

PROJETOS DE TRABALHO NO CAMPO DOS DESEJOS: APRENDIZAGEM E PROCESSOS SUBJETIVOS

RESUMO

Este trabalho foi fruto da reflexão sobre a prática educativa, Projetos de Trabalho, como possível ferramenta para o entrelaçamento entre os objetivos curriculares e os sujeitos desejantes da educação escolar, a saber: crianças, educadores e demais atores da comunidade escolar. Para tal reflexão, buscou articular conceitos psicanalíticos de *transferência*, *desejo de saber* e *desejo de ensinar* com a *constituição subjetiva do sujeito* para melhor compreender a emergência do sujeito epistêmico a partir do sujeito de desejo. Tal investigação possibilitou que compreendêssemos os elementos subjetivos histórico-culturais presentes na relação ensino-aprendizagem, oferecendo a educadores e educadoras a possibilidade de empreender uma escuta e uma posição aberta ao afloramento dos significantes conscientes e inconscientes, que investem libidinalmente os Projetos de Trabalho e os tornam a falta-a-ser do setting educativo.

Palavras-chave: Projetos de Trabalho. Transferência Educador-criança. Sujeito Desejante. Sujeito Epistêmico. Processos Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Vaga por aí, por entre árvores e canteiros da educação, no Outro, portanto, em nós, um desejo furtivo e em trânsito, mais facilmente capturado e semeado por nosso “espírito” jovem e revolucionário. Esse desejo jovial quer (re)criar o novo, revolucionar, transgredir, experimentar os limites da liberdade, preencher a falta, reviver as experiências que nos alçaram a condição de sujeito de desejo e convidar o mundo a dançar sob esse estandarte.

Narra o mito educativo que esse desejo habita sedutoramente a natureza humana e é dessa “energia” que se alimentam as utopias educativas. Justamente na busca por uma utopia possível surgem as iniciativas pedagógicas inovadoras. Entretanto, como em todo mito, há um perigo à espreita. Muitas vezes, esse “espírito” transgressor acaba encarcerado por um Outro opressor, pelos padrões de sucesso exigidos pela sociedade capitalista moderna, com seus ideais de mulher, de homem, de profissional, de felicidade, de saber, de classe, de beleza, de consumo... Envelhecido, o “espírito” das educadoras e educadores acaba sucumbindo a velha escola, com suas grades curriculares, suas metodologias “eficazes e cientificamente comprovadas”, suas expectativas de aprendizagem e de sucesso nas provas de ingresso à universidade, concursos e vias de acesso à vida reconhecidamente adulta.

Em 1982, após o sombrio período de ditadura militar no Brasil, esse “espírito” estava novamente cheio de vida, embalado pela arte, pela filosofia, pelos movimentos sociais e pelo desejo de redemocratização do país. Nesse contexto, um grupo de mães, pais, educadoras e educadores, ansiavam por um espaço de educação para suas crianças, onde a liberdade fosse construída diariamente, amalgamada pelos afetos que dão corpo a subjetividade humana e os enlaça aos conhecimentos culturalmente construídos. Tal grupo não encontrava essa possibilidade de vivência educativa nas escolas disponíveis na cidade em que viviam. Assim, se reuniram e, após muitas conversas, estudos e mutirões, surgiu uma associação de gestão democrática, que mantém uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, que se reconstrói cotidianamente, há 37 anos.

Ao longo de sua história, mães, pais, educadoras, educadores e parceiros da escola, nos seus muitos momentos de encontro, de estudo e discussão, foram construindo compreensões acerca do desenvolvimento infantil, da constituição subjetiva do sujeito e dos processos de ensino-aprendizagem. Muitas teorias concorreram com essa descoberta: a epistemologia genética de Piaget, com sua teoria da equilibração, onde o conhecimento é construído pelo sujeito em um constante processo de equilíbrio, desequilíbrio e adaptação, frente as experiências e saberes novos que entra em contato; o aporte teórico de Vigotsky, com sua

compreensão da aprendizagem como processo histórico-cultural, que ganha relevância quando mediada por experiências socialmente construídas na cultura em que cada criança está inserida; a educação emancipatória de Paulo Freire, que reconhece as relações de poder presentes na escola, buscando desconstruí-las através do amor à diversidade humana; a apaixonada defesa de Wallon por uma educação que busque o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional; e, dentre outras, a valiosa contribuição de Freud para a compreensão da sexualidade e sua relação com a constituição subjetiva do sujeito e com o desejo de saber e de ensinar.

Todas essas teorias foram construindo um espaço de falta, uma hiância cheia de apetite por um sujeito suposto saber da educação, que daria corpo a esse desejo e se tornaria o educador ou educadora desta imaginária escola. A este sujeito educador, com esse potencial libertário, seriam endereçados os desejos de educação escolar das famílias e os afetos sustentadores da transferência educador-criança.

Para realizar, como diria Freud (1937), essa impossível tarefa, a educadora ou o educador necessitaria de se valer de seus “encantos”, de saberes sobre a infância e sobre a cultura, e de metodologias que proporcionassem tal emergência. A escola precisaria propor um fio condutor para a construção dos saberes, para a expressão das crianças e para o acolhimento de seus ritmos orgânicos e pulsionais. Daí surgiu uma rotina, com momentos para lancha, explorar o corpo, desenvolver atividades cognitivas e expressivas, de tomar decisões, de se dedicar à literatura e a contação de histórias, surgiram formas de mediar conflitos, de operar limites...

O respeito à infância, ao desenvolvimento integral do sujeito deveria atribuir tonalidade à socialização e (re)construção dos conhecimentos culturalmente construídos pela sociedade, possibilitando, via atuação ativa das crianças, a realização do currículo da Educação Infantil. Foi justamente na busca pela construção desse setting educativo, dos dispositivos pedagógicos que facilitariam o enredamento dessas nuances educativas, que a escola descobriu os Projetos de Trabalho.

Caberia então, ao libidinalmente investido educador ou educadora, em parceria com os demais integrantes do corpo pedagógico da escola, exercitar a sua escuta, sua observação atenta dos movimentos das crianças, para captar seus desejos de saber, transformando-os em um projeto.

Como educador dessa escola a quase duas décadas, me interessa compreender os elementos que possibilitam a emergência, e sustentam a realização desse dispositivo pedagógico, Projetos de Trabalho. Interessa compreender os componentes subjetivos que sustentam os processos de ensino-aprendizagem no contexto dos Projetos de Trabalho,

articulando alguns conceitos psicanalíticos, como a relação transferencial entre educando e educador, o desejo de saber e o desejo de ensinar e os objetos de conhecimento como objetos fálicos substitutos (ALMEIDA, 1998).

Os projetos de trabalho como uma proposta educativa que visa favorecer a pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno (HERNANDEZ, 1998) oferece um terreno fértil para pensarmos a posição desejante dos sujeitos educandos e dos educadores, frente as finalidades da escola e seu lugar como discurso do grande Outro.

2 APRENDIZAGEM, SUBJETIVIDADE E TRANSFERÊNCIA

A chegada à escola não inaugura a educação da criança, esta já viveu uma infinidade de experiências de aprendizagem, desde a vida intra-uterina, que a convocaram a emergir da vivência meramente orgânica e adentrar o campo da condição humana. Portanto, mesmo o recém-nascido não é um ser inexperiente. Já vem com uma bagagem de vivências pré-natais intensas. (RIESGO, 1996).

Na perspectiva psicanalítica, o sujeito precede ao seu nascimento, o que pressupõe um desejo dos pais em terem um filho, situando-o numa ordem simbólica desde o início. Antes de falar o sujeito é falado e “a palavra é o veículo dos significantes da cultura que cada família foi recortando no seu percurso histórico e que serão transferidos para o filho”. (MOLINA, 2008). A língua que se fala ao bebê, o estilo de cuidado, a maternagem e a função paterna, estão recobertos dos significantes do projeto de futuro, antecipado pelas funções parentais. O filho desejado se constitui enquanto sujeito a partir da posição de objeto que ocupa no desejo do Outro primordial, encarnado por aqueles que exercem a função materna e paterna. Esse projeto simbólico está presente na estruturação psíquica dos pais (sincronia), antes mesmo do bebê nascer, e vai se desenvolvendo ao longo da constituição do sujeito, articulado a rede de significantes ofertada pelas funções parentais e pelo laço social (diacronia).

Pois eis que chega o dia de ir à escola. Lá se vão as crianças, umas levadas por seus pais, outras por babás, algumas pela monitora do orfanato, a grande maioria por suas mães. De “mãos dadas” às famílias e seus filhos, vêm todos os sonhos de realização da família, suas projeções de felicidade, de sucesso, de infância idílica, de aprendizado, de realização profissional. Agora a criança vai aprender coisas muito importantes que não habitam o universo familiar, aprenderá os saberes necessários a se tornar um sujeito autônomo, que se relaciona com iguais, que lê, que realiza contas, que sabe sobre os segredos do céu e da terra. Essa promessa, essa articulada rede de significantes, essa ordem simbólica do projeto de futuro da

criança, fará da escola um novo campo desejante, mobilizada pelo desejo do grande Outro, antes representado pelas funções parentais e agora atribuídas a escola, mais especificamente ao educador.

Por sua vez, essa carga libidinal também é endereçada ao educador, constituindo-o como o sujeito suposto saber da educação, das necessidades educativas das crianças, sobre os desejos das famílias e de seus filhos. Esse investimento libidinal instará a constituição da relação transferencial entre criança e educador, convidando-os à reatualização das experiências subjetivas que habitam a rede significante inconsciente da criança, necessárias para a integração dos objetos de conhecimento em sistemas de significância.

Na medida em que adquirem o estatuto de significantes do Outro, os objetos da realidade são integrados em “sistemas de significância”. (Jerusalinky, 1989, p.31), sendo assim possível torna-los objetos de pesquisa e investigação, do qual se deriva a constituição da inteligência como estruturação psicológica, não autônoma, (MOLINA, 1996, p.15)

A partir da concepção de estruturação subjetiva e da aprendizagem como resultado de uma operação histórico cultural; da relação entre a posição desejante do sujeito, do papel do grande Outro para com os conhecimentos culturalmente construídos, podemos perceber que a relação do sujeito com os objetos de conhecimento não é direta, mas mediada, envolvendo sempre uma interação social. (ALMEIDA, 1998).

3 PROJETOS DE TRABALHO E A EMERGÊNCIA DE UM NOVO SIGNIFICANTE

Agora em sala de aula, habitam essas duas posições de sujeito, o educador e o educando, cada qual libidinalmente investido de uma desejo, o de ensinar e o de saber. Ao primeiro, cabe empreender sua capacidade didática, sua prática educativa para acolher a criança, possibilitar sua adaptação, reconhecê-la como sujeito de saberes prévios, de desejos, construir rotinas, executar o currículo e os objetivos de aprendizagem. É responsabilidade do educador empreender esse ato pedagógico. Ao segundo, cabe responder com a força de sua identidade às muitas experiências que materializam o ato pedagógico. Essa dança de posições possibilita o que chamamos de processo de ensino-aprendizagem.

Todo ato educativo está ancorado em uma concepção de sujeito e de aprendizagem. A concepção que aqui desenvolvemos, compreende a aprendizagem “como um processo em que a criança adquire informações, conhecimento, habilidades, atitudes, crenças, valores, etc, como resultado de uma interação mediada com a realidade histórico-cultural. (ALMEIDA, 1998)

Não é uma tarefa fácil ao professor possibilitar o ambiente propício a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Já vimos que não depende apenas dele, existem inúmeros fatores históricos e culturais que concorrem para a realização do ato educativo, bem como componentes inconscientes constitutivos que vinculam os objetos de conhecimento à cadeia simbólica do projeto de futuro que a criança está inserida, desde a sua concepção. Entretanto, há de se assinalar um ponto de partida, uma prática pedagógica e um percurso metodológico que favoreça a aprendizagem e a socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse contexto, a escola palco desta investigação, elegeu os Projetos de Trabalho como uma prática educativa que convida o educador a direcionar sua escuta/observação, como dispositivo articulador do Currículo da Educação Infantil e da aprendizagem do sujeito.

Segundo Hernandez (1998), os projetos de trabalho propõem uma revisão do sentido do saber escolar e destacam a importância da compreensão da realidade pessoal e cultural por parte de professores e alunos.

Ora, portanto, o que está em jogo quando falamos em compreender a realidade pessoal e cultural por parte de professores e alunos?

Investido do seu lugar de sujeito suposto saber, a educadora ocupa o lugar do grande Outro, e seu desejo de ensinar convoca o desejo de saber da criança. E lá vai a professora, com suas cores, texturas, sua invocante voz, seu olhar, seu colo, desejosa por ver as crianças fruírem o mundo, assim como aquelas e aqueles que realizaram as funções parentais nos primeiros dias de vida da criança, desejaram que crescesse, atribuíram significado aos seus reflexos e a introduziram no campo simbólico. Nesses muitos encontros inter-subjetivos que permeiam as atividades pedagógicas, as rodas de conversa, as brincadeiras autônomas e dirigidas, nos jogos propostos pela educadora e pelo educador, surgem os significantes que contam a história consciente e inconsciente das crianças. Os significantes primordiais e a sua sucessão metonímica, se reatualizam no encontro transferencial com a professora e ganham novas significações a cada mediação empreendida por ela.

Os gestos, interesses, movimentos e palavras das crianças ganham novas tonalidades na relação transferencial criança-educador e, na escuta do professor que empreende os Projetos de Trabalho, ganham significado de caminho, de questão há se desvendar. Estamos falando aqui do primeiro momento dos Projetos de Trabalho, o de assinalar um lugar de partida. Em posição de autoridade supostamente detentora do saber, socialmente construído e inconsciente da criança, o professor empreende uma interpretação dos significantes que transitam pela sala de aula e o transformam em objeto de pesquisa compartilhado, onde a falta se apresenta, uma falta-a-ser, que agora não é apenas das crianças da turma, mas de crianças e educadores, pois, por

mais que a educadora saiba sobre o tema, o caminho do projeto há de ser trilhado, a falta está instaurada, a hiância anseia por ser preenchida.

O primeiro momento do projeto se trata da emergência de um significante novo, que surgirá da escuta e da investigação empreendida por educador e crianças. Quando assim se realiza, quando a criança se reconhece como coautora dessa produção significativa, este novo significante se entrelaça na cadeia de significantes do desejo de saber das crianças e na de ensinar da educadora. Um novo campo desejante está aberto, o tema do projeto foi descoberto.

Entretanto, é necessário nos delongarmos um pouco mais sobre a emergência desse novo significante.

4 ENSINAR OU SUSTENTAR DESCOBERTAS

Pois bem, eis que agora a educadora ou o educador do Projeto de Trabalho, em sua observação e escuta, supõe ter chegado a um possível tema a ser desenvolvido, a uma questão a ser respondida. Necessita então, de se munir de alguns atos pedagógicos mais, para chegar de fato ao significante do Projeto de Trabalho, que convocará a rede de desejos de saber e de ensinar que, por sua vez, sustentarão as descobertas ao longo do percurso e atribuirão significado histórico cultural aos eixos curriculares que orbitarão o tema central.

Vejamos... durante brincadeiras espontâneas das crianças pelo parque da escola, onde flores e árvores trocam perfumes, gametas e néctar com insetos e pássaros, com seus olhos, ouvidos, narinas, boca e mãos, as crianças observam tudo. Quando atentas, as educadoras e os educadores, escutam as mais diversas interrogações sobre o céu e a terra. Em meio a uma plantação de girassóis, não é difícil no encontro entre crianças e abelhas, elas perguntarem como é feito o mel, onde é a casa das abelhas ou como elas voam?

O educador desavisado de seu papel de sustentar descobertas, logo responde as questões das crianças, se valendo de seu lugar de detentor do conhecimento. Como diria Paulo Freire (2005), depositando na criança o conhecimento acabado, como portador da verdade. Entretanto, quando a educadora e o educador se reconhecem como mediadores entre a criança e o saber, quando se reconhecem como partes de uma relação de amor pelas descobertas, a educadora retorna a pergunta à criança, se esquivando do lugar de detentor do saber, se colocando como parceiro dessa investigação. “Nossa decisão implicará uma formação que se sustenta em uma paixão: a paixão pela ignorância. Quanto mais cremos conhecer, menos conhecemos. Quanto mais cremos compreender, menos compreendermos.” (LEVIN, 1996, p. 47).

Ao retornar a pergunta às crianças, um tesouro de significantes se abrirá e seus saberes prévios, suas vivências históricas, objetivas e subjetivas, falarão das abelhas. Daí em diante não serão mais quaisquer abelhas, mas aquelas investidas do doce mel compartilhado por suas famílias no café da manhã, ou do desejo de um mel que nunca comeram, que só viram nas propagandas da TV, ou nos desenhos do Ursinho Pooh que viram na televisão do trabalho da mãe. As crianças falarão ou calarão sobre seus desejos de voar sobre as asas da abelha, para um mundo imaginário, e as hipóteses e novas questões que surgirem desse encontro entre educadores, crianças e abelhas, possibilitará o surgimento das motivações inconscientes e investirá libidinalmente o possível projeto vindouro.

...não se educa com a teoria, senão com o que um é (...) “que sobre o inconsciente não se manda, que, assim como não dominamos o nosso próprio inconsciente, tampouco dominamos os efeitos da influência que exercemos sobre outro ser; nenhuma teoria pedagógica permite calcular o efeitos dos métodos que se põem em prática, porque o que se interpõe entre a medida pedagógica e os resultados obtidos é o inconsciente do pedagogo e educando”. (MILLOT *apud* MOLINA, 2011, p.31)

Com a escuta aberta, a educadora captará esse tesouro de significantes que orientará novos atos pedagógico de investigação, rumo ao significante central, que atribuirá significado e dará nome/tema ao projeto. Nos dias que se seguem, livros de abelha, poemas, músicas, imitar com o corpo, pronunciar o som que fazem, desenhar, fazer abelhas de sucata, serão pivôs de novas aberturas significantes, pare enfim munir educadora e crianças da certeza sobre o tema do projeto. Ela precisará deixar espaço para que os significantes circulem e abrir uma escuta em relação a eles, no espaço aberto, para que a lógica das crianças se manifeste. Trata-se de poder segui-la e deduzi-la nas hipóteses implícitas no seu dizer e/ou fazer. (GARCIA YAÑES, 1990).

Nesse ponto, a educadora e o educador estão transitando entre desejo de ensinar e de saber. O desejo de ensinar vem investido do que representa o grande Outro para ele: o seu lugar narcísico como profissional, o seu papel como educador, como mediador entre as crianças e os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, a necessidade de realização do currículo e das finalidades da escola. O desejo de saber do educador é instigado pelo prática educativa dos Projetos de Trabalho, que o colocam como co-investigador sobre a temática descoberta.

Cabe à professora e ao professor articular seus saberes prévios, aquilo que descobriu das crianças, com novas pesquisas sobre o significante central do projeto. Pensar em como transitar pela linguagem artística, pela matemática, pela linguagem oral e escrita, pela linguagem

corporal, pelas interações com a natureza e a sociedade, colocando em cena uma dança entre seu desejo de saber e o desejo de ensinar.

5 A FERRAMENTA DO TESOURO DE SIGNIFICANTES

...um instrumento não é um fim em si mesmo, um instrumento é a ferramenta que serve para produzir certo trabalho. A ferramenta adapta-se ao trabalho, ao resultado que se busca produzir. As adaptações curriculares são ferramentas, buscam um resultado e por tanto devem ajustar-se ao objetivo que buscam. Não são boas nem más em si mesmas, mas em função dos efeitos que produzem no trabalho. E do mesmo modo que ocorre com as ferramentas, não basta tê-las, é preciso saber usá-las. (FILIDORO, 2001, p 103.

A ferramenta Projetos de Trabalho já está em cena, nas mãos da educadora que a deseja empreender, entretanto, precisa se articular com os demais agentes que sustentam sua realização: crianças, famílias, corpo pedagógico da escola, o tempo, o espaço, o currículo e as finalidades da escola. Para tal, o educador terá de materializar em letras, contar sua história, pensar sua trajetória, supor caminhos, meios, explorações nos eixos curriculares, instar a participação das famílias dessa democrática escola, eleger mecanismos avaliativos processuais e ao final do percurso, pensar em uma possível conclusão, sonhando com a celebração do que construíram. É hora de escrever o projeto.

Munida desses elementos constitutivos e operantes, a educadora, mais uma vez articulará os significantes colhidos das crianças e buscará seus ecos em pesquisas sobre o tema central, bem como sua articulação com os eixos curriculares. Após esse período de dedicação individual, o projeto circulará pelas mãos dos coordenadores, parceiros de sala, mães, pais e demais colaboradoras e, novamente, será reinvestido libidinalmente por todos que desejam ter com essa ferramenta, a realização do projeto de futuro das crianças.

Como ferramenta, os Projetos de Trabalho proporcionam esses momentos de reinvestimento libidinal, que enodam o laço social da escola no propósito da constituição do sujeito suposto saber da educação. Depois de todas e todos sugerirem atividades, percursos, emprestarem livros, filmes, poemas, se comprometerem com participações, visitas a museus, laboratórios, apiários, o projeto será um tesouro de significantes polissêmicos, que ampliará o horizonte de significações das crianças, possibilitando trânsitos semânticos conscientes e inconscientes. Todas e todos falaremos de abelhas, e no amarelinho listrado de seu corpo, nas translúcidas asas, no doce do mel, na forma com que constroem suas organizadas colmeias, as crianças se reconhecerão, imaginarão possibilidades e experimentarão outras posições de sujeito, no laço social.

Nas atividades de matemática, de alfabetização, de artes plásticas e na socialização de conhecimentos científicos, a educadora, reconhecendo essa operação afetiva, buscará dar voz as crianças, para entremear suas ofertas de saberes às descobertas das crianças, fazendo surgir de onde fala o sujeito desejante o sujeito epistêmico. O objeto de desejo do Projeto de Trabalho, compartilhado por crianças e educador, representa uma falta-a-ser que jamais será preenchida por completo, pois a cada descoberta, novas interrogações se abrem, assim como a aprendizagem na vida, tal qual foram libidinalmente investidas e sustentadas as descobertas das crianças, no momento de constituição de sua matriz simbólica, nos primeiros momentos de vida.

O Outro, que por um lado oferece à criança uma imagem em que se reconhecer (o *moi*), ao mesmo tempo interrompe esta identificação ao se perguntar pelo destino desta (aceita o não saber sobre esta criança). Neste vaivém entre o eu (*je*) e o mim (*moi*) bascula a auto-imagem. Movimento pendular entre um saber imaginário e a ignorância radical que o afeta; oscilação que lhe causa angústia. A angústia necessária para agressivizar sua relação ao Outro e tentar se apropriar de suas insígnias e seus significantes. Isto transforma a criança a partir da passividade e da indiferenciação inicial, até a postura de querer conhecer. É assim que penetra no mundo, armada de interrogações acerca do que aparece como um buraco cheio de promessas, cujo cumprimento demanda em Outro. (JERUSALINSKY, 2004, p. 30.)

As interrogações, tensões e prazeres relacionados a “onde foi minha mãe?”, “quando o seio volta?”, “por que certas partes do meu corpo são cuidadas de forma diferentes?”, são reatualizadas na relação transferencial com a educadora e o educador. Os objetos de conhecimento, oferecidos pelo grande Outro educador, poderão se constituir objetos fálicos substitutos (ALMEIDA, 1998) daqueles que inseriram a criança na matriz simbólica desejante.

Por sua vez, assim como a mãe, ou aquele e aquela que realizou tal função, a educadora precisa se esquivar do lugar de quem deposita conhecimentos na criança, mas que antecipa sua descoberta e sustenta seu desejo. O conhecimento, vira saber, sabor de um sujeito psíquico em posição de sujeito epistêmico.

O sujeito conhece a partir de desejar o desejo do outro desejante, que, encarnado, sustentará a função da aprendizagem. Porém, para conseguir, de fato, se apropriar do conhecimento que o outro oferece, o sujeito deverá denegar a alteridade do Outro: necessitará negar que o seu conhecimento lhe veio do Outro para, desta maneira, preservando o seu desejo, conseguir se apropriar do conhecimento, surgindo desta maneira o sujeito epistêmico como possibilidade a partir da constituição consistente do sujeito desejante. (MOLINA, 1996, p.17)

6 CONCLUSÃO

A ferramenta dos Projetos de Trabalho não é um fim em si mesma, mas se apresenta como possível pivô para o entrelaçamento dos objetos de conhecimento socialmente construídos à rede desejante tricotada pelas posições de crianças e educadores, dos desejos de saber e desejos de ensinar. Surge como um possível instrumento para uma educação implicada com os desejos.

A reflexão sobre a natureza da emergência do sujeito epistêmico à partir do sujeito desejante, oferece a nós educadores e educadoras a possibilidade de empreender uma escuta e uma posição flutuante, capaz de (re)construir ferramentas facilitadoras dos processos de ensino-aprendizagem, para além da velha didática da educação bancária, denunciada por Paulo Freire. Ao compreendermos os objetos de conhecimento e a relação transferencial entre educadoras e crianças, como campos libinalmente investidos, poderemos abrir espaço para que as crianças ganhem voz na descoberta de nossos percursos metodológicos, atribuindo tonalidades histórico-culturais para os Projetos de Trabalho.

Compreender o que está em jogo na constituição do sujeito suposto saber da educação e sua influência na relação tranferencial educador-criança, possibilita que nós educadores reflitamos sobre o que se reatualiza no setting educativo, na sala de aula, talvez nos deixando mais sensíveis aquilo que as crianças falam, possibilitando que no descortinar das relações, a polissemia de sentidos, enriqueça a cadeia significante das crianças.

Se souberem se apaixonar pela ignorância constitutiva do saber, pelo entrelaçamento de posições que encarnam o grande Outro da aprendizagem, as educadores e os educadores poderão fazer dos Projetos de Trabalho uma convocatória aos desejos que sustentam as descobertas, falando da vida, de amor, enquanto falamos de abelhas, de artes, de matemática e de nossas letras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 3, n.5, p.84-93, 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 set. 2018.

FILIDORO, Norma Suzana. Adaptações curriculares. In: **Escritos da Criança**. Nº 6. 2ª Ed. Porto Alegre. Centro Lydia Coriat, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. (1937). **Análise terminável e interminável**. In: Freud, S. Obras Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARCIA YAÑES, Zulema. Desde o verno de nicolás – A transferência na terapêutica do instrumental. In: **Escritos da Criança**. Nº 3. 3ª Ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1990.

LEVIN, Esteban. A especificidade da Clínica psicomotora. In: **Escritos da Criança**. Nº 4. 3ª Ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projeto de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo. Desenvolvimento e Psicanálise. In: JERUSALINSKY, A. Et al. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**: um enfoque transdisciplinar. 3. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 2004.

MOLINA, Silvia E. **Formações clínica neuróticas em posição tangencial ao laço social**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2008.

MOLINA, Silvia E. **A organização das construções cognitivas a partir da constituição subjetiva**. In: Escritos da Criança, n. 4. 3. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

MOLINA, Silvia E. **Psicanálise e Pedagogia** – Uma clínica dos transtornos do desenvolvimento. In: Escritos da Criança, n. 1. 3. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2011.

RIESGO, Rudimar dos Santos. **Educação Infantil**: um olhar interdisciplinar – a visão do neuropediatra. In: Escritos da Criança, n. 4. 3. ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.