 (1%) muitas 6 (1%) li	5 (3%) menina 4 (2%) professora 3 (2%) casa 3 (2%) família 3 (2%) chorar 3 (2%) crianças 3 (2%) mulheres 3 (2%) educação 2 (1%) vida 2 (1%) aprender

Informações obtidas a partir de contador de caracteres disponível *on line*.  
<https://contadordecaracteres.pt/> Acessado em maio 2021.

**APEÊNDICE L – Oferta de Educação Infantil em escolas públicas  
especializadas: CEI e JI no DF**

CEI – CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL		JI – JARDINS DE INFÂNCIA				
Regiões Administrativas		Escolas	Alunos matriculados	Escolas	Alunos matriculados	Nº de Escolas
RA XX	Águas Claras	CEI Águas Claras	369	-	-	01
RA XXXII I	Arniqueira	-	-	-	-	00
*RA I	Brasília/Plano Piloto	CEI 1	233	Jl 102 sul Jl 106 norte Jl 108 sul Jl 114 sul Jl 208 sul Jl 21 de abril Jl 302 norte Jl 303 sul Jl 304 norte Jl 305 sul Jl 308 sul Jl 312 norte Jl 314 sul Jl 316 sul Jl 404 norte	142 211 113 146 184 137 154 120 154 130 138 222 134 150 148	16
*RA IV	Brazlândia	CEI 1 CEI 2	406 430	-	-	02
RA XIX	Candangolândia	CEI da Candangolândia	345	-	-	01
*RA IX	Ceilândia	CEI 1	308	-	-	00
RA XI	Cruzeiro	CEI 1 CEI 2	234 168	-	-	
RA - XXV	Estrutural/SCIA	CEI da Estrutural	480	-	-	01
RA XXXI	Fercal	-	-	-	-	00
*RA II	Gama	CEI 1	301	Jl 2 Jl 3 Jl 4 Jl 5 Jl 6	293 348 310 210 268	06
*RA X	Guará	-	-	Jl Lúcio Costa	202	01
RA XXVII I	Itapoã	-	-	-	-	00
RA XXVII	Jardim Botânico	-	-	-	-	00
RA XVIII	Lago Norte	-	-	-	-	00
RA	Lago Sul	-	-	Jl VI	172	01

XVI				COMAR		
*RA VIII	Núcleo Bandeirante	CEI	442	-	-	01
*RA VII	Paranoá	CEI 1	562	-	-	01
RA XXIV	Park Way	-	-	-	-	00
*RA VI	Planaltina	CEI 1	572	Jl Casa de Vivência	355	02
*RA XV	Recanto das Emas	CEI 304 CEI 310	403 380	Jl 603	432	03
RA XVII	Riacho Fundo	CEI do Riacho Fundo	340	-	-	01
RA XXI	Riacho Fundo II	CEI do Riacho Fundo II	489	Jl 1	473	02
*RA XII	Samambaia	CEI 210 CEI 307	516 339	-	-	02
*RA - XIII	Santa Maria	CEI 203 CEI 210 CEI 516	347 405 364	Jl 116	410	04
*RA - XIV	São Sebastião	CEI 1 CEI 3	414 391	-	-	02
RA XXIX	SIA	-	-	-	-	00
*RA V	Sobradinho	CEI 1 CEI 2 CEI 3 CEI 4	259 430 337 160	-	-	04
RA XXVI	Sobradinho II	-	-	-	-	00
RA XXXII	Sol Nascente/Pôr do Sol	-	-	-	-	00
RA XXII	Sudoeste/Octogona I	-	-	-	-	00
*RA III	Taguatinga	CEI 1 CEI 2 CEI 3 CEI 5 CEI 6 CEI 7 CEI 8	305 401 361 238 254 194 24	-	-	07
RA XXIII	Varjão	-	-	-	-	00
RA XXX	Vicente Pires	-	-	-	-	00
			Total alunos	12201	Total alunos	2693
				Total geral	14894	

\*Regiões administrativas que possuem a estrutura de Coordenação Regional de Ensino (CRE)  
Dados obtidos nos sites da SEEDF e QEdU, respectivamente.

<http://www.educacao.df.gov.br/category/escolas-publicas/>

[https://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)