

## Artigos

### **Histórias de nunca acabar: um lugar possível para a escuta psicanalítica na Educação Infantil**

**Verônica da Silva Ezequiel; Simone Zanon Moschen**

**Resumo.** O artigo retoma pequenos textos escritos no transcurso da experiência de escuta psicanalítica em uma rede de escolas de educação infantil. Esse retorno foi vetorizado por indagações sobre a natureza desses registros. Tomamos, neste artigo, uma cena narrada sob a forma do que se convencionou chamar de histórias de nunca acabar. O trabalho com essa forma de escrita permitirá a sustentação de uma proposição: um dos princípios que orienta a escuta psicanalítica na escola é o zelo por uma posição de antecipação em abertura. Discutimos, ainda, acerca da escrita de cenas escolares como um dispositivo que pode estabelecer condições para a escuta do que não se revela de pronto no cotidiano escolar e como um fazer que permite abordar esse cotidiano de forma a encontrar nele suas aberturas polissêmicas.

**Palavras chave:** psicanálise; educação infantil; escrita de narrativas.

### **Historias que nunca terminan: un lugar posible para la escucha psicoanalítica en las escuelas de educación infantil**

**Resumen.** El artículo retoma textos cortos escritos en el transcurso de la experiencia de escucha psicoanalítica en una red de escuelas de educación infantil. Este regreso fue impulsado por preguntas acerca de la naturaleza de estos registros. Tomamos, en este artículo, una escena narrada en forma de lo que convencionalmente se llama historias que nunca terminan. Trabajar con esta forma de escritura permitirá sostener una proposición: uno de los principios que orienta la escucha psicoanalítica en la escuela es el cuidado por una posición de anticipación en la apertura. También discutimos la escritura de escenas escolares como un dispositivo que puede establecer condiciones para escuchar lo que no se revela de manera inmediata en la rutina escolar, pero como un hacer que permite abordarla encontrando sus aperturas polisémicas.

**Palabras clave:** psicoanálisis; educación infantil; narrativas.

---

\* Psicóloga. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [veronicaezequiel@gmail.com](mailto:veronicaezequiel@gmail.com)

\*\* Psicanalista. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura (UFRGS) e da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [simoschen@gmail.com](mailto:simoschen@gmail.com)

## Never-ending stories: a possible place for psychoanalytic listening in early childhood education

**Abstract.** The article recaptures short texts written during the course of the psychoanalytic listening experience within a network of early childhood education schools. This revisitation was guided by inquiries into the nature of these records. In this article, we operate with a narrated scene in the form of what has conventionally been referred to as never-ending stories. Working with this form of writing will enable the substantiation of a proposition: one of the principles that guides psychoanalytic listening in schools is the careful fostering of a position of anticipatory openness. We further discuss the writing of school scenes as a mechanism that can establish conditions for listening to what doesn't readily unveil itself in everyday school life, and an approach that allows engaging with this daily routine in a manner that uncovers its polysemic openings.

**Keywords:** psychoanalysis; early childhood education; narrative writing.

## Les histoires de ne jamais finir: une place possible pour l'écoute psychanalytique dans l'éducation de la petite enfance

**Résumé.** L'article reprend de petits textes écrits au cours de l'expérience d'écoute psychanalytique au sein d'un réseau d'écoles d'éducation de la petite enfance. Ce retour a été orienté par des questions sur la nature de ces écrits. Dans cet article, nous prenons une scène racontée sous la forme de ce qu'il était convenu d'appeler les histoires de ne jamais finir. Le travail avec cette forme d'écriture permettra de soutenir une proposition: l'un des principes qui guide l'écoute psychanalytique à l'école est le zèle d'une position d'anticipation en ouverture. De plus, nous discutons de l'écriture de scènes scolaires en tant que dispositif qui peut établir des conditions pour l'écoute de ce qui ne se révèle pas immédiatement dans la vie quotidienne de l'école, aussi comme une façon qui permet d'aborder ce quotidien de manière à y trouver ses ouvertures polysémiques.

**Mots-clés:** psychanalyse; éducation de la petite enfance; rédaction d'histoires.

O presente artigo parte da experiência de escuta psicanalítica em uma rede de escolas de educação infantil entre os anos de 2019 e 2021. À época, a rede de escolas em questão era composta por sete escolas de educação infantil conveniadas com a prefeitura da cidade de Porto Alegre. A rede é mantida por uma OSC (Organização de Sociedade Civil) e os territórios de abrangência desses espaços é composto por comunidades em extrema vulnerabilidade social. As escolas recebiam bebês e crianças de zero a seis anos de idade e os acolhia até o momento de transição para o primeiro ano. Os bebês e as crianças compunham as turmas do Berçário ao Jardim de Infância.

O trabalho demandado pelas escolas à psicanalista consistia em observar os bebês e crianças para fazer as intervenções necessárias em prol da detecção precoce de problemas no desenvolvimento. A partir da constatação da necessidade de atendimento especializado (médico, psicológico, fonoaudiológico, por exemplo), a psicanalista fazia os encaminhamentos necessários para que as crianças fossem amparadas pela rede de saúde pública.

Havia também a expectativa de que a profissional ofertasse o suporte necessário às professoras quanto ao manejo com as crianças em sala de aula. Auxílio e orientação frente aos impasses durante o processo de inclusão de crianças atípicas, mediação de conflitos e escuta das crianças, das professoras e das famílias faziam parte das atribuições da psicanalista.

Diante da complexidade e da delicadeza do trabalho solicitado, a circulação pelas escolas foi demandando a necessidade de criação de uma forma de habitar o cotidiano escolar que permitisse a abertura da escuta. Parte importante do investimento da psicanalista passava pela construção de caminhos que permitissem o desvio de uma perspectiva burocrática em que

tivesse no horizonte apenas os encaminhamentos para os especialistas e a oferta de receitas prontas sobre como lidar com as crianças. Via que desconsideraria o saber das educadoras e se desviaria da escuta ética proposta pela Psicanálise.

Foi neste sentido que, a partir da experiência de trabalho junto às educadoras, crianças e suas famílias, emergiram registros textuais. Escritos que eram produzidos no final de cada dia de trabalho nas escolas. Produções que permitiam dar algum contorno de elaboração aos encontros proporcionados pelas observações e trabalho dentro das escolas. A reflexão aqui proposta retoma o material produzido pela prática que foi adotada durante essa experiência: a escrita de cenas a partir das vivências do cotidiano escolar.

Ocorre que nem todo encontro ou oferta de escuta dentro das escolas gerava uma produção textual, uma vez que, aqui, não nos referimos ao necessário registro dos acolhimentos das famílias e crianças para compor a pasta dos alunos nos arquivos da escola. Referimo-nos a uma escrita livre e autoral que, em princípio, não teria nenhuma função específica, exceto a necessidade de abertura de tempo para elaboração para a psicanalista.

O desejo de fazer registro por meio da escrita se impunha quando uma cena era potente o bastante para gerar um abalo. A cena vivida produzia certo estremecimento no modo de pensar e conduzir o trabalho de escuta. Ofertar corpo à cena através do traço das letras no papel permitia seu desdobramento. Por meio da escrita era possível localizar o que na cena era, a um só tempo, seu ponto de sustentação e de ruptura. Diante desse abalo, a escrita de cenas curtas vividas no espaço escolar da educação infantil se configurava como uma tentativa de reconstruir a constelação do abalo da cena.

Retomamos agora um desses escritos para interrogar o que ali havia de uma certa tentativa de estabelecer um dispositivo que permitisse seguir escutando. Nessa direção, apresentamos a seguir um pouco do nosso encontro com João, momento que nos permite pensar na dimensão de abertura para que a próxima palavra emergja. Encontro que coloca em causa a possibilidade de inserirmos reticências no lugar de um ponto final nas histórias. Momento que faz pensar na possibilidade de nos empenharmos em contar *histórias de nunca acabar* nas escolas de educação infantil.

### **“Histórias de nunca acabar” ou quando a próxima palavra está por vir**

*João me disse que quer ser astronauta. “Vem cá, deixa eu te contar uma coisa”. Foi assim que o pequeno de 5 anos de idade anunciou o seu desejo. Ao redor, sons característicos do refeitório: pratos, copos, uma colher caiu no chão. Marina não quer comer arroz. Pedro colocou a mão na comida: “Come direito, menino”.*

*João me disse que quer ser astronauta e que tem dois cachorros. Fernando, sentado à sua frente, entra na conversa e conta sobre seus cães. Ambos me convocam a falar sobre meus cachorros também. Nomes, tamanhos, travessuras em casa. Falamos baixo, conversa clandestina: “Almoço não é hora de conversa”.*

*João me disse que quer ser astronauta, que tem dois cachorros e que sabe consertar coisas. Por um segundo, larga a colher e desenha no ar para me mostrar como fez para amarrar um barbante no portão de casa para os seus cachorros não fugirem. Juliana pergunta se também sou professora. Explico que sou psicóloga e que trabalho escutando histórias: “Hmmmmm...”.*

*João me disse que quer ser astronauta, que tem dois cachorros, que sabe consertar coisas e que gostaria muito de fazer coisas de “mãe e filho” com sua mãe. Conversamos sobre as*

*coisas de mãe e filho que ele gostaria de fazer. Sobre ser mais difícil dizer para um adulto aquilo de que precisamos do que consertar um portão com um barbante.*

*Prato vazio. Horário do almoço encerrou: “Todos na fila para retornar à sala”. João não se levanta sem a minha promessa de que a conversa continuaria depois do horário do sono. No fim da tarde, a coordenadora da escola pergunta: “e aí, o que achas de João? Não sabemos mais como lidar com suas crises”. Respondo: “Profe, vem cá, deixa eu te contar, você sabia que João quer ser astronauta?”.*

\*\*\*

Na perspectiva de revisitar as narrativas que brotaram das experiências nas escolas, debruçamo-nos sobre a cena de João no refeitório. Ao reencontrá-la, destaca-se a repetição contida em algumas passagens do texto. Brincadeira com a linguagem que surgiu como uma forma possível de dar corpo à cena experienciada. Estilo de escrita em que a uma frase soma-se outra sem que a primeira desapareça:

*João me disse que quer ser astronauta / João me disse que quer ser astronauta e que tem dois cachorros / João me disse que quer ser astronauta, que tem dois cachorros e que sabe consertar coisas / João me disse que quer ser astronauta, que tem dois cachorros, que sabe consertar coisas e que gostaria muito de fazer coisas de “mãe e filho” com sua mãe.*

Ao estilo de escrita que parece, ainda que inconscientemente, ter inspirado a narrativa acima, costuma-se nomear de “histórias acumulativas, histórias de repetição ou histórias de nunca acabar” (Araújo, 2014). São produções originalmente construídas e transmitidas a partir da tradição oral. Talvez uma das primeiras cantigas que nos vem à mente quando pensamos nessa forma de estruturar uma narrativa seja a produção chamada “A velha a fiar”:

Estava a velha em seu lugar  
Veio a mosca lhe fazer mal  
A mosca na velha e a velha a fiar

Estava a mosca em seu lugar  
Veio a aranha lhe fazer mal  
A aranha na mosca, a mosca na velha  
E a velha fiar (...)

Será seguindo o fio da “escolha” da forma de trazer ao papel a cena do encontro com o pequeno João na escola e a lembrança da cantiga e do estilo literário que lhe dá contorno, que seguiremos nesta seção a tramar alguns pensamentos e reflexões. Seria possível tecer enlaces entre essa forma de construção de linguagem, o conteúdo da narrativa em si e a psicanálise possível (ou impossível) dentro da educação infantil? Cabe ressaltar que, quando da escrita da cena, não foi propriamente de uma escolha por essa estrutura narrativa que esteve em causa: ela se impôs. No tempo de retomada destas notas, colocamo-nos a pergunta sobre os determinantes dessa “imposição”; falariam eles do que está em causa na sustentação de um espaço de escuta em uma escola de educação infantil?

Puxando uma primeira ponta desse enredo, podemos tomar de início a nomeação “histórias acumulativas”. Pensar sobre esses elementos da linguagem que se preservam a despeito – ou por causa – desses outros que aos primeiros vão se somando faz lembrar uma importante proposição de Freud acerca do inconsciente e sua estrutura. Em *O mal-estar na civilização*, Freud sustenta a ideia de que tudo que uma vez tenha feito marca no inconsciente ali se preserva:

Na vida psíquica, nada que uma vez se formou pode acabar, de que tudo é preservado de alguma maneira e pode ser trazido novamente à luz em circunstâncias adequadas, mediante uma regressão de largo alcance, por exemplo. (Freud, 1930/2010, p. 20-21)

Freud toma a imagem de Roma para convidar o leitor a com ele imaginar que os monumentos, palácios e estátuas que um dia existiram poderiam, a um só tempo, seguir existindo junto às produções romanas que ali se estabeleceram depois. Ele encoraja o leitor a imaginar que bastaria mudar a direção do olhar para ver uma ou outra dessas marcas. Poderíamos, então, pensar em imagens ou histórias acumulativas, retomando nosso argumento inicial. Tudo que lá uma vez esteve, permanece.

Uma vez tendo ali se instalado, essas inscrições jamais deixam de existir ainda que, pouco ou muito, possamos vê-las ou reconhecê-las:

O que passou pode ficar conservado na vida psíquica, não tem necessariamente que ser destruído. De toda maneira é possível que também na psique elementos antigos sejam apagados ou consumidos – via de regra ou excepcionalmente – a tal ponto que não mais possam ser reanimados e restabelecidos, ou que em geral a conservação dependa de certas condições favoráveis. É possível, mas nada sabemos a respeito. Podemos tão só nos ater ao fato de que a conservação do passado na vida psíquica é antes a regra do que a surpreendente exceção (Freud, 1930/2010, p. 24).

Freud inicia essa elaboração ao falar dos tempos do bebê. O autor explica que o pequeno lactante, no que diz respeito às sensações que recaem sobre seu corpo, ainda não tem as condições necessárias para separar seu Eu do mundo exterior. Será a partir de estímulos diversos que o bebê passará, aos poucos, a fazer essa separação. O bebê vai percebendo que a sensação mais desejada por ele, proporcionada pelo peito materno, chega-lhe a partir de um grito ou choro (Freud, 1930/2010). O bebê vai concebendo, nesses tempos – de ser atendido e tempo de espera – que existe um fora. Assim, tempos de prazer e desprazer vão oferecendo ao bebê um Eu que, por diferenciar-se do que vem de fora, pode constituir-se.

Essas experiências dos primórdios da vida inserem marcas no psiquismo do bebê que permanecem e ecoam ao longo de toda a vida do sujeito. A esses registros vão se somando as inscrições das experiências que seguem acontecendo, marcas da inserção e existência do sujeito no mundo. Sem deixarmos de considerar, evidentemente, questões orgânicas que podem também atravessar o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Ao lembrarmos da nossa narrativa inicial, apesar da separação temporal dentro do texto, efeito atingido pela separação entre parágrafos (cada parágrafo começa com as repetições), temos João. A um só tempo, temos as inscrições de uma diversidade de desejos e ações expressas por ele naquele diálogo. Não podemos dizer que o texto atravessa etapas: o menino que queria ser astronauta, depois passou a ter dois cachorros, aprendeu a consertar coisas e finalmente revela o desejo de fazer coisas de mãe e filho com sua mãe. O texto estrutura-se de modo a fazer emergir, por meio da repetição, a ideia de simultaneidade.

Ao pensarmos no desenvolvimento dos bebês, tendemos a pensar em uma escalada de etapas do desenvolvimento. De um certo ponto de vista, de fato, algumas etapas vão sendo abandonadas à medida que algumas habilidades vão sendo adquiridas (o bebê que deixa de engatinhar e passa a andar, o balbúcio que dá lugar à fala). Entretanto, a psicanálise nos ensina que o tempo do inconsciente opera em um outro registro. Essa simultaneidade de tempos e registros traz a imagem de um circuito no lugar de sucessivas etapas e fases. Esse é o caso, por exemplo, do circuito pulsional, que se configura em três tempos.

No primeiro tempo do circuito pulsional, o bebê vai, ativamente, em busca do objeto externo ao seu corpo (seio materno), apoderando-se dele. No segundo tempo o bebê toma parte do seu corpo como objeto, sugando, por exemplo, sua mão ou pé. No terceiro tempo, o bebê oferece o seu corpo como objeto de gozo ao outro (Brenner, 2011). Nesse terceiro tempo, o adulto que do bebê se ocupa, engatado pelo desejo, brinca de “comer” ou “morder” a mãozinha ou pezinho do bebê, dando-se ali um momento de prazer compartilhado.

Simone Brenner (2011), em seu texto “O quarto tempo do circuito pulsional”, propõe um quarto momento que nos parece interessante para pensar também a educação infantil. A autora sustenta que num quarto tempo do circuito pulsional o bebê passa a retirar-se de uma posição de alienação em relação ao Outro primordial. Ele oferece, mas também retira seu pezinho ou mãozinha, ele faz a recusa de certos alimentos ou de vestir-se conforme o desejo do seu cuidador.

[...] é um quarto tempo do circuito pulsional que possibilita que o sujeito, atravessado pela castração simbólica, nasça de fato. Isso, porque, para que esse quarto tempo se inaugure, é vital que a castração esteja operando nos dois campos: na mãe e na criança. (Brenner, 2011, p. 79)

Seria, portanto, nesse quarto tempo que o advento do sujeito se daria. E, para que isso ocorra, a mãe, ou a pessoa que ocupa a função materna, precisa suportar em si os efeitos da castração.

Pensar a educação infantil a partir desses quatro tempos traz inúmeras consequências. Pensando que os bebês chegam às escolas de educação infantil cada vez mais cedo, muitos a partir dos quatro meses de idade, e que em alguns casos permanecem na escola no período de trabalho dos pais – oito horas por dia –, é inevitável pensar que esses tempos do circuito pulsional se dão a ver com as professoras de referência das turmas.

No âmbito deste artigo, nos deteremos brevemente no quarto tempo sugerido por Simone Brenner. Tempo em que a castração precisa operar nos pequenos e nas mães. Vale considerar que a castração, de ambos os lados, opera também nos outros tempos, mas a autora escolhe enfatizar o fato de isso se dar a ver na experiência clínica de forma mais evidente no quarto tempo, situando esse tempo como marca do(s) do sujeito(s) castrado(s) simbolicamente. Tempo que ressignifica os outros três tempos do circuito. Momento em que algumas mães “sucumbem, isto é, não toleram essa castração que elas próprias deram condição para que o bebê ensaiasse” (Brenner, 2011, p. 82).

Ao pensarmos nas escolas de educação infantil, temos esse circuito operando nos bebês, mas também nas crianças pequenas, como no caso de João, de 5 anos de idade. Se entendermos, apoiados na assertiva de Freud, que no inconsciente tudo que uma vez existiu permanece, se mesmo nos adultos esses tempos se atualizam, o que dizer no caso de João, ainda tão pequeno? As “crises” de João, menino que se opõe àquilo que os adultos desejam dele (sentar-se, comer em silêncio, dormir a soneca da tarde), estariam dizendo algo sobre como o circuito pulsional armou-se na sua relação com seus cuidadores (em especial com quem ocupa função materna)? Estariam a denunciar a dificuldade dos adultos de se posicionarem de forma castrada junto às crianças?

Essas perguntas se apresentam na medida em que colocamos em cena a existência de um tempo da infância em que não há propriamente uma separação entre o eu e o Outro. Nesse sentido, o fato de os adultos se posicionarem de forma castrada poderia produzir efeitos de castração nos pequenos. A antecipação de um futuro em abertura poderia permitir um efeito de uma nomeação por vir para a criança. Em vista disso, pensamos que os adultos que trabalham

junto às crianças podem experimentar, por efeito transferencial, uma posição transativista e, ao mesmo tempo, sustentá-la aos pequenos.

O transativismo pode ser traduzido como uma captura pela imagem do outro (Xavier; Viola, 2022). Lacan ilustra o fenômeno como um transe completo em que a “criança bate em seu colega e lhe acusa de ter recebido o golpe que lhe aplicou; ou ainda, participa do tombo de seu amiguinho, sem ter caído” (Xavier; Viola, 2022, p. 177). Lacan parte das considerações de Wallon – filósofo, psicólogo e médico francês – e outros autores para tecer ao longo de alguns dos seus textos considerações sobre o tema do transativismo.

No livro *Jogo de posições entre a mãe e a criança*, Bergès e Balbo (2002) retomam o tema do transativismo na infância. Os autores definem o fenômeno do transativismo como acontecendo em duas vias: uma no que diz respeito à criança e outra no que diz respeito à mãe. No que diz respeito à criança, o texto traz o exemplo de um menino que, ao bater a perna em um objeto, nada manifesta. Uma outra criança presente na cena articula uma queixa e esfrega a própria perna. Assim, a criança que transativa vê seu semelhante machucar-se, sente a dor e a manifesta (dizendo “ai!” e esfregando a própria perna).

Quanto ao transativismo que diz respeito à mãe, os autores trazem uma cena em que, ao ver o filho em risco de cair ou vendo-o se machucar e não manifestar dor, a mãe mostra-se afetada e demonstra essa dor especialmente na fala. “O que ela experiencia e comunica desse modo é uma certeza, porque ela sustenta seu afeto em um real” (Bergès e Balbo, 2002, p. 9).

A mãe não apenas experiencia a vivência e demonstra em seu corpo, o transativismo se dá a partir do que a mãe introduz ao se dirigir ao filho. É preciso que a mãe arme uma hipótese na qual suponha um saber na criança. Esse apelo dirigido ao filho circula como em uma polia e retorna na forma de uma demanda. Demanda que a mãe poderá supor ser a de identificação do filho com o discurso por ela armado e a ele lançado (Bergès e Balbo, 2002,).

Bergès e Balbo avançam na discussão, e, embora não seja o objetivo deste artigo nos aprofundarmos na complexa trama que compõe o transativismo na infância, chegamos, junto aos autores, em um ponto crucial para este escrito. Usando a imagem da passagem de um bastão ao se referirem ao transativismo, os autores sugerem que quando essa passagem se dá de forma exitosa entre a criança e a mãe, isso também poderá ocorrer com os outros adultos que dela se ocupam.

Se no revezamento transativista, a criança recebe o “bastão” de sua mãe e se torna, por sua vez, transativista, a clínica mostra que outras pessoas vão, também, tomar desse “bastão” e passá-lo adiante: professores e educadores especialmente, que vão, eles próprios, exigir da criança que ela se identifique a seus discursos sábios, porque fazem a hipótese de que o que eles lhes transmitem se articula a um saber que ela já possui. Na clínica, os fracassos das aprendizagens não podem ser corretamente abordados se não levam em conta os desvios do transativismo. (Bergès e Balbo, 2002, p. 12)

A imagem da polia pode ser interessante para pensarmos que num movimento circular, no transativismo, algo gira e retorna. Ao pensarmos nas escolas de educação infantil, podemos nos perguntar sobre como colocar em funcionamento essa “polia” no sentido de operar para além de um movimento circular, repetitivo. Como a escuta psicanalítica pode colocar em funcionamento engrenagens que criem as condições para que o bastão seja passado das professoras para as crianças?

Como escutar e intervir de forma ética? Uma escuta que permita a circulação da palavra de modo que ela opere como um circuito que não se feche, não se fixe? Uma escuta que se

reconheça como faltante e, portanto, não oferte respostas para tudo, mas que se conduza no sentido de relançar a pergunta de forma a produzir algum deslocamento?

Ao retomarmos a cena narrada, é possível uma vez mais encontrarmos pistas na forma do texto. Nas “histórias acumulativas”, uma marca interessante que surge em alguns textos é a da circularidade. Os escritos encerram da mesma forma que iniciam, dando uma ideia de relançamento para o que veio antes. A narrativa trazida encerra, em certa medida, de forma circular – a narrativa começa com João contando-me que quer ser astronauta e encerra com a proposta de transmitir algo desse desejo à coordenadora da escola. A circularidade ganha uma marca, uma diferença: ela parte do desejo de João e segue com o desejo da psicanalista de transmitir algo dessa experiência. Seria essa marca, essa diferença, a condição possível para transpor a barreira de uma circularidade para fazer operar um movimento elíptico?

Quanto à transmissão que se apresenta no final do texto, podemos supor que ela lança um olhar para além do caso de João na sua singularidade. Ao transmitir algo do encontro com João no refeitório à coordenadora, existe uma aposta de que essa intervenção provoque certa torção no modo de olhar para João, mas, também, para as outras crianças. As intervenções de um psicanalista na escola, ainda que possam partir de um encontro com uma criança específica, são sempre coletivas no sentido de que miram um deslocamento de posição e olhar para o coletivo.

A própria ocasião do encontro, no refeitório da escola, já traz consigo certo estremecimento na rigidez das rotinas da escola. Ainda que a presença da psicanalista seja bem aceita e mesmo incentivada nos momentos de alimentação dos bebês e das crianças, há certa tensão, já que “horário de almoço não é hora de conversa”. Entretanto, cria-se um impasse, como questionar a conversa de um adulto com as crianças se os adultos costumam conversar entre si no seu horário de almoço? E quando as outras crianças interagem, como barrar uma interação que está se dando de forma tranquila; cordialidade que vem, inclusive, de João, menino que é visto como aquele que tem crises de raiva e que bate nos colegas e nas professoras?

O horário do sono na escola, outro marcador de tempo que pode ser bastante organizador para algumas crianças, mas opressor para outras, já que prescinde, muitas vezes, do desejo de algumas crianças de descansar em determinado momento, fica também marcado nessa narrativa. João acompanha os colegas para a “hora do sono”, mas com a promessa de seguir falando de si após esse momento. Algo do seu desejo está ali colocado e ganhou um lugar “nos tempos” da escola.

E quanto à pergunta da coordenadora sobre as “crises de João”, quais os efeitos possíveis de não ter sido devolvido apressadamente um manual de como lidar com o menino na escola? Podemos situar essa intervenção no sentido de responder ao questionamento a partir de outro lugar, operando com uma torção da demanda. Apontar para o sonho de João de ser astronauta indica uma outra dimensão possível de abordagem. Uma posição que não fecha o discurso por meio de soluções prontas,<sup>1</sup> mas que, a partir do fio do desejo, conduz-se no sentido de tecer a delicada trama que articula o singular e o coletivo dentro da escola.

Nesse caso, em especial, a aposta foi a de que, com essa intervenção e todo o contexto que a cercou, pudessem ser colhidos efeitos no olhar para João, mas que também provocasse certo abalo no modo de olhar para as outras crianças. A intervenção apontou na direção de um não

---

<sup>1</sup> O que não implica desconsiderar a importância de ofertar orientações específicas de manejo e encaminhamento para crianças em sofrimento psíquico ou questões importantes no seu desenvolvimento. Essas orientações são parte do trabalho do psicanalista na escola, mas não precisam ser a única via de atuação junto às escolas.



saber sobre João, gesto que presentifica a castração do lado do adulto e aposta no efeito transativista sobre a criança.

A expectativa era a de que nesse abalo se armasse um circuito que se mantivesse em movimento. A partir do desejo de manter também o caminho de escrita deste artigo em movimento, na seção seguinte, propomos pensar acerca do ponto em que a metodologia de trabalho e a de pesquisa parecem se encontrar. Acompanhados de um conto de Julio Cortázar, refletiremos sobre o processo da escrita como um possível dispositivo de trabalho junto às escolas.

### **A (re)escrita de uma metodologia de pesquisa e de trabalho *ou* quando os caminhos se cruzam**

De repente me pergunto por que tenho que contar isto, mas se a gente começa a se perguntar por que faz tudo o que faz, se a gente se pergunta apenas por que aceita um convite para jantar [...] ou por que quando alguém nos contou um bom caso, em seguida surge como uma cócega no estômago e não dá para ficar tranquilo até entrar no escritório aí do lado e contar adiante a mesma história; só então a gente se sente bem, contente, e pode voltar ao trabalho. [...] Sempre contar, sempre livrar-se dessa cócega incômoda no estômago. (Cortázar, 2016, p. 70)

Em seu conto intitulado “As babas do diabo”, Julio Cortázar apresenta pelo menos duas ideias que podem ser interessantes para o esforço de pesquisa aqui empreendido. Na primeira delas, o autor fala de modo descontraído sobre o que o move a contar uma história. Ele se pergunta acerca daquilo que o impele a narrar a alguém uma cena ou episódio vivido. Na tentativa de responder a essa pergunta, Cortázar define algo como uma “cócega no estômago”. E prossegue dizendo que, ao contar a história e livrar-se desse incômodo, pode finalmente voltar ao trabalho.

Tomando de empréstimo essa ideia, é possível pensar na escrita das cenas vividas nas escolas de educação infantil. O abalo provocado por certa vivência serviu de plataforma de lançamento para a escrita. Parece se tratar de um incômodo que, em alguma medida, encontra lugar, acomoda-se, após o registro da cena.

Essa acomodação, entretanto, não se dá sem esforço. A própria escrita da cena comporta certo embaraço. Por ser uma escrita livre e não atrelada a um caráter descritivo dos eventos ocorridos junto às crianças e às professoras, no decorrer do registro eventualmente surgiam perguntas. O que é meu? O que é do outro? O que decorre do campo de trabalho como psicóloga e o que deriva da experiência e trajetória de vida pessoal? A maneira de contar o que foi vivido diz da abertura de uma escrita que aponta para a possibilidade de leitura em muitas direções.

Aqui, uma vez mais, Cortázar nos oferece elementos para pensar:

Já sei que o mais difícil vai ser encontrar a maneira de contar, e não tenho medo de me repetir. Vai ser difícil porque ninguém sabe direito quem é que verdadeiramente está contando, se sou eu ou isso que aconteceu, ou o que estou vendo (nuvens, às vezes uma pomba) ou se simplesmente conto uma verdade que é somente minha verdade, e então não é a verdade a não ser para meu estômago, para esta vontade de sair correndo e acabar com aquilo de alguma forma, seja lá o que for. (Cortázar, 2016, p. 70-71)

Nesse sentido, não se trata de tomar o escrito aqui apresentado como relato a partir do qual se faria um estudo de caso, por exemplo. Podemos pensar nessas escritas como pistas, fragmentos que talvez conduzam a um certo modo de estar e de trabalhar nas escolas de educação infantil.

Por essa via, o objeto do estudo aqui empreendido não é propriamente a criança ou a escola, embora o campo da educação infantil componha o cenário e dê o estofamento necessário para percorrer o caminho. Tendo feito o caminho de investigação e tomando como guia o *a posteriori*, o que decanta como objetivo de pesquisa é justo a operação da escrita das cenas como um modo possível de sustentar uma certa posição de escuta psicanalítica nas escolas.

De forma sistemática, poderíamos pensar que, nas cenas vividas dentro das escolas, acontecia algo que promovia um abalo, certo estremecimento. A escrita da cena conferia um outro lugar para esse desconforto – ou cócega no estômago, se preferirmos seguir o fio lançado por Cortázar. Mas certo também era que, ao retornar ao espaço escolar, o modo de olhar para o cotidiano também já estava atravessado não apenas pela experiência vivida junto às crianças, mas também estava inevitavelmente marcado pela experiência da escrita em si. Em síntese, podemos pensar que:

Após a escrita do texto o sujeito não resta no mesmo lugar, algo do seu texto fez uma marca nele [...] escrever comporta um certo risco, nunca se sabe muito bem, de antemão, o que disso vai resultar em termos de texto, nem tampouco como se vai sair desta experiência. (Rickes, 1998, p. 40)

Por essa via, poderíamos inferir que, num primeiro momento, tratava-se de, a partir de uma cena vivida, escrever como uma tentativa de reacomodar algo que um certo abalo havia mobilizado. Entretanto, podemos também nos perguntar: tratava-se de uma alternativa para livrar-se de certa cócega no estômago, mas terminou por configurar-se como um método de trabalho? Um modo de estar dentro das escolas a partir de uma escuta psicanalítica?

Retomando o conto de Cortázar, vale ainda tomar-lhe de empréstimo uma imagem que nos pareceu cara a estas elaborações acerca da escrita no cotidiano escolar e sua articulação com este trabalho. No conto, o narrador conta um episódio em que, ao tentar fotografar duas pessoas que conversavam na rua, é tomado por algo inusitado na cena. O fotógrafo, ao longo da narrativa, vai tentando compreender o que o captura em uma cena aparentemente banal: dois estranhos conversando. As elaborações do narrador estão permeadas por elucubrações acerca do que a dupla conversava e do elo que os unia. São divagações, uma vez que o fotógrafo não conhecia aqueles que seriam os protagonistas da imagem por ele capturada. Um breve encontro entre eles encerra esta que poderia ser apontada como a primeira metade da história.

A partir desse ponto, entra-se em um segundo momento do conto. Já em seus aposentos, o fotógrafo sente-se convocado a ampliar a fotografia ao tamanho de um pôster para pendurá-la na parede. Ele passa a observar em detalhe a fotografia e a revisitar a cena vivida.

Desse modo, no conto, o narrador nos apresenta a sua vivência (relato da cena em que ele observa e depois interage com os dois estranhos), a fotografia (destacando suas tentativas de enquadramento) e, finalmente, sua observação a partir da fotografia ampliada e pendurada na parede do seu escritório. Ocorre que, ao observar a fotografia ampliada, o fotógrafo experimenta diferentes ângulos diante da imagem e parece descobrir algo novo ali. A partir desse retorno à cena por meio da fotografia ampliada, o personagem remonta a história, vê diferentes sentidos nas ações dos demais personagens envolvidos e, ainda assim, deixa o leitor com a estranha sensação de que ainda resta algum enigma na narrativa apresentada.

No final do texto, ele conclui: “o que resta por dizer é sempre uma nuvem, duas nuvens, ou longas horas de céu perfeitamente limpo” (Cortázar, 2016, p. 84). A leitura do conto parece produzir a sensação de que o enigma se refaz numa espiral sem fim. Essa narrativa nos parece pertinente/oportuna aqui, na medida em que traz esta ideia de uma volta a mais, um retorno à cena vivida a partir da produção de um registro – fotografia. Quando o personagem explica o

que vê na fotografia ampliada, parece restar ainda ao leitor várias perguntas: o que ele viu? O que ele conseguiu colocar em palavras? O que restou sem traço?

A ideia trazida pelo autor na segunda metade do conto pode nos ser valiosa para pensarmos o esforço de pesquisa aqui empreendido. Se considerarmos os textos produzidos no âmbito do trabalho nas escolas como a imagem produzida pelo fotógrafo, temos uma perspectiva interessante para pensar a pesquisa e, a um só tempo, o trabalho dentro das escolas.

A escrita das cenas, que parece ter se configurado como método de trabalho nas escolas, é, neste momento, a imagem sobre a qual nos debruçamos para percorrer o caminho de escrita deste artigo. No cotidiano escolar junto às crianças, ocorria de uma cena capturar a atenção e impulsionar a escrita. Nesse trânsito, a escrita se constituía como uma ferramenta que permitia ler aquele encontro a partir de um outro lugar. Essa leitura produziu um enigma que abriu o caminho da escrita deste artigo.

Ao retornar para estes escritos, nos perguntamos o que essas cenas trazem de enigmático. Que elementos ali contidos foram capazes de alterar a direção do olhar e, conseqüentemente, pode ter alterado o modo de atuar nas escolas? Do que se tratava escutar nas escolas após a escrita? Agora, retomar uma das cenas permite ler o movimento de escrita como método de trabalho que diz respeito à construção de um lugar a partir do qual a escuta psicanalítica possa ajudar as professoras a ler o que as interroga.

Produz-se, desse modo, uma dobra, uma nova volta, em que a metodologia de pesquisa aqui empregada alcança o ponto em que a curva da escrita das cenas se inscreveu. Assim, ambos os métodos podem se tocar, encontram-se e podem produzir um movimento em espiral que encontre a força necessária para seguir em movimento.

A partir de uma cena que foi considerada paradigmática da posição da infância, o trabalho de escrita do artigo se deu por meio de duas camadas ou dimensões. A primeira refere-se à apresentação da cena e o trabalho com ela. Movimento que consistia em um reposicionamento diante da cena para olhá-la de diferentes ângulos. Operação aos moldes daquela referenciada no conto de Cortázar e seu personagem fotógrafo. Como quem amplia uma foto, um novo olhar foi lançado para o registro escrito da cena. Algo que não havia sido visto no momento da escrita da cena pode se revelar. Isso permitiu localizar pistas do que pode ter gerado o impulso de escrita.

Em uma segunda camada, encontra-se o que é possível decantar dessa cena que poderia compor uma posição ética e metodológica que possa orientar um lugar de escuta numa instituição escolar de educação infantil. O registro da cena era capaz de produzir uma mudança de lugar, uma alteração de ângulo diante das vivências dentro das escolas.

O fotógrafo no conto de Cortázar, ao deslocar-se de posição, procura encontrar o ângulo para fazer o registro de detalhes que, estando numa posição fixa, ele não conseguiria registrar. Uma posição fixa que não lhe permitiria ver não apenas por uma imobilidade concreta, mas porque não haveria espaço para deixar o tempo transcorrer. Tempo entre a captura da imagem e o retorno à fotografia. Dessa reflexão, podemos recolher dois elementos importantes: deslocamento e tempo.

A escrita nos permite fazer um deslocamento e experimentar uma certa duração do tempo. Operação que se dá na medida em que escrevemos, voltamos ao registro e encontramos detalhes que não tinham sido lidos antes. Acerca desse segundo olhar para a cena, podemos imaginá-lo como a nos apontar para uma cena dentro cena.

Harun Farocki nos traz uma imagem e uma reflexão interessantes para pensarmos sobre essa ideia. Em sua curta-metragem intitulado *A saída dos operários da fábrica*, o cineasta recolhe

fragmentos de cenas de empregados deixando seu espaço de trabalho. Farocki ocupa-se de fazer essa reunião de imagens em comemoração aos cem anos do cinema. Para a montagem, utilizou trechos de obras como *Metrópolis* (1926), de Fritz Lang, e *Tempos modernos* (1936), de Charles Chaplin, bem como trechos de filmes amadores, institucionais, entre outros (Graff; Moschen, 2019).

Ocorre que, ao editar o trabalho, Farocki introduz uma pausa, congela uma imagem que nos permite ver um gesto inusitado na cena: em meio à correria dos operários que deixam a fábrica às pressas, uma mulher puxa a saia de outra funcionária, num gesto que poderíamos imaginar que indicaria algo de uma brincadeira entre as operárias. Por essa via, ao rever e olhar para a cena, o roteirista nos apresenta uma *cena dentro da cena*:

Farocki, ao mesmo tempo que nos mostra a alienação das funcionárias ao movimento necessário – a marcha veloz na saída da fábrica –, oferece ferramentas que nos permitem desarticular essa necessidade [...]. Dessa forma é que nos apontará a imagem dessa mulher, no meio de tantos outros corpos que deixam a fábrica, a puxar a saia de uma companheira de trabalho, que também se dirigia para fora da fábrica. Sua lente permite ver a outra cena dentro da cena previamente estabelecida (Graff, Moschen, 2019, p. 54).

É interessante notar que Farocki somente vê que a moça puxa a saia da outra operária quando coloca o filme a rodar em outro tempo, em câmera lenta. A cena dentro da cena não é vista quando o filme é exibido na velocidade regular. Colocar a cena a rodar devagar permite localizar um ponto antes cego. É por meio da desaceleração que o cineasta localiza o detalhe. Depois, voltando a rodar a cena na velocidade normal, já não podemos mais deixar de ver o que até então não havíamos percebido.

Por essa via, podemos pensar que a escrita das cenas do cotidiano escolar e o retorno a elas possa ter funcionado como um dispositivo por meio do qual nos deslocamos em relação à cena e experimentamos uma certa duração temporal. Distensão do tempo que permitiu ler. Ao nos deslocarmos e voltarmos às cenas, estamos acionando um dispositivo que não funciona como um mero registro do que já foi percebido ou lido. Pensamos aqui a escrita pela via de um registro que permite ler. Há, portanto, a possibilidade de introduzir uma torção no espaço-tempo da escuta nas escolas.

Ao pensarmos nas histórias de nunca acabar, poderíamos supor que, numa sequência que se acumula, adicionamos um verso a cada distensão no tempo com a qual operamos. Vale mencionar que essa abertura de tempo exige certa força. Há um esforço empreendido para que uma pausa para elaboração possa acontecer. A escrita das cenas permitia retornar às escolas numa outra posição diante das crianças e das educadoras. Hoje, o retorno às cenas no lugar do material bruto produzido nas escolas proporciona uma nova volta aos versos antes escritos.

A partir desse ponto, podemos nos perguntar: se a escrita e o retorno às cenas fazem certa escansão no tempo e permitem nos deslocarmos diante delas, em que lugar da cena, em qual ângulo quem opera a escuta analítica precisa estar para também ajudar as professoras a lerem o cotidiano? Essa ideia de ajudar a ver nos faz lembrar do texto de Galeano acerca do menino que vê o mar pela primeira vez:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: “Me ajuda a olhar!” (Galeano, 2002, p. 12).

Poderíamos, utilizando a imagem trazida por Galeano, imaginar que a escrita ocupou a função de ajudar a olhar. Diante de vivências que provocaram um abalo, a escrita abriu a possibilidade de revisitarmos a cena e nos demorarmos nesse olhar para, só depois, retomarmos a escuta nas escolas a partir de outro lugar.

Nesse contexto, este artigo aponta para um trabalho nas escolas que se demore nas experiências do cotidiano escolar. O percurso de escrita aqui traçado busca dar uma volta a mais ao tomarmos um certo modo de operar com a psicanálise nas escolas, que poderia indicar um dos caminhos possíveis de trabalho com a escuta, para nos demorarmos nas cenas e delas decantarmos alguns princípios a nortear a escuta no espaço da educação infantil. Da cena com João foi possível decantar um desses princípios norteadores, conforme veremos a seguir.

### **Considerações (quase) finais *ou* como concluir de modo a produzir uma volta a mais**

O esforço de escrita empreendido neste artigo teve no horizonte o retorno ao material bruto produzido nas escolas – escrita de cenas envolvendo a escuta no cotidiano escolar – para dele decantar novos sentidos. Foi lançado um olhar curioso para o(s) enigma(s) que a cena comportava sem o objetivo de decifrá-lo, mas de manter a história em movimento. O objetivo foi o de tomar a cena e nos demorarmos sobre ela. Destacar dessa cena elementos que permitem trabalhar a questão no que diz respeito à sustentação de uma posição de escuta psicanalítica no âmbito do trabalho com a educação infantil.

João, o menino astronauta, convida-nos a com ele orbitar em torno da origem do problema: de que posição escutar o cotidiano na escola a fim de produzir uma volta a mais? O convite faz lembrar a célebre frase do astronauta Yuri Gagarin que se impressiona ao avistar o planeta Terra de fora e declara: “A Terra é azul”. A viagem do astronauta traz uma experiência radical de deslocamento tempo-espaço. Há o tempo antes da decolagem, em que a Terra é vista daqui, em nossa experiência como seres caminhantes deste planeta. Há, na sequência, o tempo após a decolagem, já tomada uma importante distância. Tempo e espaço que permitem ver a Terra de um ângulo inédito.

Clarice Lispector, com sua escrita precisa, diz: “A Terra é azul para quem a olha do céu. Azul será uma cor em si, ou uma questão de distância? Ou uma questão de grande nostalgia? O inalcançável é sempre azul” (Lispector, 2018). A escritora sintetiza e, a um só tempo, estica a ideia de espaço-tempo aí contida. Como se lançasse um fio que vai do passado ao futuro. Da nostalgia ao inalcançável. Inalcançável, quem sabe, fazendo alusão à busca por uma completude à qual nunca chegamos e que remete à nossa origem. Ao tempo em que alguém sustentou em nós a necessária ilusão de sermos um com o outro. Tempos dos primórdios da nossa infância.

Reencontrar a escrita da cena em que João é protagonista nos ajuda a tomar distância e abrir brecha no tempo. Nesse reencontro, uma pergunta se insurge na agudeza de sua força: por que o registro da cena se fez aos moldes de uma *História de Nunca Acabar*? O que esse gesto inclui de uma tentativa de abrir o espaço da escuta e, ao mesmo tempo, incidir sobre o que se ouve? Portaria essa estrutura narrativa a chave do enigma?

Na cadência e nos tempos do refeitório, abre-se uma possibilidade de escuta ali onde se produzia um fechamento. Nos moldes de uma história de nunca acabar, refletimos acerca da importância de os adultos anteciparem sentidos e futuro aos bebês e às crianças pequenas: antecipação representada no verso que se repete a cada linha. Entretanto, é necessário que se mantenha uma abertura para o novo, para o desconhecido, para que, assim, o sujeito possa emergir. Abertura representada no verso inédito após cada repetição, como vemos a seguir:

*João me disse que quer ser astronauta / João me disse que quer ser astronauta e que tem dois cachorros / João me disse que quer ser astronauta, que tem dois cachorros e que sabe consertar coisas / João me disse que quer ser astronauta, que tem dois cachorros, que sabe consertar coisas e que gostaria muito de fazer coisas de “mãe e filho” com sua mãe.*

Por essa trilha, a cena de João trouxe a pista necessária para percorrermos o caminho que nos colocaria na direção de *um possível princípio* a orientar a escuta nas escolas de educação infantil: o da *antecipação em abertura*. Deslocamento que contém em si um paradoxo. Exige que nos movimentemos em diferentes direções, em distintos tempos: *é preciso fazer operar uma antecipação ali onde ela ainda não figura e produzir uma abertura onde pode ter se produzido um fechamento*.

Nesse caminho, também vale sublinhar que a escrita pode se constituir como um dispositivo capaz de abrir espaço para a escuta dentro das escolas de educação infantil. Na experiência sobre a qual refletimos, ela produziu o deslocamento necessário para olhar para as cenas a partir de outro ângulo e fez brecha nos tempos das escolas. O retorno às cenas foi orientado pela pergunta sobre o que elas permitem ler. Parece-nos, agora, ao nos demorarmos na cena e dela decantarmos um possível princípio norteador para uma escuta nas escolas, o cultivo de uma posição de *antecipação em abertura*, que foram as crianças que nos deram as pistas por onde seguirmos. Os pequenos reivindicaram tempo dentro da escola.

Neste texto, a escrita indicou um caminho de trabalho, funcionou aos moldes de “esticador de horizontes”, nas palavras de Manoel de Barros. Através da releitura da cena pudemos decantar um princípio pelo qual vale à pena zelarmos quando nos ocupamos das crianças pequenas em ambiente escolar: *a antecipação em abertura*. Que de uma oferta de escuta atenta e demorada às crianças e professoras possamos seguir pensando e construindo o lugar da psicanálise nas escolas de educação infantil. Como numa história de nunca acabar, fica aqui o registro do desejo de seguirmos refletindo e acrescentando, a cada volta, um verso a mais a essa escrita.

## Referências

- Araújo, L. C. (2023). Histórias acumulativas. In L. C. Araújo. *Jogos e materiais para alfabetização: oficinas, estratégias e recursos didáticos para alfabetização*. Recuperado de: <http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2012/09/historias-acumulativas.html>.
- Bergès, J., Balbo, G. (2002). *Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre transitivismo*. Porto Alegre: CMC Editora.
- Brenner, S. (2011). O quarto tempo do circuito pulsional. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, (40), 74-88. Recuperado de: <https://appoa.org.br/uploads/arquivos/revistas/revista40-2.pdf>
- Cortázar, J. (2016). As babas do diabo. In J. Cortázar, *As armas secretas* (pp. 67-86). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freud, S. (2010). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *O mal-estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos - 1930-1936*. (Vol. 18, pp. 13-122). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho originalmente publicado em 1930).

- Galeano, E. (2002). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LePM.
- Graff, L. H.; Moschen, S. Z. (2019). Reverberações éticas da ferrugem no cinema de Harun Farocki. *Trivium*, 11(1), 46-60. doi: <http://dx.doi.org/10.18379/2176-4891.2019v1p.46>
- Guimarães Rosa, J. (1994). *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: Biblioteca Luso-brasileira.
- Lacan, J. (1985). *Os complexos familiares na formação do indivíduo*: ensaio de análise de uma função em psicologia. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu. In J. Lacan *Escritos* (pp. 93-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Lispector, C. (2018). *Todas as crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Rickes, S. M. (1998). Escrever o que não se sabe. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, (15), 36-42.
- Xavier, H. V. S.; Viola, C. G. (2022). Transativismo e psicopatologia da infância. *Estilos da Clínica*, 27(2), 173-188. doi: [https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v27i2\\_p173-188](https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v27i2_p173-188)

**Revisão gramatical:** Jeferson Mello Rocha.  
**E-mail:** [jefersonmrocha@gmail.com](mailto:jefersonmrocha@gmail.com)

Recebido em setembro de 2023 – Aceito em novembro de 2024.