

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PSICANÁLISE: CLÍNICA E
CULTURA

Verônica da Silva Ezequiel

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

Porto Alegre, 2023

Verônica da Silva Ezequiel

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

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação
Psicanálise: Clínica e Cultura, pelo Instituto de Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Moschen

Porto Alegre, 2023

Nome: Verônica da Silva Ezequiel

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

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação Psicanálise: Clínica e Cultura, pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cláudia Bechara Frohlich
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação
Assinatura_____

Prof.^a Dr.^a Libéria Neves
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação
Assinatura_____

Prof.^a Dr.^a Milena da Rosa Silva
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPG Psicanálise: Clínica e Cultura
Assinatura_____

*Para minha mãe.
(in memoriam)*

AGRADECIMENTOS

“Quem era aquela moça bonita na tua banca de TCC? Aquela professora foi comentar o teu trabalho, mas eu acho que ela te fez um poema”. Priscilla, minha prima, sempre presente em todos os momentos importantes da minha vida, me fez essa pergunta após a apresentação do meu trabalho de conclusão na graduação do curso de Psicologia na UFRGS em 2015. Eu havia ali chegado aos tropeços após a perda da minha mãe na semana anterior. A apresentação do meu TCC estava prevista justamente para a data em que minha mãe teimou em partir de forma repentina. Sem avisos.

O Instituto de Psicologia acolheu minha perda e me permitiu a escolha: apresentar o trabalho na semana seguinte ou encerrar ali a finalização do curso sem qualquer prejuízo na avaliação. Apesar da tristeza, não me restou dúvida de que deveria apresentar o trabalho. Em mim ecoava a voz da minha mãe: “vai lá e faz o que tem de ser feito”. Por isso, entre muitos outros motivos, à minha mãe agradeço pela força de sua presença em minha vida e pela intensidade com a qual me ensinou a seguir em frente (nos estudos e na vida).

Nesta página de agradecimentos, reencontro os rostos das pessoas que sempre estiveram ao meu lado nos caminhos da escrita. Agradeço à minha família, fonte de amor e inspiração. Registro aqui um agradecimento especial ao meu irmão, Márcio Ezequiel, que fez a leitura deste trabalho desde o projeto de Mestrado até a revisão final. Muito obrigada, mano!

Agradeço ao grupo de pesquisa do NUPPEC - Eixo 2 pela constante parceria e contribuições. Um obrigada muito especial para a colega Juliana Reis Bento por caminhar ao meu lado durante todo esse percurso.

Às equipes das escolas onde tive, e ainda tenho, o privilégio de tanto aprender. Às crianças e aos adolescentes e suas famílias que tanto me fazem crescer.

Às minhas amigas, as novas e as de longa data. Em especial Júlia Coelho, Isadora Bessa e Adiene Soares. Grata pelo afeto e apoio sempre.

E por fim, agradeço à professora Simone Moschen - a moça bonita da minha banca de TCC em 2015 e, hoje, orientadora desta dissertação de Mestrado.

Professora Simone, gostaria de ter te feito um poema. Acredito que minhas palavras nesta dissertação não alcançam grandeza de poesia, mas fico muito feliz por ter realizado o sonho de contigo dividir o que de mais precioso ganhei nesses anos de trabalho como psicanalista nas escolas: os encontros com as crianças e as professoras com quem tive a honra de dividir o cotidiano.

Grata pela delicadeza com a qual conduziste o caminho de orientação desta pesquisa. Suavidade e firmeza que me fazem ler nas páginas deste trabalho um registro que carrega o meu desejo de escrita. E pela força que o genuíno impulso de escrever comporta, recolho os efeitos em mim dessa caminhada. Trajetória que fez o espiral dos tempos deslizarem e operarem, quem sabe, o efeito de avançar alguns passos numa travessia que talvez seja para toda a vida. Da perda à produção de novos sentidos, novas palavras, novas histórias. Muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho parte da retomada de pequenos textos escritos no transcurso de experiência de escuta psicanalítica em uma rede de escolas de educação infantil. A retomada desses textos foi vetorizada, inicialmente, por indagações sobre a natureza do que esses escritos registravam, a forma como o faziam e o desejo – quase uma necessidade – ao qual eles respondiam. No âmbito dessa pesquisa, retomamos esses escritos e nos perguntamos acerca do lugar da escuta psicanalítica na Educação Infantil. O trabalho com os registros escritos das cenas permitiu deles decantar quatro possíveis princípios norteadores do trabalho de escuta nas escolas. O primeiro princípio diz respeito à criação e à sustentação de um olhar estrangeiro e curioso para o cotidiano escolar. O segundo princípio aponta para uma posição de antecipação em abertura frente ao trabalho junto à infância. O terceiro nos leva a pensar a escola de educação infantil como espaço de fabricação de superfície e corte. Um quarto princípio indica a importância de zelarmos para que o brincar simbólico atravesse as muitas camadas do cotidiano das instituições. Ainda como derivação da investigação, a pesquisa discute a escrita de cenas escolares como um dispositivo que pode estabelecer condições para a escuta do que não se revela de pronto no dia a dia escolar e, nessa medida, como um fazer que permite abordar o cotidiano de forma a encontrar nele suas aberturas polissêmicas.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação Infantil. Escrita de Narrativas.

ABSTRACT

This work 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. Within the scope of this research, we returned to these writings and asked ourselves about a possible place for the psychoanalytic listening in Early Childhood Education. The work with the written records of the scenes allowed us to decant four possible guiding principles. The first principle concerns to the creation and support of a foreign and curious look at the school routine. The second principle points to a position of anticipation and openness towards working with children. The third leads us to think of the preschool as a space for the manufacture of surfaces and cuts. A fourth principle indicates the importance of ensuring that symbolic playing crosses the many layers of everyday life at institutions. 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.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 1 UMA BREVE INTRODUÇÃO <i>OU</i> O MERGULHO | p. 17 |
| 2 ALICE - POR QUAIS CAMINHOS CRUZAR O ESPELHO <i>OU</i> SOBRE COMO DEIXAR UM MAPA A PARTIR DOS RASTROS..... | p. 30 |
| 3 JOÃO - “HISTÓRIAS DE NUNCA ACABAR” <i>OU</i> QUANDO A PRÓXIMA PALAVRA ESTÁ POR VIR | p. 35 |
| 4 ANNA ATRAVÉS DO ESPELHO <i>OU</i> COMO ESCUTAR A VOZ PARA ALÉM DO ECO | p. 44 |
| 5 MIGUEL PRECISA LIGAR <i>OU</i> COMO FAZER DO (DES)ENCAIXE UMA LIGAÇÃO? | p. 53 |
| 6. A (RE)ESCRITA DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA E DE TRABALHO <i>OU</i> QUANDO OS CAMINHOS SE CRUZAM | p. 62 |
| 7. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS <i>OU</i> COMO CONCLUIR DE MODO A PRODUZIR UMA VOLTA A MAIS | p. 70 |
| REFERÊNCIAS | p. 74 |

Canção da Infância

(Peter Handke)

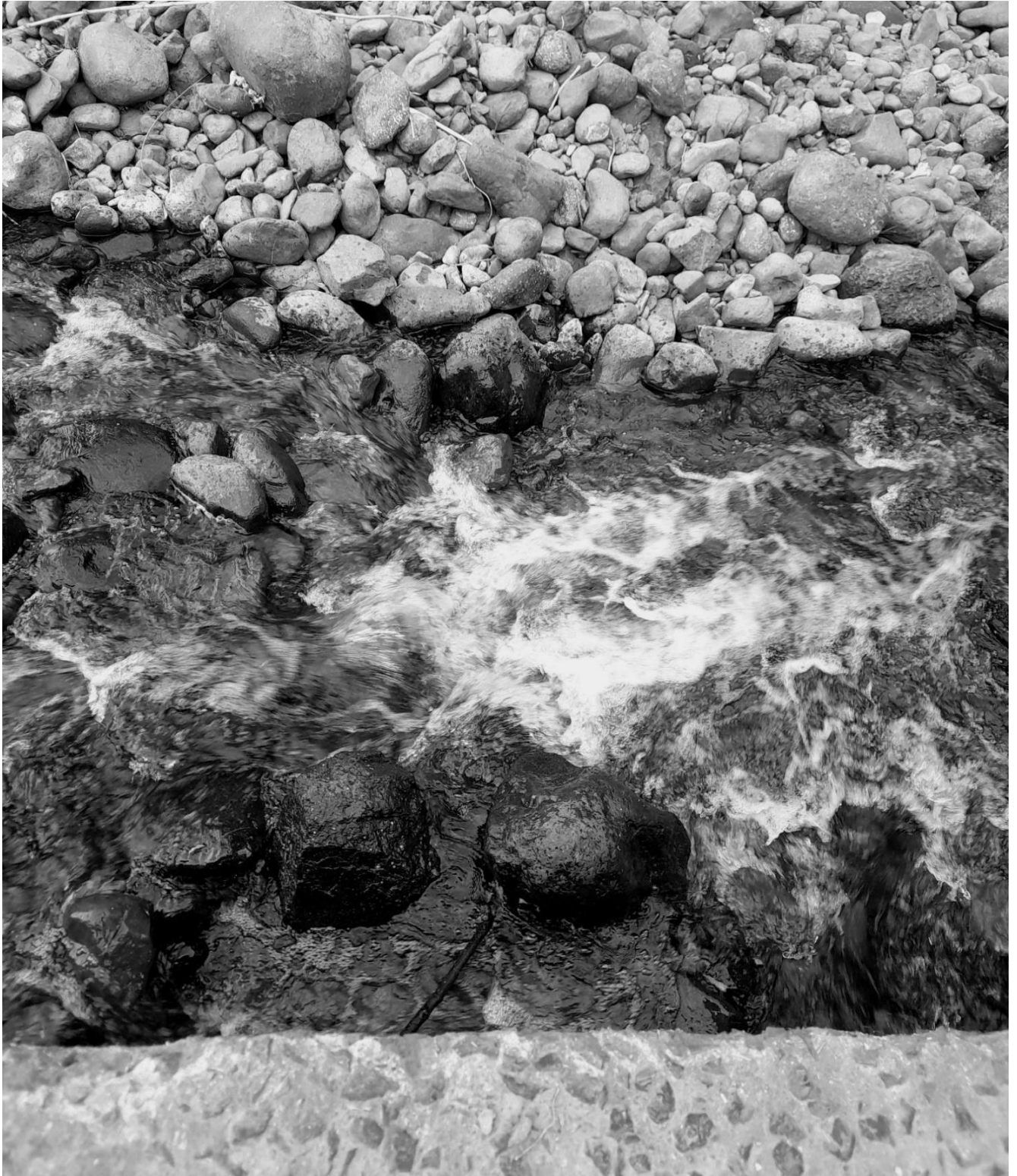
Criança

*Quando a criança era criança,
andava balançando os braços,
queria que o riacho fosse um rio,
que o rio fosse uma torrente
e que essa poça fosse o mar.*

*Quando a criança era criança,
não sabia que era criança,
tudo lhe parecia ter alma,
e todas as almas eram uma.
[...]*

*Quando a criança era uma criança
era a época destas perguntas:
Por que eu sou eu e não você?
Por que estou aqui, e por que não lá?
Quando foi que o tempo
começou, e onde é que o espaço termina?
Um lugar na vida sob o sol não é apenas um sonho?
Aquilo que eu vejo e ouço e cheiro
não é só a aparência de um mundo diante de um mundo?
Existe de fato o Mal e as pessoas
que são realmente más?
Como pode ser que eu, que sou eu,
antes de ser eu mesmo não era eu,
e que algum dia, eu, que sou eu,
não serei mais quem eu sou?
[...]*

*Quando a criança era criança,
Arremessou um bastão como se fosse uma lança contra uma árvore,
E ela ainda está lá, chacoalhando, até hoje.*



1 UMA BREVE INTRODUÇÃO OU O MERGULHO

Mergulhei minha mão na água. A imagem, um tanto ofuscada, ia ficando mais nítida conforme a água fria envolvia cada um dos dedos, a palma, o dorso e, em seguida, toda a minha mão. O que eu via era um recorte de um todo maior, como se estivesse diante de uma fotografia em que fora cuidadosamente enquadrada a minha mão que, submersa, encostava no fundo. Era água de rio. Eu sabia pela baixa temperatura e porque, mesmo sem ver o entorno, intuía a presença das pedras: redondas, lisas e geladas. Eram pedras intuídas de rio.

Eu olhava a imagem distorcida da mão dentro d'água, que vista assim, de fora, parecia-me mais minha do que nunca. Imagem trêmula de dedos alongados que minha avó teimava dizer serem “dedos de pianista”. A brancura marcada já pelo tempo. Ao dar-me conta do tempo, vou retirando a mão da água até atingir a superfície. Atravesso. Fino vidro que se dissolve em mim.

O rio. Espelho que se interpõe. Distorce, transforma. Faz os contornos dançarem para, em seguida, ser atravessado e me reapresentar ao que já me é tão familiar. Vejo a luz do sol refletida nas gotículas na minha pele. Minúsculas e brilhantes pedras d'água. Levo o rio na pele agora. Era um sonho. Já desperta, mas ainda imóvel, fico a pensar na água, nas pedras, no tempo. Subitamente me ocorre: “era a minha mão direita que mergulhava no rio. Era a mão que escreve”.

A experimentação com a escrita tem ocupado posição importante na minha trajetória pessoal e profissional. Durante a graduação em psicologia, da experiência inaugural com a escuta clínica, derivaram registros de algumas cenas que permitiram pensar a importância da escrita para a formação acadêmica. Nos anos seguintes, a escrita seguiu me acompanhando. Alçar as vivências ao estatuto de experiência por meio da escrita tem sido um recurso potente e instigante.

Por essa via, em 2019, ao iniciar meu trabalho em uma rede de escolas de Educação Infantil, uma vez mais, a escrita ocupou importante posição. À época, a rede de escolas em

questão era composta por sete escolas de educação infantil conveniadas com a Prefeitura de Porto Alegre. A rede é mantida por uma OSC (Organização de Sociedade Civil) e o território de abrangência destes espaços é composto por comunidades em extrema vulnerabilidade social. A partir da experiência de trabalho junto às educadoras, crianças e suas famílias, nos dois anos que se seguiram, emergiram registros textuais e imagens.

O desejo de fazer registro por meio da escrita se impunha quando uma cena era potente o bastante para gerar um abalo. Não se tratava, portanto, de uma escrita planejada. A cena produzia certo estremecimento no meu modo de pensar e conduzir meu trabalho. Diante desse abalo, colocava-me a escrever cenas curtas vividas no espaço escolar da educação infantil.

Ofertar corpo à cena através do traço das letras no papel me permitia desdobrá-la. Através da escrita era possível localizar o que na cena era, a um só tempo, seu ponto de sustentação e de ruptura. Prática que se configurava como uma tentativa de reconstruir a constelação do abalo da cena, enxergar os detalhes e revisitar-me na posição que ali eu ocupava. Lugar de quem exercita a escuta no âmbito das infâncias em uma instituição educacional.

A escrita dessa dissertação, elegeu essas produções textuais como ponto de partida para pensar o lugar da escuta psicanalítica nas escolas de educação infantil. Nessa perspectiva, os primeiros momentos de contato e trabalho com a pesquisa se configuraram como o tempo de revisitar os rastros deixados por estas experiências (Simoni; Rickes, 2008).

A aposta dessa metodologia de trabalho é a de que ao serem lançados novos olhares e perspectivas para os registros já existentes se possa, desde uma nova leitura, produzir diferentes sentidos. Revisitar os escritos produzidos a partir do trabalho nas escolas, como quem adentra um território desconhecido, poderia produzir algo novo? Quais os efeitos possíveis ao deixar-me afetar por essas marcas, hoje, desde um outro lugar, o de pesquisadora?

Por essa via, cada capítulo da dissertação de mestrado terá como abertura o registro de uma cena vivida no ambiente escolar da Educação Infantil. Tais cenas revisitadas mobilizarão elementos, enigmas, excessos que demandam por uma elaboração conceitual. Na tecitura entre a cena narrada e o tesouro teórico da psicanálise, pretende-se avançar, ensaiando, com o objetivo de desdobrar a pergunta sobre o lugar da escuta psicanalítica na educação infantil. Como sustentá-la? Que efeitos ela almeja? Quais os impasses que atravessa?

Deste inventário de cenas, bem como dos passos dados nos estudos teóricos, vislumbrou-se um possível fio condutor para a pesquisa, a saber, a temática dos tempos que coexistem dentro das escolas de educação infantil. Nesse sentido, parece oportuno discorrermos

brevemente sobre o percurso que nos levou a inferir que a temática do tempo possa ser um caminho profícuo.

Lacan nos adverte que, no campo da lógica, operamos com proposições e não com a concretude dos fatos. Por essa via, em Psicanálise, trabalha-se a partir do discurso, e não do acontecimento (Lacan, 2008). Parece pertinente pensar por essa perspectiva, a do discurso *versus* acontecimento, ao tratarmos do trabalho de escuta dentro das escolas de educação infantil.

A escola é um lugar de muitos acontecimentos e, por isso, propenso a perder-se na aceleração dos dias. Recordo-me da rotina de trabalho das equipes dentro das instituições e do quanto, em certa medida, causava estranhamento a existência de um profissional na escola “apenas” para escutar. Aos poucos, esse modo de estar em disponibilidade no espaço escolar foi produzindo efeitos interessantes. Como se um outro tempo pudesse habitar o espaço escolar. Tempo que poderia ser não apenas o das tarefas ou dos incidentes entre as crianças (conflitos, dificuldades, atrasos no desenvolvimento), mas também o tempo em extensão, aberto à produção de discursividades.

De que forma o psicanalista pode habitar e intervir nos diferentes tempos da escola? Tempo de aceleração se pensarmos que para um bebê, por exemplo, as transformações e avanços no seu desenvolvimento acontecem muito rapidamente (quando tudo vai bem com esse bebê). Em contrapartida, é também no tempo de “ser bebê” que se faz necessária certa suspensão no tempo. A atenção aos pequenos gestos requer desaceleração.

Os minutos ou horas que a educadora ou educador dispense acompanhando e respondendo ao bebê são tão importantes quanto as demais tarefas que lhes são demandadas na escola. Escutar, acolher e responder ao bebê que abocanha a própria mãozinha ou oferece o pé para ser “mordido” pelo adulto, gesto de endereçamento ao Outro, tem importante lugar na constituição psíquica desse bebê.

Parece-nos que para que este movimento seja possível, torna-se necessária uma abertura, uma brecha no tempo para que, para além dos acontecimentos repetitivos do dia-a-dia na escola, algo do campo da experiência possa emergir. Walter Benjamin no clássico texto “O Narrador”, escrito em 1936, reflete sobre as ideias de vivência e experiência. Para isso, Benjamin discorre acerca do empobrecimento da capacidade de compartilhar experiências a partir da Primeira Guerra Mundial. O autor aponta que os soldados retornaram dos campos de batalha sem conseguir falar sobre os horrores vividos na guerra: “voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável”.

O acúmulo de vivências não garantia, portanto, a possibilidade de compartilhamento das experiências. Essa impossibilidade de compartilhar o vivido, deixava as marcas da guerra sem o registro simbólico da palavra.

Das elaborações de Walter Benjamin acerca do tema da experiência, tomaremos como recorte a temática do tempo contida no texto. Maria Rita Kehl (2009) retoma o clássico texto “O Narrador” de Walter Benjamin para fazer justamente este deslocamento, trazendo para primeiro plano a questão da temporalidade no texto. Ponto de vista que nos parece interessante para discussão a qual nos dedicamos nesta dissertação.

Maria Rita Kehl retorna aos conceitos de vivência e experiência em Benjamin, situando como vivência (*Erlebnis*) aquilo que tendo sido “vivido produz sensações e reações imediatas, mas não modifica necessariamente o psiquismo” (p. 160). No campo oposto, situa a experiência (*Erfahrung*) que “tem o sentido daquilo que, ao ser vivido, produz um saber passível de transmissão”. E conclui: “é no ato da transmissão que a vivência ganha estatuto de experiência” (p. 162).

Kehl (2009) argumenta que o texto de Benjamin não se trata de uma crítica literária conforme o título poderia indicar. “O Narrador” trata da perda da experiência na modernidade e pensa acerca das “condições que a tornaram possível outrora” (p. 163).

A autora localiza na relação dos sujeitos com o tempo um elemento fundamental para pensar a experiência na pré-modernidade. A relação mais singular e íntima com o tempo - a duração da vida de cada indivíduo, era marcada pela transmissão das experiências às gerações seguintes. Havia, portanto, um caráter coletivo importante que, de certo modo, protegia os sujeitos de ocupar uma posição solitária frente ao que foi vivido.

Além disso, Kehl aponta que as relações existentes entre tempo e transmissão de narrativas estavam conectadas às formas de trabalho. Os grupos que se reuniam em torno de quem narrava poderiam estar ociosos ou ocupados. Os artesãos reuniam-se e coletivamente partilhavam o tempo enquanto trabalhavam regidos por uma ordem outra que não aquela medida pela produtividade:

A experiência perdida para nós de viver e trabalhar em um ritmo não ordenado pela produtividade permitia que o abandono dos sujeitos à temporalidade guardasse uma proximidade grande com o tempo do sonho, embalado por outra experiência que também se perdeu: a experiência do ócio, ou do tédio vivido sem angústia, como puro tempo vazio a ser preenchido pela fantasia. De todas as experiências subjetivas que a história deixou para trás, talvez a mais perdida, para o sujeito contemporâneo, seja a do abandono da mente à lenta passagem

das horas: tempo do devaneio, do ócio prazeroso, dedicado a contar e rememorar histórias (Kehl, 2009, p. 164).

Ao pensarmos no espaço da educação infantil, cabe considerarmos que se trata de um ambiente que carrega os traços da modernidade e pode comportar também as marcas de uma aceleração e exigência de produtividade que localizamos na sociedade contemporânea. No texto “A arte de narrar experiências” Kelly Brandão Silva (2017) retoma os conceitos de experiência e vivência em Walter Benjamin para pensar o trabalho dentro das escolas. A autora situa no âmbito da educação especial os conceitos de Benjamin costurando a passagem entre esses dois tempos – experiência e vivência - trazendo pontos pertinentes para a nossa discussão.

Sobre a experiência, a autora situa sua inscrição em uma temporalidade que se funda na tradição compartilhada, havendo, portanto, a suposição de uma construção coletiva. Neste sentido, Silva (2017) faz referência a uma: “continuidade e temporalidade presentes nas sociedades artesanais em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho do capitalismo contemporâneo” (p. 120).

Já no campo da vivência, a autora situa que podemos ficar submetidos a um bombardeamento de acontecimentos desligados do seu caráter coletivo e que exigem reações imediatas e sem espaço de tempo para reflexão (Silva, 2017).

No que se refere ao trabalho dentro das escolas a autora sugere que:

a despeito das exigências globais, a educação precisa reivindicar seu caráter artesanal. Dito de outro modo, só seria possível garantir um resíduo mínimo de singularidade, tanto para o professor quanto para o aluno, se a escola abrisse espaço (e tempo) para o trabalho artesanal, não serial. Uma tarefa que introduzisse a possibilidade de uma experiência narrativa.

Das considerações de Kehl e Silva, podemos inferir que seria importante pensar na abertura de tempo e espaço nas escolas para um trabalho de desaceleração onde possa existir tempo para a criação, ócio, devaneio e brincadeiras compartilhadas.

Nessa direção, podemos pensar que certa desaceleração nos tempos da escola pode abrir espaço para um fazer artesanal compartilhado. Movimento necessário para que as vivências se desloquem desta posição e, tendo sido recobertas por palavras, possam se alçar ao estatuto de experiências.

Barbosa (2013), no artigo “*Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância*”, fala do cotidiano na escola. A autora discorre sobre a importância de considerarmos a escola de

educação infantil como um espaço de encontro. Para isso, é preciso um olhar atento para os usos do tempo no cotidiano escolar.

Barbosa sustenta ainda ser importante que os adultos saibam abrir brecha no tempo para as artes, para a música, para ideias que proporcionem a ampliação do repertório e sensibilidade infantis. Que o cotidiano na escola seja lugar do ritual, daquilo que se repete, mas também da escuta do extraordinário de cada dia. Desse modo, os pequenos poderão ter acesso à compreensão do tempo como um “bem precioso, como algo que cada um de nós pode usufruir e usar de modo pessoal”, e conclui:

É através das experiências compartilhadas na vida cotidiana que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais, é com essa bagagem que nos inserimos como copartícipes nos valores e especificidades de nossas culturas. Construir a experiência, narrar a experiência, aprender da experiência.

Pensando o espaço da escola como importante produtor de subjetividade, Flack e Sordi (2007) sustentam que, para além da realização de tarefas, o cuidado ofertado pelos profissionais nesses espaços produz importantes marcas simbólicas. E é somente a partir de registros simbólicos que pode se dar a constituição psíquica de um sujeito:

Assim, quando falamos em cuidado, não estamos nos referindo à simples realização de tarefas, mas sim de um cuidado que produz marcas simbólicas, um cuidado subjetivante. É, portanto, na relação que se estabelece entre o bebê e seu cuidador que poderá haver uma facilidade ou dificuldade com relação à instalação do psiquismo, podendo até mesmo ser a causa de sintomas precoces como os refluxos, os vômitos, os distúrbios do sono, entre outros. A questão essencial que se impõe é que a maternagem precisa ser realizada, independentemente de ser o professor ou o monitor o seu responsável, pois, segundo Penot (1997), a falta do estabelecimento do laço entre a criança e seu adulto cuidador pode impedir a constituição psíquica de um sujeito (Flack, Sordi, 2007, p. 93).

Nesse sentido, é fundamental pensarmos no lugar que as escolas de educação infantil ocupam na teia que precisa ser tecida para que a estruturação psíquica de bebês e crianças pequenas possa se armar. Para tanto, se faz necessário que as crianças sejam olhadas na sua singularidade. Assim, um choro, um balbucio, um gesto devem ser traduzidos pelo educador

como uma demanda a ele endereçada. Demanda que é única, singular: “o estabelecimento de demanda diz do reconhecimento por parte do cuidador de que as manifestações da criança são pedidos a ele dirigidos; pedidos que necessitam de tradução, de resposta” (Flack, Sordi, 2007, p. 93).

Silva e Ferrari (2021) argumentam que, com a chegada cada vez mais precoce dos bebês aos berçários e a importância das vivências nestes locais – momentos de alimentação, sono, cuidados com o corpo, é imprescindível que se pense no papel destes espaços na constituição psíquica dos pequenos. Apoiadas nas pesquisas de Mariotto, Kupfer, Lajounquierre e outros pesquisadores, as autoras situam as escolas como espaços subjetivantes e destacam a importância de se constituírem como ambientes onde “a educadora se permita transmitir marcas simbólicas que enlacen o bebê à cultura e à linguagem”. (Silva e Ferrari, 2021, p. 2).

Nesse sentido, o fazer subjetivante nas escolas, nos indica que, para além dos cuidados com o corpo (troca de fraldas, alimentação, preparação do ambiente para descanso e sono), e do papel educativo (novas aquisições - de linguagem, motoras e habilidades sociais), as escolas de educação infantil produzem inscrições subjetivas que são constitutivas do psiquismo. A esse respeito, Mello (2014, p.67) explica que:

Fazer subjetivante são as ações que estão postas em jogo numa sala de aula, em que educadoras e crianças se encontram para fazer, ou seja, para realizar uma série de atividades, brincadeiras e experimentações que envolvem, — além do cuidar do corpo físico e suas intrínsecas necessidades e do compromisso de ensinar/aprender sobre objetos de conhecimentos e sobre o viver social — o entrelaçamento subjetivo, que humaniza relações e tem importante função na constituição psíquica de cada criança.

É interessante notarmos que, segundo a autora, este "fazer subjetivante" parte da ideia de encontro entre as crianças e os educadores. Ao pensarmos nessa definição, em que “educadoras e crianças se encontram”, podemos supor que o caráter subjetivante do trabalho das escolas se dá através de uma experiência singular de troca entre os educadores e os pequenos.

Nessa direção, podemos imaginar que este vínculo entre educador e educando inscreve marcas que assumem também para os professores um caráter subjetivante. Assim, as experiências junto às crianças seriam produtoras de subjetividade para os membros da equipe das escolas uma vez que estes profissionais estão, eles mesmos, sob os efeitos das inscrições deixadas por cada encontro.

Ao retomarmos a temática do tempo, podemos pensar que as múltiplas camadas de tempo presentes na escola incluem, especialmente quando se trata dos bebês, um momento em antecipação; temporalidade tão necessária à constituição psíquica dos pequenos. A Psicanálise nos ensina que quando a mãe, ou o adulto que ocupa a função materna, atribui sentidos e falas ao seu bebê temos neste gesto uma antecipação necessária à posterior unidade corporal (Jerusalinky, 2021; Costa, 2006).

Quando o adulto diz: “estás chorando, estás com fome” ou mesmo fala pelo bebê: “estou cansado hoje, mamãe, estou com sono” temos nestes gestos uma suposição antecipatória que situa o bebê no campo da linguagem. O cuidador primordial supõe e, inevitavelmente, falha, pois jamais saberá tudo sobre o bebê. Entretanto, que essa suposição possa emergir é condição necessária para que a criança se insira numa cadeia linguageira. Se essa suposição não vem, não é oferecida de forma alguma ao bebê ou se essa oferta é dada mediante uma certeza unívoca acerca do seu desejo, antecipação que não deixa abertura para a dúvida, abre-se o caminho para os riscos de estruturação psíquica do sujeito.

A esse respeito, Ana Costa discorre sobre duas formas de antecipação. A autora explica que esse movimento antecipatório vai além das expressões corporais. O olhar do outro “pode antecipar para mim tanto um estranhamento, quanto uma acolhida carinhosa” (p. 17). O olhar e a fala como registros corporais não garantem um lugar simbólico às produções do bebê. Nesse sentido, a autora aponta duas formas de lidar com a antecipação:

Por um lado, quando isso que é antecipado se situa como marca de uma representação imaginária, aí se encontram referências aos traços corporais. Por outro lado, quando a antecipação permite que se tenha a possibilidade de ser escutado, ou seja, de se ter um lugar para falar, então, essa antecipação é correlativa da aposta originária, de que haja um sujeito nessa estrutura da linguagem (Costa, 2006, p. 18).

Costa não chega a essa articulação sem antes situar a “antecipação como um lugar de espera” (p. 17). Espera que abre duas linhas semânticas, uma relativa ao tempo e outra ao desejo:

essa aposta se situa no Outro materno, e que, em todo caso, se coloca como antecipada à condição mais imediata e específica da experiência da criança. Essa marca da antecipação, então, é fundamental para que uma experiência efetiva se constitua no *a posteriori* (Costa, 2006, p. 170).

Ao voltarmos ao território de pesquisa em questão, o do espaço institucional da educação infantil, podemos pensar que nele a antecipação diante dos bebês e crianças pequenas compõe o próprio exercício da função educadora das professoras dos bem pequenos. Que a professora estabeleça esse lugar de espera falando com e pelo bebê, antecipando ali um sujeito nos parece de fundamental importância para que *a posteriori* o sujeito do desejo possa emergir. Porém, essa antecipação precisa carregar as condições de seu próprio fracasso, pois é justo nesse ponto, onde o bebê não responde especularizando completamente o que o Outro antecipa, que se abre a casa para a emergência do sujeito. Assim, da mesma forma que aquele que ocupa a função materna intui que não sabe tudo sobre o seu bebê (e ainda assim sustenta o tempo de espera da antecipação), no espaço da educação infantil, é necessário que as educadoras se façam suporte da dúvida, marca da castração incluída na imagem ofertada. É o trabalho do enigma que faz furo no futuro. É importante manter no horizonte que a não antecipação de sentidos, bem como o seu outro extremo, o fechamento das possibilidades em um sentido unívoco, repercutirão no presente e futuro das crianças.

A esse respeito, Moschen (2011, p. 93) argumenta que:

Essa posição da criança, de colagem discursiva ao outro/Outro coloca-nos, aos que trabalhamos com os pequenos, na extrema responsabilidade de nos perguntarmos sempre sobre o que estamos antecipando como possibilidades, como demandas e como sentidos para os filhotes humanos. Pois, se as crianças mais facilmente se colam ao outro/Outro, o que este lhes disponibiliza tem um impacto que não é de se negligenciar.

Diante destes tempos que se sobrepõem - o da antecipação e o de uma abertura para a invenção da vida - como escutar e intervir a partir da ética da psicanálise? Poderia o psicanalista, em ato, favorecer a abertura de um tempo para as histórias e para as narrativas que de dentro da escola podem emergir? Um espaço-tempo para que uma trama discursiva possa se armar e se estruturar para, em seguida deslizar, ganhar novos sentidos e, novamente, armar-se formando uma cadeia?

Em *Escritores Criativos e Devaneios*, Freud aponta para a trama em torno do tempo que se arma no brincar da criança e no fantasiar do adulto. Para a criança o brincar refere-se a um desejo de “ser adulto”. A criança recria brincando aquilo que ela conhece do mundo dos adultos. Este desejo de crescer e a representação que a criança cria do futuro no brincar

constitui-se como movimento fundamental para o seu desenvolvimento (Freud, 1980). Nesta direção podemos pensar que a criança antecipa para si um futuro no brincar.

Freud, ao se debruçar sobre a estrutura da fantasia, propõe que o adulto toma elementos da atualidade, do seu presente, que despertam um desejo. Isso o faz retroceder a uma experiência do passado (usualmente da infância) em que este desejo foi realizado. O passo seguinte é imaginar um futuro em que esse desejo se torna realidade. “O que se cria então é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua origem a partir da ocasião que o provocou e a partir da lembrança. Dessa forma, o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une” (Freud, 1980).

Freud ilustra essa concepção de fantasia com a imagem de um pobre órfão que se dirige a uma firma em busca de trabalho. No percurso até o seu destino, permite-se criar uma fantasia sustentada na sua situação atual. Ele devaneia que consegue o trabalho desejado, é bem-visto pelo seu patrão e torna-se indispensável ao local de trabalho. É acolhido pela família do chefe, casa-se com sua filha, torna-se sócio e, posteriormente, sucessor do patrão. Freud explicita a costura entre tempos contida nesta fantasia: “o sonhador reconquista o que possui em sua feliz infância: o lar protetor, os pais amantíssimos e os primeiros objetos do seu afeto. Esse exemplo mostra como o desejo utiliza uma ocasião do presente para construir, segundo moldes do passado, um quadro futuro” (p. 139).

A partir do ponto de vista da constituição psíquica, vale também aqui dedicarmos alguns parágrafos à questão do tempo. Alfredo Jerusalinsky (2021) discute a sincronia e diacronia da estruturação psíquica do sujeito. Argumentação que nos dará suporte para seguirmos pensando acerca da abertura necessária para que uma cadeia discursiva se mantenha em movimento.

O autor sustenta que existe uma sincronia da estruturação psíquica:

a estruturação psíquica se produz pela incidência sincrônica da maior extensão da cadeia significativa, ou seja, do modo em que está organizado o discurso para marcar uma determinada criança na sua posição de sujeito; isso acontece de modo sincrônico. Poderíamos dizer que todos os pontos da cadeia significativa, o modo como ela está organizada em termos de discurso, tocam ao mesmo tempo a essa criança ainda que a toquem somente em um ponto. Esse ponto – de enodamento ou de capiton – suporta todo o peso de cada uma das intersecções virtualmente possíveis entre a cadeia significativa e o discurso, na medida em que cada ato do dizer os pais e os que rodeiam a criança atualizam passado e futuro, inscrevendo no presente a filiação e o ideal aos quais se espera que a criança responda (Jerusalinsky, 2021, p. 137).

Já no tempo diacrônico, os efeitos significantes da estrutura psíquica encontrarão as condições necessárias para se consolidar, para serem colocadas à prova e alcançarem sua versão singular.

Nesse sentido, o Jerusalinsky (2021), assim como Costa (2006), também aponta para dois tempos que coexistem. O primeiro ocorre no presente e, de forma simultânea, contém todas as marcas impressas pelos adultos no corpo do bebê. São esses registros que situam o bebê na linguagem. O segundo tempo ocorre no *a posteriori* e tem o potencial de retroagir e relançar outro estatuto às inscrições anteriormente feitas. Essa reinscrição faz com que a posição ocupada pela criança adquira uma marca que será só dela. Há, portanto, nesta diacronia a abertura que comporta a potência de fazer emergir a singularidade.

Para explicar essa ideia, o autor serve-se da estrutura da linguagem, mostrando que estamos todos, seres falantes, submetidos a essa ordenação:

no que vamos dizendo, cada palavra, embora pronunciada diacronicamente em relação às outras, do ponto de vista lógico está intrinsecamente relacionada sincronicamente com seus antecedentes e seus consequentes. Quer dizer que no momento em que pronunciamos uma palavra está presente nela o que já dissemos antes e o que vamos dizer depois (p. 142).

O autor traz como exemplo a seguinte ordenação languageira:

Jamais a vi com outro vestido senão o da pele arrancada daquele animal
Jamais a vi com outro vestido senão o da pele arrancada daquele
Jamais a vi com outro vestido senão o da pele arrancada
Jamais a vi com outro vestido senão o da pele
Jamais a vi com outro vestido senão
Jamais a vi com outro
Jamais a vi
Jamais (JERUSALINSKY, 2021, p. 142)

A partir dessa elaboração podemos novamente pensar no trabalho de escuta dentro das escolas de educação infantil. De que forma operar no sentido de manter o horizonte da próxima palavra aberto? Como trabalhar por essa via sem deixar de antecipar, tanto quanto necessário, sentidos e lugares para os bebês e crianças em estruturação psíquica? De posse dessa pergunta, retorno ao material bruto produzido – textos.

João Moreira Salles (2006) em seu documentário “Santiago”, convida-nos a revisitar as imagens por ele produzidas treze anos antes da produção do seu filme. O cineasta explica ter

abandonado a produção na ocasião da captura das imagens. Treze anos depois ele retorna ao material bruto e decanta sentidos que não estavam lá *a priori*. Acompanhamos através da sua narrativa esse percurso: de retorno ao material bruto, aos sentidos que ele atribuía ao material na época das filmagens e dos novos sentidos que se abriram para ele ao reencontrar essas produções.

No âmbito desta pesquisa, procuro, no material bruto produzido dentro das escolas, o que, mesmo sem o saber quando os produzi, estava em causa como enigma que minha escrita tentava contornar. Penso que a localização daquilo que, partindo da experiência como mal-estar, encontrou na escrita uma forma de tramitação, pode indicar os pontos de adensamento e impasse do que está em causa quando uma escuta psicanalítica deseja ter lugar em uma escola de educação infantil.

Diante dessas produções, pergunto-me: o que os registros textuais podem indicar sobre os impasses do exercício da escuta na educação infantil? Tomo a localização desses impasses como correlato ao trabalho de contribuição para a elaboração de uma constelação de princípios que podem orientar esta escuta.

Como primeiro registro textual, no capítulo a seguir, um pouco de meu encontro com Alice e como juntas construímos a posição de um olhar estrangeiro. Perspectiva que caminha na direção de reconhecer e estranhar para poder construir um caminho feito de passos, palavras e surpresas.





7. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS OU COMO CONCLUIR DE MODO A PRODUZIR UMA VOLTA A MAIS

Alice, a menina que com um gesto espontâneo coloca as engrenagens dos começos a operar, nos diz não apenas do início do trabalho nas escolas, mas aponta para o método de pesquisa aqui empregado. Ao tocar meu colar, a menina faz uma ruptura no tempo, rompe a ilusão de que eu observaria a turma sem ser notada.

A curiosidade da menina e o desejo dela de aproximar-se, conhecer e saber mais sobre aquela adulta que ali chegava timidamente, faz pensar na minha própria aproximação do trabalho nas escolas e do meu contato com a escrita desta pesquisa. Movimentos de aproximação, afastamento, reconhecimento e estranhamento. Alice aponta para o que pode vir a ser um dos princípios norteadores do trabalho de escuta nas escolas de educação infantil: *a criação e sustentação de um olhar estrangeiro e curioso* para o cotidiano escolar.

Já Anna, a menina que se veste de espuma, nos faz refletir acerca do corpo que se constitui na escola. Anna mostra, através do espelho, sua tentativa de desenhar limites para o seu corpo. Busca reconhecimento através do olhar e procura criar com a água uma película que a envolva e lhe ofereça borda. Rodulfo (1990) traz em seu texto “*O brincar e o significante*” uma passagem em que um menino em análise inunda a sala de atendimento. Com esse gesto, a criança brinca com a água no sentido de fazer superfície e caminha na direção de utilizar-se desse material para “curar uma ferida” (p. 98). O encantamento de Anna ao utilizar-se da água e a espuma para envolver o seu corpo faz lembrar Guimarães Rosa: “o corpo não traslada, mas muito sabe, adivinha se não entende. Perto de muita água, tudo é feliz” (1994, p.34).

A solicitação da educadora para que eu ajudasse Anna a lavar as mãos trazia implícito um pedido de fechamento da torneira. A menina precisava de ajuda para interromper a brincadeira e ter as condições para deslizar no espaço-tempo da escola. A interrupção dizia de um dever para com o tempo, uma obrigação de dar seguimento às rotinas da escola. Conforme refletimos no capítulo que traz a cena de Anna, a mesma rotina que organiza o corpo do bebê, que lhe oferta borda e contorno, faz também um corte e introduz o tempo da espera. Corte nas crianças e adultos uma vez que estamos todos submetidos, desde diferentes posições, aos regimentos dos tempos da escola. Esse movimento pendular entre a rotina que oferta borda e também barra o gozo nos leva na direção de um terceiro princípio a nortear a escuta nas

escolas: o de pensar a escola de educação infantil como *espaço de fabricação de superfície e corte*.

Na cena de Anna, assim como no encontro com João, os adultos se autorizaram a um não saber. A menina foi encaminhada para acompanhamento em intervenção precoce, mas as educadoras abrem perguntas em lugar de certezas acerca do seu diagnóstico. Este não saber acerca do sofrimento de Anna pode dizer de um reconhecimento da falta por parte dos adultos. Movimento que, como vimos junto a João, por meio de uma posição transativista, poderia produzir efeitos de castração também nas crianças.

Nesse sentido, podemos pensar que um quarto princípio a orientar a escuta nas escolas de educação infantil seja o de *zelar para que o brincar simbólico atravesse as muitas camadas do cotidiano das instituições*. Que a escuta psicanalítica na escola esteja atenta e incentive o livre brincar parece ser um dever ético em prol do desenvolvimento das crianças. Em uma volta a mais no espiral da infância, a criação de *desobjetos* pode abrir espaço para um brincar coletivo na escola. “O brincar é a construção de uma versão própria sobre o mundo ao qual a criança foi apresentada pelo adulto” (Moschen, 2011, p. 95).

João, Anna e Miguel têm em comum a força dos seus pedidos de escuta feitos através de uma certa interrupção nos tempos da escola. Alice precisa interromper sua atividade para tocar meu colar, João introduz pausa para conversa no refeitório, Anna pede tempo para brincar de espuma. Miguel precisa fazer uma ligação. Os gestos das crianças armaram as cenas que geraram em mim um abalo, fizeram-me esticar o tempo para colocá-lo novamente em movimento somente após a escrita das cenas.

O registro das cenas ofereceu as condições para fabricar superfície de palavras às vivências cotidianas de escuta nas escolas. Como na cena que abre este trabalho, o relato de um sonho onde mergulho minha mão no rio, fabrico película de água e palavras para dar conta do desejo de pesquisa e escrita que neste texto se manifesta.

Parece-nos agora, ao nos demorarmos nas cenas e delas decantarmos alguns princípios norteadores para escuta nas escolas, que as crianças nos deram as pistas por onde seguirmos. Os pequenos reivindicaram tempo dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. Histórias acumulativas. In: *Jogos e materiais para alfabetização: oficinas, estratégias e recursos didáticos para alfabetização*. Disponível em: <<http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2012/09/historias-acumulativas.html>>. Acesso em: 12 de ago. de 2021.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARROS, M. de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas - a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BERGÈS, J., BALBO, G. Jogo de posições da mãe e da criança: ensaio sobre transitivismo. Porto Alegre: CMC Editora, 2002.

BERNARDINO, L. A função do semelhante na escola inclusiva. In: PESARO, KUPFER, DAVINI (Org.). *Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020.

BERNARDINO, L. *As Psicoses Não-Decididas da Infância: um estudo psicanalítico*. Belo Horizonte: Casa do Psicólogo, 2004.

BRENNER, S. O quarto tempo do circuito pulsional. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n.40, p. 74-88, 2011.

CANTINHO, M. J. Imagem e tempo na obra de Maria Gabriela Llansol. *Especulo: revista de estudos literários*, Madrid, n.26, v. 9, 2004. Disponível em: <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero26/llansol.html>>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

CORTAZAR, J. As babas do diabo. In: _____. *As armas secretas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 67-86.

COSTA, A. Antecipação e destino: atualidades do espelho. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n.30, p. 15-24, 2006.

FLACH, F.; SORDI, R. O. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos clin.*, São Paulo , v. 12, n. 22, p. 80-99, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 de maio 2019.

FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. O Mal-Estar na Civilização. In: *Obras Completas Volume 18: O Mal-Estar na Civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e outros textos [1930-1936]*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GALEANO, E. (2002). *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LePM.

GUIMARÃES ROSA, J. Grande Sertão Veredas. Rio de Janeiro: Biblioteca Luso-brasileira, 1994.

GRAFF, Luiz Henrique; MOSCHEN, Simone Zanon. Reverberações éticas da ferrugem no cinema de Harun Farocki. *Trivium*, Rio de Janeiro , v. 11, n. 1, p. 46-60, jun. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912019000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2023.

JERUSALINSKY, A. (2008). As estruturas clínicas na infância. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n.35, p.126-142.

KAZAHAYA, D. O Pequeno semelhante em questão: o que bebês e crianças pequenas podem fazer pelos seus pares semelhantes na constituição psíquica e no desenvolvimento. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 83-99.

KEHL, M. R. O tempo e o cão: atualidades das depressões. São Paulo: Boitempo, 2009.

KUPFFER, M. C. M; BERNARDINO, L. *Manual para uso do instrumento APEGI*. São Paulo: Escuta, 2020.

LACAN, J. *A Lógica do Fantasma: seminário 1966-1967*. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2008.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como formador da função do eu. In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LISPECTOR, C. *Todas as crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

MOSCHEN, S. A infância como tempo de iniciação à arte de produzir desobjetos. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, Porto Alegre, n.40, p. 89-98, 2012.

PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra na escola?. In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: FAPESP/ESCUTA, 2017, v. 1, p. 119-128.

RICKES, S. M. Escrever o que não se sabe. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 15, 1998.

RIVERA, T. Desejo de ensaio. In: RIVERA, T.; CELES, L. A.; SOUSA, E. *Coleção Ensaios Brasileiros Contemporâneos - Psicanálise*. Rio de Janeiro : Funarte, 2017.

RODULFO, R. O Brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SANTIAGO. Diretor: João Moreira Salles. Produção de Raquel Zangrandi. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2006. 1 DVD (80 min.).

SANTOS, A. J. DOS .; LEMES, M. G. N.. O espectro dos autismos e a psicose infantil: uma questão diagnóstica para a psicanálise. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 23, n. 2, p. 175-197, abr. 2020.

SILVA, K. C. B. da. A arte de narrar histórias. In: Maria Cristina Kupfer; Maria Helena Souza Patto; Rinaldo Voltolini (Org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: FAPESP/ESCUTA, v. 1, p. 119-128, 2017.

SILVA, M. R., FERRARI, A. G. A Experiência de acompanhamento de bebês em escolas de educação infantil através da metodologia IRDI. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 73, n.3, 2021.

SIMONI, A. C.; RICKES, S. M. Do (des)encontro como método. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.97-113, Jul/Dez 2008.

SOUZA, S. P. Um lugar para falar. *Estilos da Clínica*, v.5, n. 8, p.156-169, 2000. Disponível em:

XAVIER, H. V. S., VIOLA, C. G. Transativismo e psicopatologia da infância. *Estilos da Clínica*, v. 27, n. 2, p. 173-188.

WEM. Quero começar. In: TIQUEQUÊ. *Tu Toca o quê?*. São Paulo: MCD, 2012.