

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO

Andaiá Lima Mello

Educação Infantil:
Possibilidades do fazer subjetivante
na relação professor – aluno.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Salvador

2014

ANDAIÁ LIMA MELLO

**Educação Infantil:
Possibilidades do fazer subjetivante
na relação professor – aluno.**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para aquisição do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED), na linha de pesquisa Currículo e (In)Formação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Salvador

2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Mello, Andaiá Lima.

Educação infantil : possibilidades do fazer subjetivante na relação professor
– aluno / Andaiá Lima Mello. – 2014.
135 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, Salvador, 2014.

1. Educação infantil. 2. Psicanálise e educação. 3. Psicanálise da primeira
infância. 4. Infância. 5. Professores e alunos. 6. Subjetividade. I. Carvalho,
Maria Inez da Silva de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDD 372.21 – 23. ed.

ANDAIÁ LIMA MELLO

**Educação Infantil:
Possibilidades do fazer subjetivante
na relação professor – aluno.**

Dissertação apresentada como requisito para aquisição
do grau de Mestre em Educação, na Universidade Federal da Bahia,
pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra Maria Inez da Silva de Souza Carvalho– UFBA – Orientadora

Profa. Dra. Claudia Mascarenhas Fernandes – Instituto Viva Infância

Profa. Dra. Leomárcia Oliveira Caffé Uzêda – UEFS

Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho– UFBA

Salvador
2014

Dedico esta deliciosa investigação à Lua, a todas as suas fases, faces e possibilidades de cuidar de gente.

Agradecimentos

Aos meus pais, Vilmoca e Mellão, que se foram antes d'eu chegar até aqui. Se há um começo, tudo começou com eles.

A pedidos das “mães-Marias”: a Fernanda, minha filha. Mas ela sabe, é, também, por ela e para ela.

A Deda, Ana Tereza, Cacilda, Leninha, Rita e Wal, que, há muitos anos atrás, começaram a contar esta história, tornando a minha própria história possível.

Agradeço a Inez...Por tudo? Sim! Bem lá do início (lá do primeiro convite), até o fim (?). Pela presença na minha ausência e por falar de saudade. Por fazer parte, na alegria e na tristeza. E por acreditar/duvidar deste acontecer.

Ao FEP, diverso, singular, acolhedor, inesperado e... subjetivante! Ao grupo todo e, em especial a Roseli, pelo acolhimento familiar e a Tuca, pela prosa boa e por me deixar ser parte da sua despedida.

A Roberto, que chegou para “me” fazer tudo isto (ou isso?) se tornar realidade.

Resumo

Este trabalho apresenta uma discussão sobre questões subjetivas nas relações entre professoras e alunos de Grupos Dois (crianças entre um ano e sete meses a três anos e seis meses) da Educação Infantil, grupos nos quais se acentua ainda mais a convocação para olhar e escutar experiências sobre tais questões. Os desafios que se colocam nesta investigação se referem a: delinear teoricamente o conceito psicanalítico de subjetividade, e caracterizar possíveis desdobramentos deste conceito numa sala de aula, através de observações sobre a complexa trama educativa/subjetiva que acontece entre crianças e educadoras em Grupos Dois de uma escola “não tradicional” da rede particular de Salvador; experiência esta que se refere ao que denomino **fazer subjetivante**.

Para este trabalho, definem-se crianças como sujeitos que têm uma lógica própria de entender o mundo e se alimentam, nas suas infâncias, da disposição e disponibilidade de gente comum — pais e educadores — em sustentar o querer habitar este mesmo mundo de sempre. Compreende-se o que acontece subjetivamente no trabalho com os Grupos Dois, a partir da referência de estudos mais recentes sobre Educação e Psicanálise e considera-se a necessidade de abordar a discussão sobre **fazer subjetivante** em propostas de formação de professores da educação infantil, visto que eles, até mesmo sem saber, participam do processo de subjetivação dos seus alunos, ocupando funções diferentes dos familiares das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, crianças e professores, Psicanálise e Educação, subjetividade, fazer subjetivante.

ABSTRACT

This paper presents a discussion about subjective issues related to relationship among teachers and pupils of Grupos Dois (children aged between one year and seven months and three years and six months) from Early Childhood Education, groups in which further accentuates the necessity to look and listen to experiments on such issues. The challenges in this research refer to: theoretically delineate the psychoanalytic concept of subjectivity, and characterize possible developments of this concept in a classroom, through observations on the complex educational/subjective framework that happens among children and educators in Grupo Dois from a "non-traditional" private school in Salvador, this experience refers to what I call “making subjectively”.

For this work, children are defined as subjects that have their own logic to understand the world and fulfill themselves, in their childhoods, from the will and availability of common people - parents and educators - to sustain the desire of living in that same world. One understands what happens subjectively while working with the Grupo Dois, taking into account the latest studies on Education versus Psychoanalysis and considers the need to address the discussion of “making subjectively” in teacher training programs in early childhood education, as they even unknowingly participate in the subjectivation process of their students, taking different roles of family members of children.

Keywords: Early Childhood Education, children and teachers, psychoanalysis and education, subjectivity, making subjectively.

Sumário

1 Telefone sem fio: como cheguei até aqui	10
PARTE 1 – BRINQUEDOS	23
2 Era uma vez... : Infância e infâncias. Conceitos históricos, considerações sociológicas, pedagógicas e psicanalíticas	23
3 Jogo de faz de conta: infância, psicanálise e noções de sujeito	37
4 Era uma vez, mais uma vez... : Educação Infantil e a complexidade do cotidiano	50
5 Jogo de faz de conta na Escola: Educação Infantil, saberes psicanalíticos e o fazer subjetivante	60
PARTE 2 — BRINCADEIRAS	70
6 Brincando com massa de modelar: O que fazer com o fazer subjetivante	70
6.1 Questões e decisões metodológicas	71
6.2 A pesquisa etnográfica.....	
6.3 Psicanálise e metodologia de pesquisa.....	75
6.4 Percursos metodológicos	79
7 “Senta que lá vem história!”	86
7.1 Narrativa 1: Fazer subjetivante e separação.....	86
7.2 Narrativa 2 : Fazer subjetivante no cotidiano	102
8 “Entrou por uma porta e saiu por outra”: considerações finais.....	122
9 “Como é seu nome, quero saber, seu nome é?”: referências	128

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.”

Kohan e Larrosa, 2011

Então é isto: transformar em escrita as experiências escolares que vivo na companhia das crianças bem pequenas e suas educadoras. É o meu desafio. E o que alimenta meu texto é o que, das experiências, salta aos olhos, aguça ouvidos, toca a alma, toma corpo e me faz ser outra. Por isto, sigo.

1 Telefone sem fio: como cheguei até aqui

Proponho uma discussão sobre questões subjetivas nas relações vividas entre professoras e crianças da Educação Infantil, e acho necessário contar um pouco o percurso profissional que me fez construir tais indagações, não só para me autorizar a escrever sobre o tema – talvez pedindo licença para estar aqui –, mas também para dizer de onde estou partindo, que compreensão tenho sobre o que vivo e que me faz elaborar estas questões.

Escrever sobre o percurso profissional é construir um texto que se torna definitivo, pois, ao escrever, faço um registro do vivido, dou sentidos para a experiência, definindo-a. Mas, ao longo da escrita, ao mesmo tempo, há sempre a sensação de que ainda não está pronto, porque, a cada escrita/leitura, ressignifico o que vivi, alimentando outros saberes e expectativas para esta história; parece até brincadeira de telefone sem fio, em que o delicioso é ir transformando a palavra pelo caminho, para vê-la se tornando outras, até chegar lá no final.

A maneira que encontrei para contar essa história de educadora foi a partir de pequenas narrativas. Narro três situações que vivi, em épocas diferentes, na escola em que trabalho até os dias de hoje, que se relacionam com as questões desta investigação e também fazem um pouco aquela brincadeira de ir transformando palavras, (a palavra, neste caso, se refere a transformações pessoais e profissionais). À medida que vou apresentando pequenos recortes do que aconteceu comigo, enquanto mudava de função/lugar dentro dessa escola, também abordo o que me fez desejar estudar este tema.

Escolhi essa forma de contar sobre o meu percurso profissional também como um anúncio do que está por vir, pois, no capítulo sete, apresento outras narrativas, aquelas que compõem o *corpus* do trabalho de campo. Então, vejamos:

O menino G.¹ e as mordidas: eu, estagiária da Educação Infantil

¹ Ao longo do texto os nomes das crianças foram substituídos por letras do alfabeto. Apesar de falar de sujeitos e singularidades, achei por bem, no texto, preservar a identidade delas, visto que o interesse maior está no que aconteceu e não com quem a situação foi vivida. O nome da instituição também não é mencionado, por esse mesmo motivo.

G., três anos, mordia D., frequentemente. Eu, estagiária/professora, ficava assustada, pois ele mordia forte, depois queria ver a marca que tinha deixado e ria muito enquanto ela chorava. Achava G. cruel, me sentia incapaz de lidar com aquilo, não sabia o que fazer com ele. Além do mais, quando perguntávamos por que havia mordido D., ele dizia: 'por que ela é fofa!', numa atitude que parecia ser uma caricatura da expressão social que os adultos muitas vezes utilizam para falar das crianças pequenas e, nesta situação, utilizavam muito ao se referir àquela menina. Converso com a coordenadora sobre minha dificuldade de lidar com a situação e também sobre meus incômodos com a 'perversidade' dele. Discutimos sobre o quanto era difícil para mim ocupar o necessário papel de autoridade do adulto e desfizemos o mal entendido que muito de nós cometemos quando nos referimos ao conceito de perversão, que é utilizado por Freud (FREUD (1905), 1976) quando estabelece relações entre este conceito e a constituição do sujeito.²

² Pude refazer a forma como utilizava o termo perverso, com relação a infância. Relacionava-o a noção de perversidade, que é descrita como “o caráter e o comportamento de certos sujeitos que demonstram uma crueldade ou uma malignidade singulares” (Laplanche, 1998, p. 341). A partir da referência psicanalítica, pude ressignificar este conceito, retomando Freud, quando esclarece que “a disposição para a perversão – que seria aqui definido como desvio em relação ao ato sexual normal, ou seja o coito genital entre pessoas de sexos opostos - não é algo raro e singular, mas uma parte da chamada constituição normal, o que explica a existência da sexualidade infantil” (Laplanche, 1998, p. 342). Compreendi que, na infância, no período que antecede o estabelecimento das funções genitais propriamente ditas, quando a criança ainda está submetida ao funcionamento das pulsões parciais que surgem aí com intensidade moderada, ela vive a sua sexualidade como uma disposição que é descrita por Freud como *perversa polimorfa*. Laplanche,

Nesse momento em que ingressava na escola, ávida por entender como *tinha que ser professora*, foi importante conversar e entender que G. não era uma criança perversa ou má, e as mordidas, que precisavam ser contidas pelo adulto, eram também uma tentativa de compreender sobre si, e sobre si na relação com o outro, e ele não tinha ainda a consciência da dor que provocava na colega. Entender, também, que ali estavam em jogo relações entre infância e sexualidade proporcionou discussões que me permitiram começar a construir outras formas de observar e discutir a prática educativa, considerando tanto a nossa necessidade de humanização quanto as dimensões do ser humano.

Ao estar, pela primeira vez, em uma sala de Grupo Dois – denominação do agrupamento de crianças de um ano e sete meses até por volta dos três anos e cinco meses—, observamos que não são somente as crianças que vivem um momento de muitas descobertas, adultos logo são tomados por acontecimentos que encantam, assustam e exaurem. A dinâmica das crianças nesta faixa etária – quando estão em um ambiente em que são incentivadas a experimentar, falar e brincar – impressiona e convoca o professor a se desdobrar e se manter “centrado”. No início, muitas vezes a certeza é de que não se sabe o que fazer, e se age por instinto ou sabedoria familiar. É preciso tempo para descobrir ou inventar qual o seu próprio lugar nesta dinâmica diária. “Quem é você?”, as crianças perguntam, quando já falam, sem a menor cerimônia. E naquela situação, a vontade é de dizer “aqui, diante de você, ainda estou aprendendo quem sou eu.” São crianças pequenas, que pouco falam e que começam a perceber que existem outros além deles, enquanto experimentam ser quem são no meio de tantos com demandas tão singulares e similares, mas que já começam a investigar, do jeito delas, o que significa estar numa escola e quem é aquela (pois esta é normalmente uma mulher) a quem chamam professora, e o que ela faz.

P. e os sapatos: eu, Coordenadora da Educação Infantil

P. precisou que seus pais e sua avó se revezassem durante o longo

1998 e Fernandes, 2007, descrevem sobre a importância desta noção na teoria freudiana, esclarecendo que, através desta aproximação entre sexualidade infantil e perversão, Freud pôde considerar que os fenômenos patológicos e normais são oriundos de mecanismos semelhantes e teorizar sobre como se constituem as noções de corpo e psiquismo.

tempo que levou para se ambientar na escola e estabelecer laços afetivos que lhe permitissem ficar conosco sem a presença dos seus familiares. Este processo é vivido na escola, em mais ou menos tempo, por todas as crianças, e denominado "período de adaptação". No meio do caminho, os pais sinalizaram que a agonia e o choro de P. poderiam se relacionar ao recente falecimento do seu avô, pois todos da família ainda estavam mobilizados com esta perda. Neste período, já coordenadora, pude acompanhá-lo de perto. Ao ver os colegas dando "até logo" para pai/mãe, ele se jogava no chão, chorando e gritando, ou se agarrava à pessoa que o acompanhava. Esperamos um pouco mais e, no primeiro dia que combinamos experimentar a separação, por um período bem rápido, ele chorou muito, buscou colo e pegou vários brinquedos sem conseguir brincar e, em seguida, voltou para casa. No segundo dia, ainda chorando, ele se dirigiu a caixa de sapatos e começou a procurar e agrupar pares iguais; à medida que fazia uma grande fila de pares, parecia se acalmar. Eu observava a cena me perguntando o que fazia: organizava externamente para dar sentido internamente? Era uma possibilidade. Entendi aquele momento como algo muito importante para P. : reagrupar pares separados e embaralhados. Aquela momento passou a fazer parte do seu "ritual de adaptação". Após se despedir, ele ia juntar de novo o que não devia ficar separado, acreditava eu, que na tentativa de dar sentido ao que se

mostrava tão difícil. Um dia arrisquei lhe dizer: "os sapatos ficam todos misturados, mas depois se encontram de novo, não é P.?" Ele não me respondeu, continuou arrumando os pares, mas acredito que encontrou as suas próprias respostas, pois precisou cada vez menos organizar sapatos.

Nessa época, já tinha acompanhado adaptações de outras crianças do Grupo Dois, mas a partir desta experiência com P. e sua família, entendi mais claramente a importância da escola no primeiro momento de separação entre crianças e seus familiares; e fiquei ainda mais atenta a atitudes, gestos, jogos simbólicos e palavras ditas pelas crianças, o que aguçou a vontade de investigar mais sobre como essas e outras situações transcorriam e qual a função do professor na relação com um aluno desta idade.

A boa ansiedade inicial, da estagiária e depois da professora que experimentou diferentes grupos da Educação Infantil, agora era vivida de outra perspectiva. Não tinha um olhar de fora, até porque o friozinho na barriga diante do desafio de novos grupos ainda era o mesmo, mas agora não era mais eu e o meu grupo, eram as crianças, suas professoras e suas famílias.

Na dinâmica do trabalho de Coordenadora, passei a realizar discussões com as professoras sobre o cotidiano com as crianças, participar das reuniões com as famílias, quando necessário, e de interagir com muitas crianças, em observações de grupos, situações de adaptação, conflitos em sala de aula, etc. À medida que lidava com uma maior diversidade de situações cotidianas compreendia que, em muitos momentos, quanto menos acreditava ter saídas ou soluções, mais agilmente abria possibilidades para que o outro fizesse suas escolhas, sinalizando por onde deveria ir; situação que pode ser melhor compreendida a partir do relato sobre o que vivi com L..

L. e sua mãe: eu, Orientadora da Educação Infantil

L. vinha de uma experiência difícil em outra escola e, no primeiro

ano na escola nova, ela e sua mãe precisaram de muito tempo para realizar uma separação. A mãe tinha relatado suas preocupações e desconfianças sobre instituições escolares numa conversa comigo, agora orientadora. E L. abria o berreiro na hora de se despedir. Buscávamos fortalecer a mãe na sustentação daquela despedida, pois ela achava que a filha não era capaz de viver aquele momento. Mas L., após o "tchau", ficava cada vez mais tranquila conosco. Aos poucos o choro cessou e ela conseguiu ficar na escola. Mas, no segundo ano, já com quase quatro anos, L. voltou a chorar na hora da despedida e a mãe, a sofrer junto com ela. Em um destes dias, em que logo após a mãe sair ela parou de chorar imediatamente, eu, me dizendo muito curiosa, lhe perguntei: "L., engraçado, você chora muito na hora de dar o tchau e logo depois fica muito bem na escola; por que é assim?", "- É porque eu engano minha mãe!" Rimos juntas e conversamos sobre esta eficiente estratégia que, de alguma forma, parecia satisfazer as duas. Compreender o jogo subjetivo que se estabelecia entre mãe e filha, sem achar que tinha simplesmente que "educá-la", coibindo aquele comportamento, possibilitou que, em dado momento, pudesse perguntar se poderia contar sobre a nossa conversa para sua mãe, ao que ela respondeu: "hum,hum, pode sim!" Os desdobramentos das resoluções entre as duas, não acompanhei tão de perto, mas, logo depois, a mãe voltou a trabalhar e, na hora do tchau, demonstrava não ter mais o mesmo

tempo para as chorosas despedidas.

Quando essa situação aconteceu, há mais de cinco anos, já tinha feito especialização em Psicopedagogia Clínica e Escolar, e pesquisado sobre o lugar do psicopedagogo escolar na Educação Infantil e, logo em seguida, fui convidada pela escola para assumir o cargo de Orientadora da Educação Infantil. O novo desafio tinha surgido não somente por ter feito a pós-graduação, mas sim porque, com essa escolha de estudo, deixava ainda mais claro o desejo de investigar sobre as questões subjetivas que estão em jogo no cotidiano desta etapa de escolaridade.

Com relação a menina L., antes daquela nossa conversa, acompanhei diariamente seu processo de adaptação (tanto no primeiro, quanto no segundo ano escolar) e, nos encontros da equipe pedagógica, falávamos do quanto ela ficava bem após a saída da mãe, pois interagia com todos, participava das propostas com ânimo e liderança, nos indicando que já fazia parte do grupo. Por isso a situação nos intrigava. Ao ouvir sua resposta não deixei de ficar surpresa, diante da clareza que ela tinha de toda a situação, e pude constatar também o quanto eu já considerava muito mais a possibilidade do inesperado no discurso das crianças.

Na ocasião, registrei imediatamente o ocorrido e depois discutimos mais uma vez, professora, coordenação e direção pedagógica, exemplificando esta experiência para falar sobre o nosso lugar nestes momentos de impasses, em que precisamos arriscar um pouco mais, apostando nas possibilidades da criança. Sabia que poderia somente ter acolhido L., conversando sobre o que ela gostava da escola, acompanhando-a de volta para a sala, ou seja, podia ter feito o que já tinha feito nas situações anteriores. A diferença foi que fiz uma escolha por lidar com L. como alguém que participava ativamente daquela situação, que sabia o que estava acontecendo e talvez me indicasse como eu poderia ajudá-la. Considerei L. como um *sujeito* que sabe de si.

Aqui, vale uma ressalva importante sobre a escola onde trabalho, e que é o meu campo de pesquisa. Esta é uma instituição particular de Salvador, fundada em meados dos anos oitenta, que atende a classe média/média alta, e que pode ser caracterizada como uma escola “não tradicional”. O trabalho de formação dos

professores feito pela escola, associado às condições socioeconômicas da maior parte da clientela, a princípio, já indicariam a possibilidade de experiências exitosas. Mas sabemos que viver não é tão predestinado ou presumível. Impasses na experiência da maternidade ou paternidade, dificuldades orgânicas ou psíquicas de filhos, necessidade de amparo e acolhimento são somente alguns dos desafios que estão postos para qualquer pessoa, independente de classe social. O fato de ter mais ou menos recurso financeiro, não cria e nem soluciona, por si só, impasses subjetivos, que podem requerer mais atenção e cuidado.

Mas, o que marca o diferencial na instituição, é o agir deixando clara a importância de cuidar das questões subjetivas que fazem parte do contexto escolar, e este é um princípio que se concretiza cotidianamente e que coloca a todos da instituição, de certa forma, num mesmo patamar: somos humanos, adultos e crianças, aprendendo a conviver uns com os outros. Ao lado disto, há o reconhecimento da importância da função de cada um que compõe a equipe e do quanto o nosso trabalho, para acontecer, precisa de complementaridade entre todos os funcionários, sendo esta uma atitude que também é partilhada com as crianças. Outra consequência desse princípio é que os profissionais da escola, mesmo “sem querer”, e talvez, mesmo sem saber, argumentam e atuam considerando aspectos relativos à subjetividade, muitos deles ancorados em pressupostos psicanalíticos. Considera-se, por exemplo, que estamos diante de crianças, sujeitos que na infância estão se estruturando psiquicamente, submetidos à condição humana que nos faz desejantes e nos marca pela falta, pela incompletude e, com isso, acredita-se que não há como ter, e nem deve haver, controle geral do que os educadores fazem ou ensinam e muito menos do que sentem ou aprendem as crianças.

Viver isso, no cotidiano, não me faz acreditar que somente o jeito de educar desta instituição é que pode dar certo, até porque esta, como qualquer outra escola, também vive de erros e acertos, saberes e dúvidas. Mas, viver o que vivo, me faz querer compartilhar uma experiência na qual construo coletivamente possibilidades de atribuir sentidos mais amplos ao ato educativo.

Acredito que muitas ações e atitudes ainda precisam ser tomadas, por todos nós, para que todas as crianças, de fato, possam ser acolhidas, respeitadas e cuidadas, ainda mais na primeira infância. Considerando esses aspectos, é que

se delineia nesta pesquisa o cuidado necessário com as diferentes situações sociais que caracterizam o nosso país. O fato de pesquisar numa escola da rede particular, obviamente, particulariza a minha ação, mas não a torna menos necessária, somente menos abrangente, pois atinjo um universo mais específico e que, a princípio, pode ser mais até mais exitoso, devido as condições socioeconômicas mais favoráveis. Pensar na possibilidade de promover discussões sobre subjetividade na relação professor-aluno em redes educacionais mais amplas, que atendam a primeira infância em contextos diversos, é um dos desafios que me acompanha em toda e qualquer proposta formativa que participo. A vontade de promover esta investigação no espaço acadêmico deve-se, também, a possibilidade de suscitar problematizações acerca deste tema nestes outros contextos, bem além dos muros da escola na qual investigo este fenômeno.

Mas, ainda considerando o cotidiano da escola, observo que a forma como a instituição considera os aspectos relativos à subjetividade no espaço escolar promove atitudes que caracterizam o cotidiano da própria instituição, e as diferenças que marcam esse cotidiano ficam evidentes quando, por exemplo, precisamos explicar essas atitudes às recém-chegadas estagiárias, que perguntam: “por que, aqui, os adultos se abaixam e conversam com as crianças, como se elas entendessem?”, “por que ouvir, conversar, considerando o que as crianças têm a dizer, mesmo aquelas de dois anos, que ainda nem sabem falar direito?”, “por que vocês acham que é preciso que alguns pais fiquem tanto tempo no período de adaptação, quais são os critérios para decidir?”, “para que agendar conversas com as famílias das crianças da Educação Infantil, mesmo quando a criança não é 'indisciplinada', não dá problema”?³

Saber explicar, responder a essas e tantas outras questões relativas a “por que se faz como se faz” continua sendo tema de muitas discussões ao longo dos quase trinta anos de existência da escola. Aprende-se muito falando sobre o próprio trabalho e debatendo sobre erros e acertos. Faz com que, por exemplo, os profissionais se questionem sobre o que fazem e como fazem e também busquem, além de planejar seus encaminhamentos e organizar uma rotina de trabalho, conversar com as crianças tentando entender suas atitudes, propondo

³ Estas são perguntas já formuladas por diversas estagiárias da instituição, que foram documentadas nos registros das reuniões de formação das estagiárias.

combinados e construindo possibilidades e sanções junto com elas.

Através do percurso profissional que vivi e vivo nesta instituição, aprendi sobre questões didáticas, organização de tempos e rotinas, conteúdos escolares diversos, necessários e relevantes para a Educação Infantil, bem como construí possibilidades de assumir *o lugar de quem ensina e cuida, de quem acolhe colocando limites e de quem escuta e orienta*. Continuo querendo discutir, ensinar e aprender sobre essas questões com os demais profissionais da equipe pedagógica da escola e de outros espaços, pois lidar com elas continua fazendo do cotidiano profissional um espaço de prazeroso desafio. Mas esse não seria mais o meu “grande desafio”.

Atualmente, no trabalho de Orientadora, entre outras atribuições, cuido das questões subjetivas que envolvem famílias, crianças e professoras e do como lidar com elas no contexto escolar. Coordeno ou participo de diversas reuniões, inclusive com outros profissionais que acompanham crianças da instituição (psicanalistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicopedagogos, etc.). Essas vivências, associada a experiência como professora, nos cursos de especialização em “Psicopedagogia Escolar” e em “Desenvolvimento infantil e seus transtornos”, além do curso de “Formação de Professores” da própria escola, me fizeram documentar, estudar e debater sobre questões subjetivas no espaço escolar, e ter cada vez mais vontade de me debruçar sobre o que via acontecer diariamente: aspectos da subjetividade que singularizavam as relações entre professoras e alunos nos diferentes grupos da Educação Infantil.

Observava ainda que, mais precisamente no Grupo Dois, as situações relativas a aspectos subjetivos pareciam ser ainda mais frequentes, evidentes e diversas. Este foi um dos motivos que me fez delimitar o campo da pesquisa a este grupo. O outro motivo refere-se ao fato de, teoricamente, saber o quanto o período em torno do nascimento até os três anos de idade é extremamente importante no processo de constituição psíquica. (LERNER, 2008)

A partir destas considerações pude perceber, mais claramente, que o que me convocava e desafiava era a possibilidade de olhar e escutar as experiências simples e singulares que se dão nas relações entre os educadores e seus alunos

no cotidiano da sala de aula do Grupo Dois, buscando compreender, ou ampliar um pouco mais a compreensão, sobre o que passo a denominar de **fazer subjetivante**, termo que cunhei ao longo da pesquisa e será retomado e explicado no capítulo cinco deste texto.

Por onde começar esta investigação foi a pergunta primeira e fiquei muito tempo buscando atender as muitas demandas que fazia a mim mesma, e que se mostravam indecifráveis no meu não saber sobre esta nova experiência. Tentava conciliar discursos e os meus próprios interesses por diversas questões em torno do mesmo tema, e ainda buscava construir uma suposta coerência, pois acreditava que, só assim, teria alguma “consistência acadêmica”.

Resolvi começar do meu próprio ponto de partida: as questões subjetivas entre professores e crianças na Educação Infantil. É a isto que tenho me dedicado nos últimos anos: observo, reflito e discuto sobre temas que giram em torno do que fazemos, e porque fazemos, com as questões subjetivas que fazem parte do dia-a-dia de uma sala de aula. Como lidamos com as questões subjetivas com os alunos? É possível, à professora da Educação Infantil, cuidar e educar sem considerar essas questões? E quando leva em conta, que efeito, que diferença, isto faz para ela nas relações que estabelece com as crianças? E para as crianças, o que podemos observar quando vivem relações como estas? E, nesta experiência, como se constituem como sujeitos, como “viram” gente?

À medida que me perguntava e discutia com outros sobre essas questões, percebia a singularidade do meu discurso e do quanto o conceito de subjetividade precisava ser mais claramente definido, já que ele era o meu ponto de partida para tratar das relações que se estabelecem dentro de uma sala de aula da Educação Infantil. Mas, ao lado disto, percebia que falava do lugar de quem vive experiências dentro de uma escola, de quem pensa porque precisa agir, de quem age a partir dessa convocação emergente do cotidiano, e não de quem teoriza sobre uma questão. A teoria alicerça o meu fazer, mas não é simples teorizar sobre ele.

Para referendar o conceito de subjetividade tentei responder algumas perguntas: de que subjetividade estou falando? A partir de que referência teórica? E como ela pode ser observada no contexto da sala de aula? E, por fim, como

transpor esta referência para uma investigação sobre a relação professor-aluno numa sala da Educação Infantil?

A referência que escolho para tratar de subjetividade é a psicanálise, pois quando questiono que diferença faz saber sobre subjetividade no lidar com crianças na escola, busco me aproximar da discussão sobre o próprio constituir-se subjetivamente vivido na infância, e a teoria psicanalítica – além de abordar e discutir esse tema há mais de um século, sempre buscando atualizar-se ao tempo de agora – embasa teoricamente muitas das discussões sobre crianças que realizamos no contexto dessa escola, possibilitando considerar que sujeito e singularidades, inconsciente e desejo, significados e significantes, fantasias e devaneios também compõem cenas da instituição escolar, sem que precisemos perder de vista o compromisso com a aprendizagem e com a coletividade.

É que lido com gente. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer, entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, numa certa dimensão terapêutica⁴. (FREIRE, 1997, p.163)

Considero que o desafio principal na elaboração deste texto foi, portanto, delinear, a partir do referencial teórico, o que é subjetividade, para a seguir, caracterizar este conceito no contexto de uma sala de aula da Educação Infantil. E o principal objetivo da pesquisa é investigar, discutir e compreender sobre que possibilidades se configuram quando consideramos essa subjetividade no contexto da sala de aula, mais precisamente, na relação entre professores e

⁴ Não encontrei em dicionários o significado do termo terapêutica. Concluí que Freire utiliza *ica*, “sufixo formador de substantivos eruditos” (FERREIRA, 1999, p. 1068-1069) para designar que não se pode ser terapeuta, mas se pode ter uma dimensão “relacionada a, que contém”(ibidem) uma ação terapêutica .

alunos do Grupo Dois.

Mas, em seguida, tive a clareza de que não poderia começar desse último ponto. Precisei tomar distância e ampliar meu discurso, pois, para tratar de algo tão específico, teria, antes, de definir conceitos e retomar pressupostos que dessem corpo a discussão que proponho. Com tal intuito, escrevi e organizei esta dissertação em duas grandes partes, e dentro de cada uma delas, capítulos que se referem a fundamentação teórica (Parte Um - Brinquedos) e, a questões, decisões metodológicas e as narrativas (Parte Dois - Brincadeiras).

Na Parte Um, apresento, então, os principais referências e pressupostos teóricos que alicerçam e contextualizam a pesquisa. Começo, no capítulo dois, discutindo o que é Infância, partindo de uma perspectiva histórica e dialogando sobre o conceito com diferentes referenciais que atualizam a discussão sobre a infância, ou infâncias. A seguir, no capítulo três, trato de noções de sujeito a partir de relações teóricas entre infância e psicanálise, e defino subjetividade. No capítulo quatro, caracterizo a educação Infantil, abordo questões relativas ao educar, cuidar e brincar, discuto um pouco sobre formação e função do professor para este segmento de escolaridade e sobre o que aí acontece, considerando a complexidade que caracteriza a ação do professor que trabalha com crianças pequenas. Depois, no capítulo cinco, dialogo com pesquisas mais atuais que relacionam saberes psicanalíticos com o trabalho da Educação Infantil e apresento o conceito de **fazer subjetivante**, a maneira que encontrei para caracterizar subjetividade na relação professor-aluno.

A Parte Dois refere-se aos aspectos metodológicos, a pesquisa de campo e às conclusões do trabalho. No capítulo seis, me pergunto sobre o que posso fazer com esse **fazer subjetivante**, para esclarecer sobre os pressupostos metodológicos que sustentam a pesquisa, além de apresentar a metodologia utilizada. No sete, apresento as narrativas construídas a partir das observações de sala e das entrevistas com as educadoras, relacionando-as com as referências da pesquisa, discutidas anteriormente. E, para finalizar, no capítulo oito, encerro este trabalho traçando as considerações que foram possíveis.

PARTE 1 – BRINQUEDOS

2 Era uma vez... : Infância e infâncias. Conceitos históricos, considerações sociológicas, pedagógicas e psicanalíticas

“Infância é aquilo de que os adultos falam quando lembram que foram crianças.”⁵
(LAJONQUIÈRE, 2010 p. 201)

Neste capítulo discorro sobre infância. Começo apresentando referências históricas que buscam definir o que é infância, para, em seguida, tratar do que tem sido debatido sobre o tema na atualidade. Mas, desde já, esclareço: não tomo como equivalentes os termos infância e criança. São diferentes. Talvez porque crianças existam sempre, como sujeitos que vivem o que são. Já infâncias seriam as possíveis concepções do que são crianças, como formas de representarmos e entendermos o que nós, adultos, fomos e vivemos em diferentes tempos e espaços. Lajonquière pontua que o debate histórico e sociológico acerca das crianças e sua infância aponta:

[...] para a falta de conaturalidade entre o que se entende por infância — seja lá o que ela for — e, por outro lado, as crianças, uma vez que ele (o debate) lembra a historicidade das formas subjetivas. (...) Entretanto, ele mascara o fato que criança alguma possui uma infância. Pois, paradoxalmente, só um adulto pode “ter uma infância enquanto perdida” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 202-203)

O estudo de Ariès (2006) que mapeou a construção do conceito histórico de infância desde a Idade Média, tornou-se referência para outras pesquisas,

⁵ Resposta de um menino de 10 anos, quando perguntado sobre o que é infância, citado por Lajonquière, 2010.

estudos e artigos, e também alvo de muitas discussões e polêmicas. Apresento algumas proposições de Áries e, a seguir, comento a posição de Postman (1982), crítico social americano que se destacou na discussão sobre o tema ao anunciar o desaparecimento da infância. Tomo estes dois autores como representantes dos inúmeros artigos, dissertações e teses que discutem origem, história e fim da infância, a partir de perspectivas históricas e sociológicas. Num terceiro momento, abordo questões que atualizam ainda mais a discussão sobre o que é infância, a partir dos discursos sociológico, pedagógico e psicanalítico e delinheiro o sentido desta categoria para a pesquisa.

Ariès toma como ponto de partida, para sua investigação histórica, a sociedade medieval e afirma que, naquela época, as crianças eram consideradas diferentes dos adultos, mas não tinham uma identidade específica, não havia um sentimento da infância.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 2006, pg. 99)

O autor considera que a falta de referência à infância pode ser consequência da realidade demográfica da época. Muitas crianças não chegavam a sair do anonimato, eram somente “páparicadas” como se faz com animaizinhos, e os adultos não ficavam tão desolados com as suas mortes. E como ainda não havia se constituído nas famílias uma função social afetiva, quando as crianças sobreviviam, podiam facilmente ser encaminhadas para que outras famílias as criassem.

Da Idade Média até o século XVII, as condições de sobrevivência não mudaram significativamente, mas é neste período que o autor identifica o surgimento do sentimento de infância:

[...] embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a estes seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que, essa importância dada à personalidade da criança, se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.” (ARIÈS, 2006, pg. 25)

No fim do século XVI, a família sente mais necessidade de afeição e a educação começa a se deslocar do seio familiar para estabelecimentos escolares. A importância da educação e a mudança de perspectiva de educadores e moralistas possibilitaram a constituição de um segundo sentimento de infância, que se relacionava à disciplina e à racionalidade de costumes.

Enquanto a escola possibilitava às crianças uma espécie de quarentena, antes de serem colocadas de volta ao mundo, a imprensa e a tipografia produziam e divulgavam cada vez mais literatura moral e pedagógica, que reforçavam as práticas escolares e sociais.

Nesse estudo histórico, Ariès conclui que as mudanças das relações afetivas entre pais e filhos, o processo de aprendizagem cada vez mais escolarizado e a cultura mais científica sobre infância — advinda das ações de saúde e higiene que buscavam garantir a sobrevivência das crianças — originam a vida social moderna, quando se estabelecem os muros da vida privada, e fomentam um sentimento de infância, que ainda se faz presente na contemporaneidade, através do grande investimento e expectativa em torno da criança.

O crítico social americano, Neil Postman, que escreveu sobre o possível desaparecimento da infância, traça outras importantes considerações acerca de como a ideia de infância foi construída:

A ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. Mas como todos os artefatos sociais, sua existência prolongada não é inevitável. (POSTMAN, 2005, p. 11),

Postman acredita que, desde 1962, quando Ariès publicou o livro “História Social da criança e da família”, e muitos pesquisadores começaram a se dedicar a este tema, estavam, na verdade, dando indícios de que este artefato social se tornava obsoleto, porque, segundo o autor, “as melhores histórias de qualquer coisa são produzidas quando um acontecimento está encerrado” (POSTMAN, 2005, p. 19).

O próprio autor pondera que pode estar equivocado quanto ao fato da preocupação com a infância indicar o seu declínio, mas, a partir das referências desses mesmos pesquisadores, apresenta dados históricos que comprovam o que fez surgir a ideia de infância e o porquê do inevitável desaparecimento dessa condição social.

No que diz respeito ao percurso histórico do conceito de infância, Postman retoma as referências da antiguidade, afirmando que os gregos, por exemplo, deixaram para posteridade várias informações sobre o que eles poderiam chamar de crianças, mas não se pode, a partir desses dados, compreender claramente que concepção de infância eles tinham. Assinala que o que fica mais evidente na literatura e na história da Grécia é a paixão pela educação e não podemos duvidar de que os gregos estruturaram uma ideia de escola.

Gregos, e principalmente romanos, contribuíram também com referências que aceitamos como noções civilizadas, para a ideia de infância que construiríamos muitos anos depois. E foram os romanos que primeiro fizeram conexões entre o crescimento da criança e a noção de vergonha, referindo-se a algo muito difundido na modernidade acerca da necessidade de proteger as crianças de temas considerados impróprios.

Com relação a Idade Média, o autor reconhece que para compreender como viviam as crianças nesse período, deve-se sim considerar a alta mortalidade

infantil, mas se opõe a justificativa de Ariès, de que este fato é crucial quando se trata da ausência de noção de infância. Ele propõe considerarmos três importantes acontecimentos do período medieval como justificativa para a ausência do sentimento de infância: primeiro, desaparece a necessidade de ler e escrever (restringe-se o uso do alfabeto romano, após a queda do império, e há dificuldade de fabricação de papiros e pergaminhos); a seguir desaparece a educação (como não havia a necessidade de instruções mais formais, as escolas primárias, que ensinavam a ler e escrever, não tinham mais finalidade), depois desaparece a vergonha (não havia distinção entre o mundo adulto e infantil, e por isso, não existiam segredos ou atitudes que as crianças não partilhassem) :

O comportamento medieval era caracterizado pela infantilidade entre todos os grupos etários. Num mundo oral não há um conceito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. (POSTMAN, 2005, p. 28)

A leitura de Postman permite inferir que, na época medieval, não existiam diferenças marcantes entre o mundo do adulto e o mundo da criança. E isso se devia muito mais ao fato de os adultos viverem de uma maneira que, hoje, consideraríamos muito infantil – em termos de comunicação, higiene, sexualidade e civilidade – do que a possibilidade de pensarmos que as crianças eram negligenciadas ou não consideradas socialmente.

Para o autor, essa realidade começa a se modificar com a invenção da prensa tipográfica e, portanto, com a proliferação dos textos impressos. Com a tipografia, cria-se um novo mundo simbólico que exige, por sua vez, uma nova concepção de idade adulta:

A nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância. (POSTMAN, 2005, p. 34)

Ele acrescenta que o invento da tipografia, (invento que para Lajonquière seria o “gérmen de nossa onipresente televisão”, 2010, p.230) não se refere somente a uma nova e simples invenção, pois acontece num momento em que as condições intelectuais da Europa necessitavam muito dessa solução e toda a cultura se voltou para essa nova possibilidade de comunicação escrita. Foi esse contexto social que fomentou a invenção de uma nova idade adulta:

[...] uma nova tecnologia da comunicação altera a estrutura de nossos interesses, podemos então dizer que a prensa tipográfica nos deu nossos eus, como indivíduos únicos, para pensar e falar deles. E este senso exacerbado do eu foi a semente que levou, por fim, ao florescimento da infância. (POSTMAN, 2005, p. 42)

A criança precisou ser separada dos adultos e as escolas foram reinventadas. Não porque se acreditava que ela tinha outra natureza e necessidades, mas sim porque a criança passa a ser assim considerada, quando é separada do resto da população e vai para a escola para aprender o que era essencial: ler e escrever, o que a faria atender as exigências da cultura letrada e ser um jovem que tinha conquistado a idade adulta. A partir de então, se opera uma mudança na relação entre as gerações, há uma distinção mais clara e, com a aprendizagem da escrita, as crianças podem acessar os saberes adultos.

No final do século XVI, dominava a teologia do livro, o comércio baseado na produção da palavra impressa e a família organizada em torno da escolarização; aspectos que, quando tomados conjuntamente, reforçavam os limites pessoais e etários. Distinguiam, cada vez mais, comportamento privado e público e infância e idade adulta, cabendo ao adulto preparar a criança para que soubesse administrar o seu próprio mundo simbólico, quando crescesse. Desde então, as relações que se estabelecem entre valorização da instrução, existência de escolas e conceito de infância ficam muito claras: quanto mais escola, mais rapidamente se constrói o conceito de infância.

[...] os séculos da infância tinham feito seu trabalho e em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social. A ironia, claro, é que ninguém notou que, quase ao mesmo tempo, estavam sendo plantadas as sementes do fim da infância. (POSTMAN, 2005, p.65)

No prefácio que Postman faz para o seu livro, doze anos após a primeira edição, assegura que nada mudou com relação ao desaparecimento da infância, mas esclarece que as discussões sobre o livro, promovidas pelas escolas americanas, fez com que os alunos lhe escrevessem e ele pudesse compreender qual é a força daqueles que representam o que denominamos infância:

[...] as próprias crianças são uma força na preservação da infância. Não uma força política, certamente. Mas uma espécie de força moral. Nessas questões talvez possamos chamá-las de maioria moral. As crianças, parece, não somente sabem que há valor em serem diferentes dos adultos, mas querem que se faça uma distinção; sabem, talvez melhor do que os adultos, que se perde algo terrivelmente importante quando se borra essa distinção. (POSTMAN, 2005, p.8)

Entendo que as próprias crianças acabam respondendo a Postman sobre a necessidade de permitir/garantir, a todas as crianças, a possibilidade de viver sua própria infância. Para a psicanálise parece que o que se perde quando se borra essa distinção é a possibilidade de cada criança inventar a si mesma, nesse momento em que vive a sua infância. Como constata Postman, a força da infância está nas próprias crianças, e elas se reinventam a cada tempo e é por isto que se pode perguntar de qual infância ele anuncia o final.

Investigações como as de Ariès e Postman, dentre muitos outros, abriram caminhos para que as pesquisas sobre infância revelassem muitas outras representações desta categoria através dos tempos, e também para a necessidade de levarmos em conta as diferenças entre representações sobre infância e as condições reais de vida das crianças (MÜLLER & REDIN, 2007).

Os psicanalistas Jerusalinsky, Kupfer e Lajonquière, a partir das referências de Ariès e Postman, constroem relações entre conceito de infância e psicanálise importantes para esta investigação, onde considere também referências de sociólogos como Sarmiento e Corsaro e de pedagogos como Kramer, Müller & Redin e Horn.

Ressalto que proponho uma discussão teórica acerca do conceito de

infância, não visando estabelecer consensos ou apaziguar divergências. A literatura já demonstra o quanto o campo acerca da caracterização da infância se constrói num terreno de disputas e tensões ideológicas. Ao me debruçar sobre o tema considero ser inevitável discutir sobre a diversidade que caracteriza a construção desse conceito tão complexo para, ao mesmo tempo, fundamentar as escolhas teóricas deste trabalho.

Mas, aquela pergunta sobre que infância está desaparecendo se torna ainda mais necessária quando constatamos que, atualmente, no campo das pesquisas, nos deparamos cada vez mais com muitas problematizações em torno do que é infância e estudos voltados pra a discussão sobre a cultura infantil, ou mesmo a partir da cultura infantil, como propõe a etnografia com crianças. No bojo de muitas das pesquisas e artigos (KRAMER 2002, SARMENTO, 2003, DELGADO & MÜLLER, 2005, BARBOSA, 2006, MÜLLER & REDIN, 2007) os autores se perguntam se há de verdade uma só infância, se há um grupo específico e semelhante, mesmo que vivendo em condições sociais, econômicas e culturais tão diversificadas.

Barbosa (2006), retoma Sarmiento e Pinto quando trata das definições e delimitações dos conceitos de criança e infância, para diferenciar essas duas categorias:

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social existe desde os séculos XVII e XVIII. [...] Infância, (pode ser definida) como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se [...] como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação. (SARMENTO & PINTO apud BARBOSA, 2006, p. 73).

Para Kramer, as discussões sobre “crianças (no plural) e infância (no singular)” (KRAMER, 2002, p. 271) deveriam ocupar cada vez mais o tempo das nossas inquietações pois sabemos que “se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância” (KRAMER, 2002, p. 271). A autora afirma que

crianças são sujeitos sociais e históricos que carregam as contradições da nossa sociedade e defende:

[...] uma concepção que reconhece o que é específico da infância — seu poder de imaginação, fantasia, criação —, mas entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. (KRAMER, 2002, p. 272)

Sarmiento (2004) e Kramer se aproximam nesta questão. Sarmiento propõe pensar a infância a partir do que experimentam e expressam as crianças, o que amplia e diversifica o nosso olhar, pois precisamos considerar que as culturas da infância representam a cultura social na qual aquelas crianças estão inseridas, mas também que as crianças traduzem e lidam com esta cultura de um jeito diferente e infantil. Este jeito infantil, para o autor, poderia ser caracterizado por “traços distintivos da cultura da infância” (SARMENTO, 2004, p.23-25) que seriam: a ludicidade, a interatividade, a reiteração, e a fantasia do real. Estes elementos se fariam presentes na vida de diferentes crianças, nos mais diversos contextos culturais, e de espaço e tempo, caracterizando o que chamamos de infância:

Ludicidade, segundo o autor, seria uma ação que caracteriza o próprio homem; e o brincar, um traço fundamental da infância. Ressalta ainda que, para as crianças, não há, como há para os adultos, uma clara distinção entre brincar e aquilo que denominamos fazer coisa séria, pois, para elas, brincadeira é coisa séria.

A **interatividade**, ou interação, se refere ao aprender uns com os outros, o que, na infância, se refere à forma genuína como partilham ações, representações, brincadeiras e emoções na tentativa de melhor compreender o mundo e as próprias relações.

Já a **reiteração** tem a ver com a possibilidade da criança de viver as situações de maneira não literal e não linear, temporalmente. Sarmiento considera que elas vivem num tempo em que podem muitas vezes começar de novo ou repetir e é desta forma que constroem possibilidades de compreender diferentes situações.

Na busca por entender as situações, um recurso muito característico da infância, segundo Sarmiento, seria **o jogo de faz de conta**. Para Sarmiento (2004), através das experiências de transposição imaginária elas elaboram visão de mundo, dão sentido as coisas e aos sentimentos e lidam com as mais diversas vivências existenciais. O autor ressalta que o fazer de conta constituiria o que poderíamos considerar como o mais básico naquilo que caracterizaria o mundo das crianças. Ou seja, para a Sociologia da infância não há uma só infância, as crianças em grupo inventam formas próprias de brincar, imaginar e interpretar a realidade, se apropriando assim de elementos dos meios socioculturais, com uma lógica que é diferente daquela proposta pelos adultos (DELGADO & MÜLLER, 2005).

Já o psicanalista Jerusalinsky afirma que o conceito de infância se refere muito mais a uma formação de estrutura do que a uma formação histórica.

Freud nos ensinou e descobriu que, na infância, é legível o futuro desse sujeito. [...] em termos de estrutura e não de acontecimento [...] e que, no adulto, essa infantilidade ou formações infantis persistem não sob a forma de acontecimentos inexoráveis, mas sob a forma que permite a esse sujeito ser ou não participe de certa posição e acontecimentos sociais (JERUSALINSKY, 1998, p.155)

Jerusalinsky argumenta que infância seria, na perspectiva da psicanálise, uma posição do sujeito do discurso, que é levado a supor que ele “ainda não sabe aquilo que ele precisa mesmo saber”. (JERUSALINSKY, 1998, p. 151) A criança se deixa supor, pelo discurso social, de que há algo que ela não sabe, como uma ilusão de um tesouro de saber, e é esta suposição que sustenta a sua necessária curiosidade infantil.

Portanto, uma das contribuições da psicanálise nessa discussão se deve ao fato de Freud ter proposto que a pergunta “Quem sou eu?”, é feita desde a infância e, a curiosidade em torno dessa questão, faz com que sujeitos se constituam. À medida que as crianças se inscrevem na linguagem, perguntam e brincam incessantemente, acreditando que nós, adultos, já temos respostas.

Essa operação se repete, de maneiras diferentes, a cada tempo histórico, pois, em cada tempo, a criança partilha um tanto de saber diferente com os

adultos, às vezes uma parte, outras, uma outra parte; sendo sempre diferente o que ela sabe, mas havendo sempre uma extensão maior de saber, tanto do que ela precisa produzir, quanto do que ela precisa adquirir, e, assim, ela se sente sempre em falta do saber que é necessário ter para viver.

Tomando como referência as perspectivas de pensar a infância, propostas por Sarmiento e por Jerusalinsky, de que há um jeito infantil de lidar com a cultura, como afirma o primeiro, e de que há uma infância para cada tempo histórico, como propõe o segundo, poderíamos afirmar que havia uma infância na época dos gregos, outra na Idade Média, outra no Renascimento, uma seguinte na Modernidade e há uma entre nós, contemporâneos; e que, nos diferentes tempos e espaços, o que marcaria a infância seria esta busca por saber sobre o mundo de um jeito singular e diverso, que reinventa o discurso adulto.

E as reconstruções históricas acerca do conceito de infância podem ser contraditórias e diferentes, e até mesmo se contrapor, como em Áries e Postman, mas todas as versões devem ser consideradas verdadeiras, pois retratam exatamente essa possibilidade de invenção do sujeito, que necessita imaginar e criar maneiras para viver, e descobrir como lidar com aquilo que não sabe; num mecanismo que a psicanálise denomina sintoma social⁶.

Lajonquière salienta que muitas vezes a infância é objeto de múltiplas investigações, nas quais se busca predominantemente produzir uma só infância, no singular, na tentativa de comprovar o caráter universal tão sonhado para a infância na modernidade. Segundo ele, é preciso entender a infância além do registro convencional — que se refere a “idade natural da vida ou de humanidade pré-formada” e que pode sofrer consequências das diferentes épocas e acontecimentos (LAJONQUIÈRE, 2010, p.203), — para pensá-la como

⁶ Segundo Jerusalinsky, **sintoma social** “consiste no artifício que o sujeito constrói para lidar com aquilo que ele não pode resolver. Dito em termos lacanianos, é uma tentativa desesperada de simbolizar o real que emerge como tal. Nesse real a linguagem não pode chegar, e não consegue recobrir esse buraco de ignorância na medida adequada do que deveríamos saber, precisaríamos saber e não sabemos, diferença, distância que sempre, em alguma medida, aparece. Como a linguagem não consegue recobrir esse buraco, qualquer construção discursiva que se fizer ao redor dessa imensidão de nossa ignorância, de nossa ignorância fundamental, é inevitavelmente contraditória. E assim, de tempos em tempos se inventa outro sintoma”. (JERUSALINSKY, 1998, p. 152)

experiência singular da condição de *infans*.

A Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança, também defendem que as crianças merecem ser estudadas como crianças, pois consideram que elas, enquanto atores sociais, são agentes ativos que, mais do que internalizar ou reproduzir o que os adultos propõem ou falam, produzem cultura. Na busca por construir sentidos para o mundo, ou mesmo para aquilo que experimentam ou sentem elas compartilham aspectos culturais com os adultos e assim também participam das transformações sociais. Sarmiento (apud HORN, 2012) e Corsaro (apud HORN, 2012) complementam, ao considerar que, neste percurso, elas constroem cultura, às vezes indo além dos aspectos culturais que partilharam com os adultos, demonstrando capacidade de elaborar conhecimento de forma complexa.

Apresento aqui algumas das perspectivas de pensar a infância que diferem da ideia do querer estabelecer um caráter singular a esta categoria, tornando-a uma experiência única e universal, como o sonho moderno. Mas Lajonquière (2010) propõe uma discussão que vai além disto ao afirmar que, neste tempo de pós-modernidade, esta noção de infância única foi atrelada a um suposto conhecimento técnico, objetivo e neutro sobre a infância, que, para ele, fez surgir uma fantasia ainda mais perturbadora, uma noção que ele denomina A-Criança e que poderia corresponder a uma hipertrofia da infância. Para o autor, A-Criança seria:

[...] ser natural, dotado de direitos e necessidades educativas mais ou menos especiais, porém sempre clamante de satisfação (que) virou parâmetro comportamental onipresente na vida junto a esses seres pequenos, que temos o hábito, até agora, de chamarmos de crianças. (LAJONQUIÈRE, 2010, p.19)

Afirma ainda que, diante desta nova criatura, nós, adultos, que nos achávamos capazes de proteger as crianças e suas infâncias, hoje, o tempo todo, suspeitamos que a qualquer momento podemos estar ameaçando um dos aspectos estabelecidos pelo discurso “médico-psico-pedagógico” sobre o bom desenvolvimento dA-Criança.

É esta A-Criança, ou este ideal técnico sobre o que é uma criança, que hoje também chega à escola. Às vezes, a criança que está na nossa frente parece precisar se encaixar em nossas expectativas modernas, e as nossas idealizações e pré-condições, nada infantis, impedem que elas sejam o que são, e o que já fomos: crianças.

Corsaro (2005), nas suas pesquisas etnográficas com crianças propõe o estudo das culturas de pares, ou seja, a observação das relações sociais infantis que são dignas de serem estudadas em si mesmas, pois observa que, através de atividades, rotinas, valores e preocupações, elas atuam dentro de uma lógica própria da infância. Seus estudos são interessantes quando pensamos em inventar alternativas para lidar com A-criança.

As diferenças conceituais entre a etnografia com crianças e a psicanálise são muitas (como a perspectiva de sujeito, por exemplo, em que a psicanálise se ocupa do sujeito do desejo ou sujeito do inconsciente e a sociologia discute o sujeito sócio-histórico), mas acho que muitas vezes é possível aproximar alguns pontos entre concepções diversas, não na tentativa de igualá-las, somente articulando-os na direção de um objetivo específico.

Considero que observar a cultura de pares pode ser um dos caminhos para abrir mão d'A-criança e encontrar de novo com crianças, numa relação em que o nosso saber sobre elas esteja colocado no mesmo patamar que a cultura e os saberes que elas constituem entre si. Este pode ser um caminho para fazer pesquisas com crianças e para as crianças. Não estabeleço que é preciso, necessariamente, ser como um “adulto atípico”, como se propõe Corsaro (2005, p.451) nas suas investigações, mas acho que se misturar, se desfazendo da posição de autoridade ou de especialista, observando mais do que agindo, pode ser um bom começo.

Uma função ‘educativa’ no sentido mais amplo e mais clássico do termo. Em que nada de escolar nela se registra, nada de um padrão de saber, mas a colocação em ato de uma inscrição.
(JERUSALINSKY, 1999, p.159)

Além disso, mesmo tendo um objetivo muito claro — discutir sobre a relação professores e alunos da Educação Infantil, alimentando assim o fazer diário do professor — quando me interrogo sobre infância, e enfatizo a necessidade de

discussões como esta, não perco de vista que este é um pequeno recorte de tudo que é discutido e precisa ser muito mais, com as crianças e também em defesa das crianças, ou seja, não perco de vista que, por trás das crianças, todas elas, existe(m) cultura(s) que sempre vai(vão) estar vinculada(s) a aspectos econômicos, políticos, sociais, estéticos, históricos tecnológicos e educacionais (MULLER & REDIN, 2007).

Cabe, aqui, considerar que as crianças são sujeitos que têm uma lógica própria de entender o mundo e se alimentam da disposição e disponibilidade de gente comum, pais, professores e cuidadores, em sustentar o querer continuar a habitar este mesmo mundo de sempre.

Uma das principais características da instituição onde faço a pesquisa se refere a valorização da infância. No Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) e, principalmente, na Educação Infantil da escola, o tempo para fazer muitos bolos de areia, brincar de correr e pular, criar muito faz de conta, e fazer tudo de novo, são incluídos no planejamento da professora, que encaminha e observa, mas também se mistura, vira fada ou morre muitas vezes, e assim, brinca com o tempo e se reinventa junto com os alunos.

Considerando a realidade da escola e, precisamente, com relação ao que me proponho nesta investigação, há campo de pesquisa, disposição e disponibilidade para fomentar discussões sobre o que cabe a nós — educadores principalmente —, na infância das nossas crianças, quando nos dispomos a participar de seus processos de constituição subjetiva.

3 Jogo de faz de conta: infância, psicanálise e noções de sujeito

Estudos freudianos relativos a criança e sua vida psíquica fazem parte do nosso imaginário social e alicerçam discursos sobre possibilidades de compreender a infância. Muitas das pesquisas atuais que relacionam infância e psicanálise retomam conceitos de Freud, bem como as teorizações de Jacques Lacan, uma das principais referências da psicanálise pós-freudiana.

Busquei referências, além dos textos de Freud (1905, 1913 A e B, 1920, 1925, 1932) e Lacan (1985, 1999), nos discursos de psicanalistas e pesquisadores que apresentam consistente produção na área de infância e psicanálise e que, para tal, retomam conceitos freudianos e, principalmente, lacanianos: Masotta (1988), Garcia-Roza (1995), Kupfer (2001 e 2014), Abraão (2001), Jerusalinsky, (1998, 1999, 2008 (A) e 2008 (B)), Vorcaro (2004), Licht (2006), Kupfer e Lerner (2008); Kupfer e Teperman (2008), Mariotto(2009), Cabas (2010), Lajonquière (2010), Flesler (2008 e 2011), Almeida (2011), Fernandes/Rohenkohl (1997, 1999, 2007 e 2011), Barros e Herzberg (2012), Pesaro (2012) e Wanderley (2008 e 2013).

Pensar subjetividade, a partir do ponto de vista psicanalítico, requer esclarecimentos acerca dos pressupostos teóricos que alicerçam esse conceito. O sujeito que Freud inaugurou e Lacan conceituou não pode ser confundido com o ego (ou eu), não se regula pelo princípio da realidade, não corresponde ao sujeito-organismo de Piaget, nem com o sujeito do *cogito* da filosofia cartesiana. A subjetividade, na psicanálise, é um conceito diferente do que é dado pela psicologia ou pela filosofia. (KUPFER, 2001)

A subjetividade cartesiana, que alicerça discussões filosóficas e psicológicas, é identificada com a consciência e pertence a um sujeito psicofísico e do conhecimento. A subjetividade psicanalítica é essencialmente clivada. O conceito de clivagem no discurso psicanalítico se refere à possibilidade de divisão intrapsíquica: “designa o fato do homem, sob um ou outro aspecto, dividir-se de si mesmo” (LAPLANCHE, 1998, p.65). Essa divisão originaria dois grandes sistemas: consciente e inconsciente. Antes desta clivagem não há ainda uma subjetividade, o psiquismo infantil tem representações com força pulsional, mas só é

considerado subjetividade, numa perspectiva psicanalítica, a partir da entrada da criança no simbólico. (GARCIA-ROZA, 1995).

A criança, desde o seu nascimento — para alguns teóricos, bem antes disso, desde o momento em que ela começa a ser desejada — está imersa na linguagem e submetida à ordem simbólica⁷. Simbólico, para Lacan, apresenta uma dupla vertente: a da palavra e da linguagem. É a palavra que “possibilita o reconhecimento do outro e a superação do simples desejo de destruição”, (GARCIA-ROZA, 1995, p.227). Linguagem “é o que se coloca numa relação de exterioridade em relação ao sujeito, como um conjunto estrutural independente daquele que fala” (GARCIA-ROZA, 1995, p. 227). A essa exterioridade da estrutura, Lacan denominou Outro⁸ (o grande Outro), constituinte da ordem do inconsciente. E um dos mais conhecidos dos axiomas formulados por Lacan é: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, 1985, p.25).

Mas Lacan afirma também que, antes de se estabelecerem relações humanas, algumas relações já estão postas:

⁷ Lacan define que o sujeito não é somente o **simbólico**, o da palavra, aquele que existe entre um significante e outro, é também o sujeito do **real**, da pulsão e dos gozos ou ainda do **imaginário**, do corpo e do narcisismo. Estes são os três registros essenciais (RSI- Real, Simbólico, Imaginário) que se relacionam entre si, amarrados borromeamente, e representam a estrutura do sujeito, em psicanálise (FLESLER, 2008 e 2011, LAPLANCHE E PONTALIS, 1998).

⁸ “O Outro Primordial é o lugar de onde provêm as condições para a constituição do sujeito do inconsciente. E a condição para se estabelecer esse Outro é o bebê ser tomado pelo desejo e pela fantasia dos outros que encarnam as funções parentais. O Outro Primordial é, portanto, o lugar das marcas fundadoras do ser, do sujeito. Essas marcas serão aquelas relacionadas a um lugar fantasmático específico atribuído à criança na filiação, aos traços imaginários de identificação que também lhe são atribuídos e à maneira como cada parte do corpo do bebê será tomada como objeto de uma troca prazerosa com os cuidadores. A transmissão dessas marcas fundadoras só é possível se os outros parentais investirem libidinalmente o bebê a partir de um lugar que lhe é preexistente”. (PESARO ET. AL., 2012, p. 253)

Antes de qualquer experiência, [...] antes mesmo que se inscrevam as experiências coletivas que são relacionáveis com as necessidades sociais. [...] Antes que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo o que a natureza possa oferecer como suporte. [...] A natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas. [...] Antes de qualquer formação do sujeito, de um sujeito que pensa, que se situa aí — isso conta, é contado e no contado já está o contador. Só depois é que o sujeito tem que se reconhecer ali, reconhecer-se ali como contador. (LACAN, 1985, p. 25-26)

Apesar de Lacan não se referir diretamente ao bebê, afirma que essas relações se estabelecem antes das relações que poderíamos qualificar como humanas. Consideramos que elas são relativas ao período da infância que vai de 0 a 18 meses, e que foi assim descrito por Jerusalinsky:

[...] o psiquismo e as funções mentais da criança se encontram nos primórdios de sua formação. Dependem, para isso, de que o meio (especialmente seus pais e cuidadores) desdobre e efetue as operações necessárias para que se configurem e inscrevam as matrizes que permitem organizar seu pensamento, e, em decorrência dele (consciente ou inconsciente) seus comportamentos. Tratam-se de operações dirigidas a transformar o espontâneo funcionamento neurobiológico — caracterizado por automatismos e repetições determinadas por mecanismos neurofisiológicos básicos — para colocá-lo a serviço da estrutura de significações que caracterizam a inserção do indivíduo humano na civilização e, portanto, sua constituição como sujeito. (JERUSALINSKY, 2008 (B), p.117)

O bebê não sabe o que fazer para sobreviver. O seu estado primitivo produz tensão que se precipita em descarga. Ele chora, grita e esperneia tentando alívio para seus incômodos (alívio para a tensão criada pelo estímulo da fome, por exemplo). Alívio que não acompanha estas descargas e se estabelecem novas tensões. Está incapacitado de realizar ação que lhe cause satisfação — devido a sua dependência física e também por não ter um saber inscrito anteriormente

(signos instintivos) sobre o que lhe convém. Qualquer mudança, nesta condição do bebê, parte de uma escolha feita por um outro. Ele precisa da ação de um outro, que esteja disposto a suprir bem mais do que suas necessidades vitais. Neste cuidar, além de habilidades puerperais, deve haver também possibilidade de, enquanto representante do Outro materno, construir marcas no corpo da criança e, através dos cuidados, delimitar os dois registros nos quais a função materna opera: da necessidade e do desejo.

A intervenção do agente da função materna é, portanto, a condição de possibilidade de seu vir-a-ser. O ato de suprimento das necessidades vitais do organismo neonato implica a estrutura desejante do único sujeito aí presente: o que faz função de agente que suporta a linguagem. O *infans* — em seu puro real orgânico — é investido pelo agente, no lugar de signo de seu desejo. [...] Esta posição de sujeito antecipado pelo agente materno aloca este ser ao nome próprio introduzido pela atividade linguageira que o fisga à estrutura da linguagem que antecede sua existência real. [...] O imaginário materno sustenta assim a operação simbólica que recorta a plenitude do organismo real, estabelecendo a simbolização que antecede qualquer sujeito. (VORCARO, 2004, p.72-73)

Ao alimentar, limpar, embalar e falar com o bebê, este outro considera que o apelo do bebê é dirigido a ele, atribuindo-lhe um sentido e, assim, imprimindo no bebê os primeiros traços que o identificam como tal. Este outro que toca, fala, cuida, olha, brinca, vai aos poucos articulando aquelas manifestações que são características dos bebês às significações simbólicas que são por ele atribuídas, esse cuidador vai considerando que o bebê chama-o, demanda-lhe, ou seja, ele ao se comunicar com o bebê, vai dando sentidos próprios, singulares as necessidades que são comuns aos bebês humanos, antecedendo a existência daquele ser enquanto sujeito (JERUSALINSKY, 2008 (A)).

A insistência da palavra materna é a peça-chave daquilo que chamamos educação primordial, ou seja, a educação dos primórdios, dos primeiros tempos. [...] Uma mãe insiste em endereçar sua fala ao bebê. Ao fazê-lo, assinala que supõe no bebê uma inteligência igual à sua, assim como também a mesma vontade de participar do bate-papo [...] A humanidade da cria está em causa no desejo que sujeita uma mãe. (LAJONQUIÈRE, 2010, p.100-101)

Mas, nesse percurso de possibilitar que o bebê se constitua um sujeito, é preciso que quem exerça essa função — é válido ressaltar, sempre, que, em psicanálise, a função materna não significa o mesmo que mãe, pois a função também pode ser assumida por outros que não a mãe biológica — suponha sobre o querer do bebê sempre duvidando do seu próprio saber sobre ele. É preciso não responder a tudo de forma imediata e com saberes absolutos, é preciso que este outro que cuida suponha também que o bebê pode desejar algo diferente do que ele está supondo (“será que é isto mesmo que ele quer?”, se pergunta saudavelmente a mãe do bebê). O não supor a presença deste sujeito pode fazer com que o bebê só tenha a possibilidade de funcionar segundo as previsões de quem dele cuida, como se fosse um objeto deste outro. (JERUSALINKY, 2008 (A)).

Para a teoria psicanalítica, é nessa relação primeira com o Outro encarnado que a criança, tomada como objeto de desejo daquele que exerce função materna, vive um tempo marcado pelos processos de alienação e separação, momento em que a criança tanto se assujeita ao desejo do Outro, como dele se separa para poder se constituir como sujeito singular.

Aquilo pelo quê o sujeito encontra via de retorno do *vel* da alienação é essa operação que chamei separação. [...] É no intervalo entre estes dois significantes que vige o desejo oferecido ao balizamento do sujeito na experiência do [...] primeiro Outro com o qual ele tem que lidar. [...] É no que seu desejo está para além ou para aquém no que ela (“a mãe”) diz, do que ela intima, do que ela faz surgir como sentido, é no que seu desejo é desconhecido, é nesse ponto de falta que se constitui o desejo do sujeito. (LACAN, 1985, p.207)

Ao demonstrar a sua formulação acerca dos tempos edípicos⁹, Lacan esclarece que, nesse primeiro tempo, a criança, ao procurar satisfazer o desejo da mãe, identifica-se especularmente com aquilo que é seu objeto de desejo. Já no segundo tempo, no plano imaginário, o pai intervém efetivamente como privador da mãe (LACAN, 1985). Esclarece que, porém, é somente com a ajuda da palavra do pai — que para a psicanálise não corresponde ao pai real, mas sim àquele que faz função paterna — que a castração funciona, e tem-se garantido o nascimento do sujeito no campo da linguagem. Mas se a mãe ou cuidadora reconhece a criança no lugar de objeto, de falo, e não possibilita a ela destituir-se dessa condição, o que opera-se no terceiro tempo do Édipo, há risco de estabelecer-se uma psicose; pois sem a interdição de um terceiro capaz de prover referência fálica, a criança fica alienada ao desejo do Outro.

Ao nos referirmos à função materna, nos referimos também à função paterna, exatamente porque a experiência de subjetivação supõe a presença de outros elementos que não só a relação dual mãe-bebê, mas também o pai, enquanto função, “enquanto alguém que propicie linguagem, na função de possibilitar palavra. Alguém ou algo que exerça interesse para a mãe, rompendo uma relação exclusivamente dual. (LICHT, 2006, p.70-71).

Para a psicanálise, portanto, o sujeito se constitui na e pela linguagem, mas linguagem aqui não é considerada somente como instrumento de comunicação, mas sim a “própria trama de que é feito o sujeito, e que aparece nos interstícios

⁹ Com relação aos três tempos edípicos, Lacan, seguindo o proposto por Freud, apresenta o que aqui, muito resumidamente (se é possível resumir teorização de tamanha complexidade) registro a partir da leitura de Masotta (1988). No primeiro tempo, “o filho busca na mãe algo mais que o objeto de necessidade” (p.115), esse objeto, que predomina na ordem simbólica, é o Falo, e a mãe, lhe demanda que se constitua nisso que ela não tem, que seja o Falo da mãe, “o termo ou carência da mãe que o filho deve preencher” (ibidem). Ao se constituir no objeto simbólico que falta à mãe, ele entra no circuito das trocas edípicas. No segundo tempo, “além da mãe, aparece o Outro do outro, sua “Lei” “(ibidem, p.116), o pai (simbólico, ou metáfora paterna) se constitui como o que proíbe. É importante, neste segundo tempo, como a mãe se posiciona diante da mensagem de proibição que o pai endereça a ela, e ao filho. E no terceiro tempo: “a função fálica termina por revelar aqui a capacidade da remoção que a constitui. O Falo, situado no primeiro momento pelo filho como objeto imaginário na sua relação com a mãe, foi realocado enquanto objeto simbólico em relação ao pai e situado em *seu lugar*”. (p.117) O pai abre, assim, possibilidades para a declinação do Édipo.

das palavras” (KUPFER, 2001, p. 124). Se uma criança se desenvolve, há uma estrutura simbólica que organiza o processo de desenvolvimento, de modo a permitir o surgimento deste sujeito; o desenvolver-se pode ser percebido à medida que a criança entra no campo da linguagem e vivencia ações como brincar, fantasiar, lidar com interdições e limites, que devem fazer parte tanto do seu cotidiano familiar como escolar.

Entre os dois e os três anos, o pequeno usará pela primeira vez o pronome pessoal EU. Termo interessante que coloca de forma aguda o problema da referência. (...) O fato de enunciar EU indica a conquista de um lugar de enunciação no interior do campo da palavra e da linguagem. Sua enunciação se torna possível porque a criança começou a se fazer “alguém”, adquirindo certo “ser”, certa consistência — simbólica e imaginária— no campo da linguagem que não é outra que aquela que a sujeição à própria palavra outorga ao significante”. (LAJONQUIÈRE, 2010, p.100-101)

Mas este sujeito que se constitui não pode ser confundido com um ente, um ser, “com consistência ôntica” (CABAS, 2009, p. 151-152), com dados concretos; ele seria melhor definido como “um ponto de referência”, ou uma função, o que fica mais claro quando consideramos que ele é o sujeito do desejo.

Em seus cuidados cotidianos com o bebê, então, a mãe (ou quem quer que faça esta função) coloca em funcionamento interrelacional operações constitutivas que tornarão possível a emergência do sujeito no bebê. Estas operações seriam como eixos da teoria psicanalítica para explicar o processo de constituição psíquica. Seriam eles: a suposição de sujeito, o estabelecimento da demanda, a alternância presença e ausência e a alteridade.

Suposição de um sujeito: o outro que cuida do bebê precisa antecipar, reconhecendo que em determinadas atitudes, manifestações e apelos deste bebê há uma intencionalidade dirigida a ele, que assim, vai aos poucos, significando estas marcas. “É supor um sujeito no interior de um aparelho reflexo” (MARIOTTO, 2009, p. 100), como discuti anteriormente neste mesmo capítulo.

Estabelecimento da demanda: refere-se às situações em que o bebê se dá conta da ausência materna, sentindo falta do colo, de mamar, e percebe que a

mãe vem e vai e demanda sua atenção. As mães facilmente reconhecem quando o bebê chama sua atenção através de gracinhas ou choros. (WANDERLEY, 2013)

Alternância presença-ausência: é esta ausência na presença que, operando um intervalo entre a demanda da criança e a sua satisfação, introduz uma separação mãe/bebê, que pode fazer emergir uma resposta da criança, introduzindo a noção de falta e articulando o desejo (WANDERLEY, 2013, e MARIOTTO, 2009). Para tanto a mãe precisa ser capaz de fazer este movimento de presença e ausência, possibilitando que o sujeito apareça, sujeito de desejo (ver p. 33-34 deste capítulo).

Função paterna: é no momento em que a mãe pode se fazer ausente que a função paterna se faz necessária. Aquele que exerce a função paterna não é necessariamente o pai, mas sim um terceiro, ou mesmo referências sociais e culturais, a quem a mãe autoriza e conta para fazer este corte na relação mãe-bebê (ver nota de rodapé da p. 35).

A função paterna oferece os dispositivos simbólicos necessários para que a criança percorra os eixos ordenadores de sua constituição, a saber: a filiação, a sexuação e a identificação. As operações constituintes, necessárias para que se dê o processo de subjetivação, são sustentadas pelos outros parentais, mas é inegável que há também a possibilidade de uma sustentação, não exatamente com uma “reatualização repetitiva do laço parental, mas sim de uma transmissão da ordem do social” (MARIOTTO, 2009, p. 136) que pode ser realizada por cuidadores de bebês.

Estes eixos vêm sendo utilizados como referência em pesquisas mais recentes sobre Psicanálise e Pediatria e Psicanálise e Educação Infantil, como em Lerner e Kupfer, 2008, Mariotto, 2009, Bernardino & Mariotto, 2010, dentre outros. São os IRDIs, (indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento), indicadores formulados por uma equipe interdisciplinar, organizada pelo Ministério da Saúde, para a realização de uma pesquisa multicêntrica, voltada, a princípio, para investigar questões subjetivas dos bebês, no campo da Pediatria, pesquisa esta que teve por objetivo principal :

[...] dar, ao profissional da área de saúde, um instrumento que lhe possibilitasse identificar, a partir de referenciais psicanalíticos, problemas psíquicos no momento em que estão começando a surgir (BARROS E HERZBERG, 2012, p.278)

Os IRDIs são, portanto, um protocolo com indicadores que foram construídos a partir dos eixos definidos pela teoria psicanalítica sobre o modo como se pode conceber a constituição subjetiva (LERNER, 2008 e KUPFER & VOLTOLINI, 2008), que vem sendo usados por profissionais da área de saúde, mas, cada vez mais, também por aqueles que investigam na área de educação, especificamente, no acompanhamento do trabalho que é realizado com as crianças de zero a dezoito meses de vida, em espaços de creches.

Pesquisas em creches, como a de Mariotto (2009), autora muito citada nesta dissertação, observam como se dão encontros e desencontros entre as cuidadoras, no exercício da maternagem, e crianças dessa faixa etária, fazendo-se um acompanhamento periódico, orientado pelos IRDIs. Nesta situação se toma o ato educativo como um ato subjetivante da cuidadora, e não se tem como objetivo fazer com que a criança deixe de adoecer, mas sim que ela estruture relação com o outro em que possa “dizer”. O IRDIs se organizam como uma referência para a leitura do que está acontecendo entre a criança e a sua cuidadora e não como uma pauta de conduta, mesmo porque, a forma como os indicadores foram elaborados sempre deixa margem para necessárias incertezas e equívocos. (KUPFER, 2014).

Nesta presente investigação temos os IRDIs como referência teórica importante, mas não como instrumento metodológico. Como esclarecemos no capítulo anterior, quando os alunos chegam às escolas de Educação Infantil, por volta de um ano e sete meses, o processo de estruturação psíquica já está em curso e muito do funcionamento neurobiológico já passou por importantes transformações. Mas sabemos também que o papel do adulto, neste processo, continua sendo fundamental, até por volta dos três anos, sendo este, inclusive, um dos argumentos que justifica a realização desta pesquisa:

[...] a escola de Educação Infantil é um lugar de inscrição e inserção da criança no espaço público, ultrapassando as funções assistencial e pedagógica que lhe são concernentes, pois dá continuidade ao trabalho de subjetivação que já se supõe ter sido iniciado na intimidade da família de origem. (BERNARDINO e MARIOTTO, 2010, p.1)

Portanto, não me detive a detalhar o que acontece com as crianças, através do IRDIs, por causa da especificidade da faixa etária, mas, principalmente porque, nesta investigação, escolhi tratar mais especificamente do como o saber sobre processo de constituição subjetiva pode se entrelaçar ao fazer do professor, por ser esta a questão, como expliquei no capítulo 1, que já observo e discuto na escola e que busco, agora, compreender mais amplamente. No meu entender, me dedicar a investigação dos desdobramentos deste entrelaçamento na história de vida das crianças, poderia ser uma pesquisa para um momento posterior a este trabalho.

Além da psicanálise, a biologia, a neurologia, e a própria epistemologia genética, consideram o momento da primeira infância como o tempo privilegiado de desenvolvimento e estruturação. Diante dos cada vez mais frequentes estudos sobre bebês na atualidade, Golse já considera que o interesse despertado pelo bebê ultrapassa as questões relativas ao bebê em si, ao trazer a tona discussões sobre “a construção do humano no mundo, hoje” (apud KUPFER E TEPERMAN, 2008).

Cada vez em maior escala, estudos e avanços científicos noticiam sobre as competências do bebê e também as suas manifestações de sofrimento e depressão precoce, fazendo cair por terra a ideia de um bebê passivo e alheio a interlocução com o outro. O bebê/criança pequena é considerado como alguém que possui vida psíquica rica e complexa, sendo necessário estabelecer prerrogativas quanto “ao modo de acolhimento a ele e seus cuidadores”, tendo em vista seu bem estar não só físico e social, mas também psíquico. E, para tanto, é preciso uma escuta ainda mais apurada “dos movimentos lógicos que presidem a instalação do sujeito psíquico levando em conta que o laço primordial ao Outro constitui sua condição imprescindível.” (KUPFER E TAPERMAN, 2008)

[...] temos uma grande preocupação com o que vem se apresentando cada vez mais precocemente como demanda: sintomas na e da criança decorrentes de desajustes nas relações familiares, especialmente no que se refere à possibilidade de a criança pequena ter alguém que lhe exerça a função materna e até mesmo os cuidados básicos. (BARROS & HERZBERG, 2012, p. 260)

Para a psicanálise, então, o bebê humano se constitui psiquicamente a partir de laços que estabelece com os adultos que lhes são significativos e que investem em seu crescimento, desenvolvimento e na instauração do seu aparelho psíquico, o que lhes possibilitará estabelecer relação com o mundo. A psicanálise propõe, basicamente, uma

[...] particular concepção de sujeito e de como este se constrói; privilegia o lugar da linguagem como marco constituinte da subjetividade, e reconhece no inconsciente seu ponto nevralgico [...] (Assim), o modelo de um indivíduo pautado no caráter consciente de sua essência cede espaço para uma interrogação fundamental: como um sujeito nasce? (MARIOTTO, 2009, p. 70)

Mariotto (2009) considera que a resposta sobre como nasce o sujeito não pode ser encontrada no discurso biológico, pois o corpo da biologia é somente o lugar onde pode vir a se constituir um sujeito. A partir da teoria psicanalítica compreende que “nascer subjetivamente à vida é dar um passo para além do fisiológico” (ibidem, p.70), o que requer uma organização de uma outra ordem, e para que a “transformação de um corpo nu para um corpo ou ser de linguagem” aconteça, é preciso que “alguém o introduza neste outro registro”. (MARIOTTO, 2009, p.70)

Kupfer (2014), em um curso realizado em março de 2014 em Salvador, explica o que acontece entre o bebê e o outro, também partindo de pressupostos psicanalíticos, e levantando questões dentro de uma outra perspectiva.

Para a autora, a criança não busca o outro por uma necessidade ou informação, mas sim pelo prazer que pode estar presente no contato humano, pois a dimensão do prazer é central na vida das pessoas, regula todas as demais, está em todas as relações da criança com o mundo: com os objetos, com o saber, com o conhecimento. É ela que determina e orienta o desejo.

Kupfer (2014) esclarece que prazer, neste caso, é considerado o que marca nossas relações afetivas, mas ele não se confunde com elas, pois podemos ter situações de prazer construído sem que haja uma relação afetiva estabelecida.

A psicanálise se ocupa do estudo da dimensão do prazer, que é o que Freud denominava: construção da sexualidade infantil, e que tem como uma dos seus aspectos a construção do prazer compartilhado.

Afirma, ainda, que o bebê humano nasce com apetite do alimento e apetite do outro. A partir deste interesse começa longo caminho: primeiro tem uma sensação muito boa, por ter a presença do outro, mas isto vai sendo gradualmente substituído pelas marcas simbólicas do outro no seu corpo (a medida que o bebê vai conhecendo o modo como a mãe lhe toma, lhe embala e cuida). Essas marcas ficam presentes, exatamente por causa da dimensão do prazer. Kupfer compara essas marcas com aquelas que são feitas no boi, tatuagens feitas a ferro e fogo. Mas, no caso dos bebês, para que fique este registro do outro no corpo, no psiquismo, é preciso existir um registro de prazer.

Segundo Kupfer, podemos observar como se dá o prazer compartilhado quando, por exemplo, por volta dos dois\três anos, uma criança chama a mãe para observar com ela coisas simplesmente agradáveis, como olhar juntas um bichinho no jardim, ou seja, para compartilhar “nada”. Para a psicanálise é a possibilidade de compartilhar com o outro este “nada” que interessa, e é neste lugar que as crianças precisam chegar: partilhar algo somente porque dá prazer compartilhar com o outro. Usufruir deste prazer compartilhado é a base das relações humanas.

O bebê constitui-se psiquicamente a partir do enlaçamento com seus outros cuidadores: seus pais e os profissionais que se ocupam dele através das experiências de satisfação e cuidados puerperais. Pode-se supor que alimentar, vestir, limpar, colocar para dormir, sejam atividades instrumentais necessárias, mas banais ou essencialmente técnicas. Para as crianças, no entanto, esses cuidados são essenciais não só para sua sobrevivência física, mas para sua emergência enquanto ser psíquico. Isto quer dizer que estes cuidados dispensados ao bebê devem carregar-se da capacidade de humanizar este corpo. (MARIOTTO, 2009, p.138-139).

Após estas considerações acerca do processo de constituição subjetiva na teoria psicanalítica, apresento questões relativas ao espaço da Educação Infantil, considerando o que aí acontece, para, a seguir, passar a discutir mais especificamente sobre como outros cuidadores — além das figuras parentais—, participam do processo de constituição subjetiva de uma criança, principalmente aquelas que freqüentam os Grupos Dois de uma escola.

4 Era uma vez., mais uma vez : Educação Infantil e a complexidade do cotidiano

Quando abordamos questões relativas a Educação infantil, vale contextualizar o que caracteriza esse segmento tomando como referência a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9.394/1996, que propuseram deliberações que continuam sendo desafios e que vem se desdobrando em outras tantas necessidades e possibilidades para esta etapa da escolaridade.

A LDB foi elaborada com base na Constituição de 1988, que determinou à criança pequena o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas, colocando-a no lugar de sujeito de direitos. Com esta LDB, pela primeira vez, se legislou que a Educação Infantil seria direito da criança de 0 a 6 anos¹⁰ e dever do estado. Além disto, estabeleceu-se que creches e pré-escolas deveriam fazer parte da educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, não estando mais vinculadas às secretarias de assistência social. Agora articuladas às secretarias de educação, estas instituições passam a assumir a função de educar e cuidar, de maneira indissociável, uma forma de contraposição ao modelo que dicotomizava o trabalho com as crianças entre o educar e o dar assistência. E, com essa exigência, passa haver, também, a exigência de formação específica para a contratação de professores e profissionais para a Educação Infantil, e mais especificamente daqueles que trabalham com a faixa etária de 0 a 3 anos, o que significa um importante avanço nesse cenário educativo.

É claro que essa legislação representa a possibilidade de mais compreensão do específico caráter educativo que caracteriza a etapa da Educação Infantil. Uma conquista que foi erigida a partir de mobilizações na luta pelos direitos da mulher, da criança e do adolescente, nos diferentes segmentos da sociedade civil e, mais especificamente, por parte de professores e pesquisadores que discutem sobre educação. E também torna evidente os muitos problemas que devem ser

¹⁰ Ou de 0 a 5 anos, quando consideramos a Resolução de 2005 que definiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, ampliando sua duração para 9 anos e a nova nomenclatura para as instituições de Educação Infantil : creche para as crianças até 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

resolvidos: faltam recursos para formação dos profissionais, principalmente dos que trabalham com creches e que antes estavam vinculados às Secretarias de Assistência Social; há pouco conhecimento sobre como deve ser o professor de crianças pequenas, bem como sobre quem são estas crianças e como vivem coletivamente. Quanto a isso, Kishimoto afirma:

desde tempos passados acumulam-se problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da Educação Infantil. (KISHIMOTO apud MICARELLO, 2011, p. 213).

Muitos estudos sobre a Educação Infantil, quando se referem à faixa etária de zero a três anos, têm por objeto de discussão o cuidado com as crianças e a rotina da creche; e, quando se referem à pré-escola, de quatro a cinco anos, tratam dos saberes que os professores devem ensinar nessa etapa de escolaridade (Micarello, 2011). Sabemos que não há como deixar de discutir e refletir sobre estes aspectos, mas questionamos o fato da discussão sobre o perfil dos professores raramente se fazer de forma que possa ajudá-los a pensar na importância das suas atitudes/ações/afetos na vida dos seus alunos.

Para Rocha,

Pensar a educação da infância e a consolidação de uma pedagogia da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos no processo educativo (social, familiar, cultural, psicológico, biológico, etc.), no sentido de compreender as crianças e sua infância. Perguntamos, então: o que sabemos sobre isto? O que as ciências têm para informar aos educadores na sua relação cotidiana com as crianças para orientar sua ação para além das práticas padronizadas, dos modelos de ensino? Que conhecimentos temos sobre uma pedagogia construída na relação com as crianças e suas infâncias reais? (ROCHA, 2011 p. 374)

Quando estudamos sobre as principais concepções acerca de desenvolvimento infantil – inatismo, ambientalismo, interacionismo – observamos que há, em comum entre essas concepções, uma insuficiência teórica a respeito dos aspectos psíquicos, o que pode demonstrar que, com relação à formação de

educadores para educação Infantil, há muito mais investimento nas discussões — imprescindíveis também — sobre rotinas pedagógicas e questões estruturais do desenvolvimento, do que nas questões subjetivas, que ocupam pouco espaço nas diferentes propostas. (MARIOTTO, 2009).

Não é uma tarefa fácil para uma professora que trabalha com a faixa etária de *zero a cinco* incorporar uma identidade que tenha como referência o modo de ser e a possibilidade de estar e compreender o mundo da criança pequena. Quem vive esse cotidiano sabe que mesmo aquele educador, conhecedor das diversas teorias sobre a educação de crianças pequenas, muitas vezes e sem se dar conta, ao invés de fazer uso de alguma teoria específica, lança mão de posturas que têm mais a ver com referências e vivências da sua própria infância e escolaridade — que são experiências importantes, principalmente quando se discute questões subjetivas; e que precisam ser vistas como legítimas memórias formativas —, o que pode também sinalizar a pouca clareza sobre a identidade do professor e a dificuldade de conciliar ou criticar as muitas teorias que referendam a sua prática.

Assim como muitos outros educadores, com os quais já discuti sobre formação e identidade do professor da Educação Infantil, tenho uma indagação que me atormenta desde quando comecei a trabalhar com esse segmento: *como fazer, quando você precisa ser a professora que sabe o que faz, como faz e por que faz no trabalho com um grupo de crianças tão pequenas?* Nos processos formativos, os comentários entre os educadores sempre se repetem:

- como faço tudo isto acontecer na minha sala?
- mas, se singularizo minha atenção com cada criança corro o risco de perder a mão do grupo!
- se dou ênfase a aspectos mais técnicos, será que não perco de vista cada criança?
- a atividade encaminhada dessa maneira não fica sem sentido para as crianças? Para que fazer, então?

Para Barbosa (2006), é muito difícil classificar comentários, posturas e propostas dos professores quando consideramos que a prática pedagógica tem muito mais tensão e dicotomias do que clareza ou pureza. Vivemos oscilando

entre intenção e realização, lidando com muitas contradições e antinomias. Para a autora, as práticas discursivas da Educação Infantil estão permeadas de uma série de antinomias, que poderiam ser compreendidas como “situações de conflito em que se encontram duas proposições contraditórias, que podem ser separadas e justificadas com argumentos de igual força e rigor” (BARBOSA, 2006, p. 195). Educar x cuidar, bem como, ensino x aprendizagem, autonomia x heteronomia e conhecimento cotidiano x conhecimento científico, seriam algumas exemplos dessas polarizações que constituem a própria ação pedagógica. A autora sugere que, não sendo possível solucionar a contradição, ao invés de assumir uma posição unilateral, possamos reconhecer a complexidade intrínseca ao ato educativo, lidando com as tensões e aproximando polaridades.

Ao longo de minha trajetória como educadora me deparei (e continuo me deparando) com muitas destas polaridades e busco atribuir sentidos ou respostas possíveis para lidar com as diferentes situações.

Por reconhecer e legitimar a complexidade do ato educativo, as respostas que formulo se referem a uma formação não identificada com o modelo cumulativo, linear, constante e uniforme, pois acredito que a formação de um professor pode ser melhor representada por um espiral. Para Melucci (apud BARBOSA, 2013) o espiral é a terceira imagem que a humanidade construiu para compreender a dimensão temporal da vida. Tomo emprestada esta imagem por considerar que assim vivi — e continuo vivendo — a minha própria formação:



O espiral contém em si o círculo, o ponto e a linha e, em um único movimento, sai e torna a si mesma, porém em um plano diferente. Havendo sempre uma transformação. É o fluir e o manter-se. (MELUCCI apud BARBOSA, 2013, p.75)

Quando penso na forma como seu deu o meu processo formativo, me vejo tentando digerir referências teóricas, modelos profissionais, e as certezas e contradições que são intrínsecas ao trabalho que realizava mais dentro, e hoje também fora, de sala.

ordem do impossível. Educar envolve, lidar com aquelas polaridades e contradições, se posicionando, política e eticamente inclusive, diante de propostas e teóricos com identidades e perspectivas bem diversas, que alicerçam aspectos do desenvolvimento infantil com referências sobre cotidiano escolar e social e com “o saber fazer, o fazer e a explicação do porquê se fez” — planejamento, ação e avaliação, como didaticamente aprendi com a Pedagogia. Talvez não seja impossível, até porque, de um jeito ou de outro, fazemos isto todo dia com as crianças, mas educar é uma ação que se realiza numa perspectiva complexa.

Proponho, então, retomando a questão da complexidade, compreender o que acontece em sala de aula a partir do paradigma da complexidade formulado por Morin, pois considero que minhas indagações como professora de crianças pequenas — aquelas que projetam a ciranda sem fim — são alimentadas “pelo esforço para conceber um desafio inevitável que o real lança ao nosso espírito” (MORIN, (s/d), p.137). E um caminho possível para lidar com esse desafio é questionar a cientificidade racionalista que tenta explicar o real, olhando para como se compõem esse fazer na sala de aula.

Morin (1996) faz uma crítica ao que ele chama de “paradigma da simplificação”, que se refere a racionalidade – que possibilitou importantes avanços da ciência e da tecnologia nos últimos 300 anos, regulando nosso modo de produção, organização, validação e transmissão do saber –, quando é tomada como único modo possível para conceber o real e, para isso, parte do princípio da não contradição, de concepções lineares de tempo e de causalidade, da necessidade de validação empírica do conhecimento, e da divisão dos problemas em questões mais simples, que acabam por não corresponder aquilo que é vivido.

A teoria da complexidade seria uma possibilidade de apreender o real e se opor ao paradigma da simplificação. Através do paradigma da complexidade, tem-se como desafio pensar o real como ele é, sem precisar reduzi-lo a elementos mais simples, apreendendo-o na sua multiplicidade, considerando o imprevisível, o circular, a incerteza, ou seja, considerando o que escapa às concepções tradicionais de tempo linear e causa-efeito, para quebrar barreiras disciplinares e construir uma ciência transdisciplinar e pluridimensional. (MORIN, 1996)

Opto pela teoria formulada por Morin, porque ela dá sentido a esta proposta investigativa. Ao levarmos em conta que incerteza, incompletude, desordem, contradição e pluralidade caracterizam o que vivemos e realizamos com as crianças, presentificamos essa rede nas salas de aula, e nos aproximamos mais da possibilidade de compreender o que vivemos em vez de tentar explicar ou controlar o vivido, por meio de abordagens e propostas homogeneizadoras e que precisam ser legitimadas por padrões preestabelecidos.

A perspectiva complexa possibilita também considerar que o professor do segmento Educação Infantil, quando na sala de aula, precisa e inventa, a partir de suas memórias, de suas referências teóricas, daquela ciranda caótica que vem sendo a sua formação, a sua própria ciranda com as crianças, em que desejo, rotinas, riscos e busca por sentidos (provisórios, com frequência) precisam fazer parte.

Quando, considerando a perspectiva complexa, proponho indagar sobre as questões subjetivas que fazem parte das relações que professores estabelecem com seus alunos, levo em conta também a contradição que caracteriza essa escolha, pois faço um contraponto dentro da própria referência em que pode ser tomada a complexidade — quando se organiza em torno do conceito holístico. Ao considerar a teoria psicanalítica para abordar o conceito de subjetividade, parto do pressuposto que sujeito e saberes integrais, completos ou holísticos não são possíveis ao homem que já nasce marcado pelo desejo e pela falta, sendo impossível compreendê-lo na sua totalidade, pois algo sempre escapa e o que sobra é algo do qual ele próprio não sabe falar — os saberes inconscientes. Para a psicanálise, essa “totalidade” não precisa ser alcançada, o importante é que aquilo que é a verdade do sujeito possa ser considerada e escutada.

Por outro lado, partir da perspectiva complexa torna possível tentar compreender o que acontece no espaço escolar buscando estabelecer articulações, respeitando as diversas dimensões que se apresentam neste contexto, considerando a desordem e as contradições como partes desse todo, composto por singulares e variados acontecimentos. Além disto, podemos considerar o cotidiano da sala de aula como:

lugar de uma infância que não é mais única, definida e dada, mas que é plural, o que não justifica de modo algum uma prática

eclética, mas que acena para a necessidade de vermos nessa pluralidade, nessa diversidade, nos modos pelos quais agimos e sentimos a infância, canais, sendas para uma educação que não coloque a criança em um lugar correspondente e único, mas que cria na sua prática este lugar, para não cairmos no erro de, ao “pluralizar” a infância, não a perder. (LEITE, 2005, p. 24-36)

Assim, ao considerar a complexidade que caracteriza o cotidiano, se torna ainda mais difícil achar que encontraremos respostas, para nossas indagações sobre o vivido, através de investigações que partem de princípios ou análises simples que fragmentam aquela realidade. E se torna mais claro que, toda vez que precisamos nos deter na tentativa de privilegiar um só aspecto a ser observado (o planejamento ou a interação, ou a aprendizagem), estamos abrindo mão das diversas situações/experiências que concretizam aquela mesma cena, o que, às vezes, descontextualiza o próprio agir pedagógico.

Para esta pesquisa partimos do pressuposto que cotidiano é:

espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas e rotineiras, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação. (BARBOSA, 2006, p. 37).

Na Educação Infantil, onde tudo está começando, refletir sobre o cotidiano, pelo olhar da complexidade, ganha ainda mais importância. É a partir da possibilidade de experimentar fazer que as crianças podem entender o que fazem e o tempo que passam neste espaço. Quando o professor encaminha esse cotidiano de forma organizada e fluida, as crianças ritualizam a rotina e participam dela, respeitando-a e experimentando alternativas dentro da própria rotina, e, assim, podem aprender a lidar com o que há de complexo nisto que inventamos para viver a vida.

No entanto, nas escolas de Educação Infantil, muitas vezes, esse cotidiano é organizado por rotinas pouco flexíveis que têm por objetivo operacionalizar e ordenar o tempo e as ações pedagógicas que são construídas pela instituição. Frequentemente, as crianças, e até mesmo os próprios professores, cumprem uma rotina didatizada e disciplinadora que oportuniza pouco tempo/espaço para

subjetividades e transgressões. Mas, sabemos, mesmo diante de uma rotina fechada, é difícil que a marca dos sujeitos não se faça presente, pois sujeitos se reinventam o tempo todo na busca por saídas.

No cotidiano é vital inventar, criar e construir maneiras singulares de lidar com aquilo que está estabelecido previamente. É claro que este movimento fica ainda mais fluído quando lidamos com possibilidades de diálogos, acordos e combinados dentro da rotina, quando consideramos que as experiências vividas entre crianças-crianças e crianças-adultos também podem ser contraditórias, incoerentes e inesperadas e, nem por isto, menos significativas e prazerosas.

Nesta investigação, considero que, no trabalho com crianças pequenas, o cotidiano deve se caracterizar pela possibilidade de se constituir também uma “dimensão brincalhona” entre crianças e suas professoras, quando experimentam, nas suas práticas pedagógicas, na interações e nas formas de vivenciar o tempo e o espaço, variadas e múltiplas formas de ensinar-aprender, brincar e existir.

Ir à escola sempre teve algo de brincadeira. Mais ainda porque os pedagogos de antanho sabiam d’isso, faziam de conta que a escola era, ao contrário, coisa séria, isto é, coisa de gente grande. [...]. Os guris, rápidos para farejar o desejo de brincadeiras, entravam no espírito escolar, espécie de caricatura do mundo. A escola reduplicava, assim, o próprio jogo do mundo, uma vez que não o sendo de fato, nós mesmos brincamos de sermos adultos. [...] Hoje, ao contrário, pensa-se que os adultos devemos convencer as crianças com argumentos racionais da necessidade de aprender coisas de adultos. [...] Dessa forma, a escola não só perde sua graça e as crianças se entediam, senão que também elas passam a renegar, como podem, a obrigação de ser, precisamente aí, em que uma norma psicológica os supõe ser. [...] É precisamente na impossibilidade de sermos suficientemente grandes — nessa espécie de não lugar — que os adultos nos devemos implicar para, dessa forma, poder acompanhar os guris na travessia para o mundo adulto. (LAJONQUIÈRE, 1996, p.10-11)

Hoje, considerar este brincar como elemento intrínseco do cotidiano escolar se caracteriza como um grande desafio de reconhecimento profissional, mesmo

para a professora da Educação Infantil, e principalmente quando na instituição onde trabalha se acredita que, já nesta etapa, competência profissional deve estar atrelada aos conteúdos didáticos e a premente “necessidade de aprender coisas de adultos” que a professora é capaz de ensinar aos seus alunos, mesmo se sabendo o quanto isto é contraditório aos princípios que regulamentam a escolaridade na Educação Infantil.

Ser uma professora que saiba ter tempo para conviver e brincar com seus alunos, construindo um cotidiano no coletivo, com espaço para singularidades, e que eticamente compreenda o quanto é isto que precisa ser reconhecido e valorizado, é mais um dos grandes desafios na construção da profissão docente na Educação Infantil. Ressalto que, nas observações para esta investigação, contei com a disponibilidade e alegria de educadoras que já tinham aprendido muito sobre o quanto é bom trabalhar e brincar com gente, e de ser gente, participando da constituição de mais gente.

5 Jogo de faz de conta na escola: Educação infantil, saberes psicanalíticos e o fazer subjetivante

Quando o educador educa levando em conta o sujeito, poderá estar norteado, também, pela ideia de que, embora seu aluno seja marcado e determinado por inscrições primordiais, que darão sempre o norte do seu percurso pelo mundo, e sobre os quais pode nada saber, nada de sua aprendizagem está predeterminada. A única coisa estabelecida é algo parecido com uma sombra, na qual irá encaixando os objetos que a experiência de vida vai lhe oferecer (KUPFER, 2001, p.125)

Apresento, neste capítulo, a principal questão desta dissertação, que se refere a possibilidade de considerar o que teoria psicanalítica propõe, acerca da constituição subjetiva, na ação pedagógica de professoras do Grupo Dois da Educação Infantil.

Para Mariotto (2009), assim como para outros que pesquisam sobre a psicanálise, pressupostos desta teoria — como a teorização sobre como o sujeito se constitui — podem ser utilizados em outras áreas do conhecimento, mas com o cuidado devido:

Levar a psicanálise para outras áreas de conhecimento significa incluir a subjetividade no seu modo de raciocínio e compreensão do fenômeno humano, qualquer que ele seja, sem transformar essa aventura, porém, numa viagem de colonização, e sem que o discurso psicanalítico devesse representar a “boa nova” epistemológica e salvadora (MARIOTTO, 2009, p.99).

Quando Mariotto se pergunta “em que a psicanálise pode ser útil para outros campos do saber” (MARIOTTO, 2009, p.99), me faz pensar nos usos sociais que fazemos dos saberes e termos psicanalíticos. Às vezes de forma jocosa, outras, inadequadas, demonstramos o quanto esta teorização freudiana faz parte do nosso imaginário e do nosso discurso. Freud e Lacan, assim como outros pesquisadores da “alma” humana, elaboraram formulações densas que, muitas

vezes, não são fáceis de compreender e nem tampouco de traduzir, ou mesmo de aceitá-las como possíveis.

Passei por muitos destes momentos na minha aproximação a este campo de saber: ignorei, resisti, brinquei ou empreguei equivocadamente, fui em busca de compreender mais, caí no vazio do não saber e fui ao encontro de bons psicanalistas. Mas a minha necessidade teórica em relação à psicanálise se estabeleceu a partir dos meus impasses no campo educativo. Foi através do encontro e leituras dos teóricos que tratam das articulações entre psicanálise e educação que encontrei brechas para ampliar sentidos sobre o que vivi (e vivo) no meu percurso como profissional da educação.

Essa relação entre educação e psicanálise já preocupava Freud, que se voltava para questões referentes ao lugar da psicanálise nas relações professor/aluno. Em artigo de 1913, para uma revista científica, por exemplo, fala do seu interesse pedagógico, afirmando o quanto seria de inestimável valor se o educador pudesse exercer atividade psicanalítica, para que, com o auxílio da análise ele tivesse “uma influência profilática na criança, enquanto esta ainda está sadia” (FREUD, 1913, p. 416).

Em outros momentos, como em um texto de 1932, ele parece ainda acreditar que o uso desta teoria na educação poderia tornar-se profilático, impedindo a formação de neuroses, desde que o profissional de educação tivesse uma sólida formação psicanalítica e fosse também analisado:

Se considerarmos agora os difíceis problemas com que se defronta o educador – como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade – haveremos de dizer a nós mesmos que a única preparação adequada para a profissão do educador é uma sólida formação psicanalítica. Seria melhor que o educador tivesse sido, ele próprio analisado (...). A análise dos professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática.” (FREUD (1932), 1976, p.183)

Mas a sua perspectiva sobre esta questão oscila até dentro de um mesmo texto. Neste de 1932, citado anteriormente, por exemplo, ao final, ele afasta a possibilidade da educação psicanalítica, com perspectiva de profilaxia, por considerar que dar outro propósito à educação poderia ser também tendencioso, como são objetivos educacionais que tendem a conformar a criança a ordem estabelecida. E afirma que, para ele a educação tem por objetivo a adaptação a uma ordem social e a psicanálise não visa a adaptação social e nem tampouco o desenvolvimento de rebeldes. (FILLOUX, 1999, p.18).

Portanto, em alguns momentos Freud acreditou que seria possível fazer uma “profilaxia das neuroses”, mas ele próprio pode concluir que não há como ter garantias de destinos ou mesmo prever desfechos em histórias de sujeitos. Em 1927 ele, se faz ainda uma outra indagação acerca da possibilidade da psicanálise contribuir para uma educação para a realidade, ou seja, para uma educação que buscasse discutir sobre a natureza humana: destino da civilização, ilusão e narcisismo, pulsão de vida e morte; mas não dá respostas para tal questionamento. (FILLOUX, 1999, p.16)

Além disso, Freud teve vários discípulos educadores que investigaram e até mesmo aplicaram saberes psicanalíticos ao campo educacional (FILLOUX, 1999, p.10-22). Muitos deles participaram da Revista de Pedagogia Psicanalítica, fundada na Alemanha e que existiu entre 1926 e 1937. Nela eram propagadas experiências dos métodos psicanalíticos no campo pedagógico, se discutindo inclusive sobre formação de professores.

Filloux (1999) propõe que agrupemos as produções e publicações acerca da relação entre psicanálise e educação, que surgem após 1945, em três grandes orientações: as questões psico-pedagógicas analíticas, as relações entre pedagogia e terapia na busca por uma pedagogia profilática ou curativa e a aplicação da análise dentro da instituição escolar promovendo inovações institucionais ou discussão de saberes psicanalíticos. E, esclarece o autor, é somente a partir da década de 70 que analiticamente são questionados temas como a relação professor-aluno, a instituição pedagógica e o “ser professor”, através do “trabalho interpretativo da dimensão do inconsciente no pedagógico (Filloux, 1999, p.31).

Em 1979, Millot publica “Freud anti-pedagogo”, livro no qual afirma: “ a psicanálise não pode interessar à educação salvo no próprio campo da psicanálise, isto é, pela psicanálise do educador e da criança” (MILLOT, 1987, p. 157). O seu livro se torna referência importante nesta discussão durante muito tempo, inclusive aqui no Brasil. Após esse momento, surgem estudos em países como Bélgica, Argentina, França e Brasil que relatam experiências que parecem contradizer a afirmação de Millot:

Essas experiências permitem demonstrar na prática que se pode educar de modo psicanaliticamente orientado. Porque visam ao sujeito na criança que aprende. Essas formulações acabam por provocar inflexões no campo das práticas educativas conhecidas, fazendo pensar inclusive que se pode conceber o ato educativo de outro modo (KUPFER, 2001, p. 10).

Hoje, temos muitos estudos consistentes que estabelecem ou retomam interlocuções possíveis entre psicanálise e educação e que tratam de dificuldades de aprendizagem, educação especial e inclusão, psicopedagogia e psicanálise, etc.

Há muito tempo me interrogo e discuto sobre o lugar do discurso psicanalítico acerca da subjetividade no segmento da Educação Infantil. Frequentemente constato, que, em meio a tudo que levo em conta para pensar os acontecimentos da sala de aula, são muitas vezes as referências oriundas da teoria psicanalítica, implícitas no meu discurso e ações, que possibilitam elaborações a partir da singularidade dos sujeitos.

Mariotto, psicanalista que discute sobre subjetivação no espaço da creche, aproxima a posição do psicanalista a do educador que precisa suportar o impossível. Para a autora, as intervenções de educadores ou pontuações dos psicanalistas não podem operar na direção de tentar determinar ou ter garantias com relação às repercussões dos seus atos, devem sim, prevenir¹¹. (MARIOTTO,

¹¹ Mariotto (2009) não se refere a uma prevenção técnica, propõe discutir prevenção a partir da ética psicanalítica, em que se considera que não é possível “antecipar o vir-a-ser de um sujeito” (KUPFER, 2009, p. 12-13). O que se pode “prevenir a tempo é a instalação de defesas de proteção do psiquismo em risco, que podem se fixar em um encaminhamento estrutural de tipo patológico grave” (autismo, psicoses, etc.), pois sabe-se que “estas defesas, acionadas provisoriamente, para lidar com uma urgência psíquica, tornam-se permanentes. Freud (1984) sinalizava que “a própria estruturação subjetiva é uma defesa – da subjetividade — mas, quando as defesas são acionadas à contramão do exercício subjetivo, o que se destaca é o

2009)

Isso nos faz considerar, que no cotidiano da educação Infantil não podemos evitar que sofrimentos e dificuldades psíquicas se façam presentes, mas podemos conviver com as crianças sabendo que também educamos, cuidamos e prevenimos, ou seja que, convivendo com elas podemos:

[...] Sustentar possibilidades de fala e de desejo que são veiculadas pela palavra e pelo outro situado na posição privilegiada de Outro que sustenta a suposição do sujeito ainda por vir. Significa permitir à criança, principalmente ao *infans*, trilhar um caminho mais amplo e mais diversificado de significantes, no qual a vida parece digna de ser vivida em toda sua plenitude, porque tanto o elemento pulsional está presente quanto os elementos simbólicos que servem de âncora à existência subjetiva. (BERNADINO E MARIOTTO, 2010, p. 5)

Essa relação entre psicanálise e Educação Infantil, no que diz respeito à relação professor/aluno, perspectiva que interessa a esta investigação, começou a ganhar mais corpo a partir de trabalhos e pesquisas, principalmente de psicanalistas lacanianos, que demonstram caminhos possíveis para a interlocução entre psicanálise e escola. Kupfer e Lajonquière (1999), Almeida (1999 e 2011), Aragão (2001); Carvalho (2001); Baptista (2002); Flach (2006); Flach e Sordi (2007), Bernardino (2008); Mariotto (2009); Bernardino & Mariotto (2010) e Kupfer (2014), são alguns dos estudiosos que investigam as relações entre psicanálise e atendimento a criança na Educação Infantil, dando ênfase à questão da subjetividade. Segundo esses autores, a escola de Educação Infantil é lugar de inscrição e inserção no espaço público, precisa ir além das funções de educar e cuidar, para dar continuidade à subjetivação que deve começar no

sofrimento psíquico (BERNARDINO & MARIOTTO, 2010, p. 5).

Mariotto se pergunta de que forma a prevenção poderia ocupar posição entre o educar e cuidar da Educação Infantil, e reconhece que se esta “prevenção não se baseia nem na antecipação de um sintoma, tampouco na tentativa de evitá-lo, mas sim na aposta da criação de condições estruturais suficientes para que uma subjetivação se dê antes que se interrompa definitivamente o laço”, podemos “lançar as bases para que a existência se faça ex-sistir” (MARIOTTO, 2009, p. 128-129)

Essa perspectiva de prevenção proposta por Mariotto está relacionada também à teorização de Freud acerca de temporalidade e causalidade psíquica, para a qual ele se utiliza do termo *a posteriori*, sinalizando que acontecimentos vividos pelo sujeito — experiências, impressões que ficaram fora de cadeias de significações — podem ser retomados, reorganizados, remodelados em função de um segundo acontecimento ou outra vivência, ou mesmo da própria maturação orgânica.

espaço familiar da criança.

Para Kupfer (2014), quando uma criança é educada pelos pais e depois pela escola o que se espera é que ela possa buscar na vida o prazer que aprendeu a buscar com o outro que a maternou.

A autora afirma que a professora da Educação Infantil, mais especificamente aquela que atende crianças de zero a três anos, também constrói marcas subjetivas. A professora participa ativamente disto sem precisar ultrapassar os limites do seu mandato social. Participa porque é gente, diria Freire (ver citação do capítulo 1, p. 17). Participa, quando exerce sua função de educadora, mas consegue deixar de lado o furor pedagógico e o trabalho de estimulação, diz Kupfer (1999). É desta maneira que a instituição escolar pode dar a criança a possibilidade da construção de algo sobre si.

Quando a escola recebe crianças, por volta dos dois anos de idade, muito já foi vivido com relação a estruturação psíquica. A professora do Grupo Dois da Educação infantil, não cuida de bebês, mas pode dar continuidade ao processo de constituição subjetiva das crianças que recebe, e que têm em torno de um ano e sete/oito meses até dois anos e seis/sete meses, construindo possibilidades dos alunos compartilharem prazer.

A organização e encadeamento da rotina, bem como as propostas de atividades podem ser as mesmas para todos, pois isso possibilita segurança e localiza as crianças, ao estabelecer um ritmo diário com situações que eles já reconhecem como características do contexto escolar. Mas a mediação, a abordagem de cada criança, no cuidar do processo de subjetivação, precisa ser um a um.

O professor das crianças muito pequenas se dedica aos cuidados com o corpo — propõe que experimentem se sujar e limpar, se alimentar e beber água, usar o vaso e diferentes utensílios, propõe que descubram novas possibilidades corporais, brinquem, desenhem, pintem e modelem; organiza uma rotina — planeja o dia, estabelecendo referências temporais, conversa sobre o que será feito e prepara as atividades junto com os alunos —, para que as crianças se interessem e comecem a compreender o “ritmo” da sala de aula. Bernardino e Mariotto (2010) assinalam que o professor também deve ter disponibilidade para

estabelecer laços significativos, laços que possibilitem às crianças pequenas dar continuidade à sua compreensão de si e do mundo, através do compartilhar experiências singulares, prazerosas, que possam dar sentido a este mundo no qual se inserem.

Kupfer (2014) ressalta que a escola não precisa ser o lugar especial na oferta de um tratamento (psíquico), uma boa escola cuida destas questões sem se dar conta. Quando a criança está ali, laços são feitos, em movimentos que são movimentos de subjetivação. Não há um como, basta que a criança esteja ali e se deixe atravessar, e permita que o seu aparelho psíquico compareça. Mas a criança não faz isto sozinha. E o professor também precisa ser escutado, pois há algo que se passa no professor para que isto aconteça.

Compreender o que acontece na sala de aula, considerando além da perspectiva complexa (abordada no capítulo anterior), a subjetividade que alicerça as interações que ali se estabelecem, é partir do pressuposto que o processo de subjetivação, obviamente, continua acontecendo no contexto escolar das crianças, e o educador que dele participa, exercendo, mesmo sem se dar conta, uma função que é pendular entre a função materna e a paterna, precisa e merece ser incluído nesta discussão, visto que ele:

[...] passa a atuar não apenas nas frentes pedagógica, social, de saúde, psicológica, mas também subjetiva. Trata-se de uma atuação que se faz representar pelo cuidador que, [...] (re)assume seu lugar de educador à medida que se posiciona como agente do ato educativo a partir do seu desejo (MARIOTTO, 2009, p. 43).

No dia a dia da escola, há necessidade, disponibilidade e possibilidade de adultos e crianças compartilharem experiências singulares e diversas e estabelecerem laços significativos, dando continuidade ao processo de constituição psíquica de cada criança, que **se concretiza** na sala de aula, e nos outros espaços da escola. Isso ocorre através das brincadeiras, atividades e rotinas, mas também de palavras, olhares, toques, atitudes e gestos, que podem ser observados, narrados e discutidos a partir do que se vive nesta experiência cotidiana.

Na literatura consultada não encontrei um termo que pudesse, ao mesmo

tempo, se referir à complexidade das relações que se estabelecem na escola, ao processo de subjetivação que ainda se desenrola no Grupo Dois e que também pudesse vir associado ao que já está posto na sala: a relação professor-aluno. Além disto, precisava de um termo que fizesse referência a esse fazer cotidiano, especificamente ao fazer do Grupo Dois, que se torna mais particular quando consideramos que o professor, neste grupo, além de acolher, educar, cuidar, dar limites e escutar, também ensina como se faz (o que se faz numa escola, como se faz para viver com outros semelhantes, aos dois anos de idade, etc.) sendo a referência principal da transmissão social neste espaço coletivo. Foi no momento em que tentei abarcar todas essas referências, considerando como elas se dão na sala de aula, ou seja, considerando que tudo está em jogo ao mesmo tempo, que cunhei o termo “**fazer subjetivante**”.

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.

Nesta pesquisa me debruço sobre como este **fazer subjetivante** pode ser observado e também significado pelos profissionais que vivem esta experiência com seus alunos.

O **fazer subjetivante** é um termo que engloba o fazer da professora, trazendo uma clara referência da ação: a professora é aquela que, junto com seus alunos, **faz** muita coisa acontecer: acolhe, ensina, fala, escuta, olha e é observada, dá limites, cuida, educa, brinca, antecipa, repete, ajuda, previne, etc. — e, que, no caso do Grupo Dois, se apresenta como algo ainda mais delicado,

porque, em muitos momentos ela precisa também ensinar o como se faz – correr, pular, escorregar, conversar, usar o vaso, lavar as mãos, abrir a lancheira, comer sozinho, ouvir história, brincar com o outro, trocar de roupa, tirar e calçar sapatos, emprestar e tomar emprestado, etc. Mas este é também um fazer que pode ser denominado subjetivante, pois as ações e experimentações que professoras e crianças vivenciam no Grupo Dois adquirem sentido de humanização quando os adultos consideram as possibilidades e tropeços atravessados pela criança no processo de constituir-se subjetivamente.

Além disso, como já tratamos no capítulo 3 quando citamos Barros e Herzberg, talvez devido ao que se tem chamado de esvaziamento subjetivo, ou mesmo aos crescentes desajustes sociais e familiares, especialmente quando estes impossibilitam que alguém faça função materna ou somente forneça cuidados básicos, as crianças chegam nas instituições de Educação Infantil demandando, cada vez mais precocemente, cuidados relativos a sua constituição subjetiva (KUPFER, 2014). Algumas delas chegam ao primeiro grupo da Educação Infantil com muita dificuldade na interação com outras crianças e adultos, e na inserção no campo da linguagem. Nos deparamos também com famílias nas quais, a entrada no Grupo Dois, representa um primeiro corte na relação mãe-bebê, o que pode tornar este momento ainda mais delicado.

As pesquisas mais recentes que entrelaçam Psicanálise e Educação Infantil consideram que o trabalho que a ser feito em sala de aula refere-se a relação que pode ser estabelecida entre psicanálise e prevenção, considerando prevenção na perspectiva de Mariotto (já apresentada na nota 11, deste capítulo), quando afirma que o termo não parte de um ideal de normatização, ao supor que é possível dimensionar e prever o alcance que a ação de hoje terá no futuro, se descartando ou “controlando” o imprevisível ou improvável, mas sim de uma “prevenção ética”, que altera de alguma forma a própria noção de tempo, pois antecipa um futuro mesmo não sabendo o que vai acontecer (MARIOTTO, 2009, p. 128)

Muitas crianças frequentam creches, outras ingressam nos espaços escolares de Educação infantil, com uma idade em torno dos dois anos. Essa realidade faz com que se discuta muito sobre as funções exercidas por aqueles que educam e cuidam delas

[...] desde os primeiros momentos, meses e até três anos pelo menos, [...] em que vivenciam experiências (que) têm um impacto tão grande na arquitetura do cérebro, a ponto de se estender às capacidades e habilidades do futuro adulto. (CUNHA apud MARIOTTO, 2009, p. 53)

O bebê de zero a três, necessita que seu cuidador, principalmente a sua mãe, use seu córtex executivo (já que até o final deste período o seu ainda não se desenvolveu para esta função) a fim de ajudá-lo a nomear o mundo e se tornar autônomo, o que começa a ocorrer aos três anos. (CUNHA, (s/d), p.3)

Portanto, no momento em que ingressam no Grupo Dois da escola, as crianças estão no meio de um percurso muito intenso e rico com relação ao processo de subjetivação e já devem estar vivenciando muitos momentos de prazer compartilhado. Muitas pesquisas relativas à função do educador no processo de subjetivação têm buscado alinhar discussões e investigações nos espaços de creche, exatamente para começar a observar e intervir o mais cedo possível neste processo. Além de sabermos, como elucida a pediatra Cunha, citada por Mariotto (2009), que intensos processos cerebrais e subjetivos acontecem até os três anos, estamos cientes de que aquelas crianças que não passam por creches precisam também encontrar educadores que saibam do quanto a sua função é estruturante na vida dos seus alunos e que estejam disponíveis para fazer parte do processo de construção de marcas subjetivas.

Assim, a organização, ou mesmo a retomada ou reorganização de acontecimentos já vividos, como aponta Mariotto (2009), pode ser acompanhada em situações diversas também nos grupos de crianças em que a idade varia de um ano e sete meses até por volta dos três anos, como é o caso do campo desta pesquisa.

PARTE 2 — BRINCADEIRAS

6 Brincando com massa de modelar: O que fazer com o fazer subjetivante

Cerisara afirma que “toda prática de pesquisador em educação é uma visada particular de alguém que está dentro do movimento e que, portanto, é relativa a um lugar social de produção” (CERISARA, s/d, p.5). Segundo a autora, considerar que, quando se olha o outro, é necessário voltar esse olhar para nós mesmos, para assim haver uma apropriação da história da qual se faz parte; é um importante argumento para abdicarmos daquela inalcançável posição neutra e objetiva que se colocava como condição básica do trabalho científico.

Tentar classificar, dividir, delimitar o mundo social em categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real são formas/esquemas intelectuais que buscam dar sentido ao presente, decifrar os espaços e tornar o outro decifrável... As representações do mundo social assim construídas embora aspirem à universalidade de uma diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que os forjam.” (CHARTIER, 1990, p.17).

As minhas expectativas e possibilidades nesta pesquisa giram em torno deste âmbito: o que faço no campo é claramente olhar o outro, para voltar este olhar sobre mim mesma, na tentativa de reconstruir uma história própria, mas que também só existe na relação com este outro. Não há, no que proponho, intenções de neutralidade ou objetividade científica, na busca por tornar o outro, e menos ainda a mim mesma, decifráveis. Não guardo comigo tais ilusões. Respeito e prezo a necessidade de clareza, densidade e organização na apresentação da investigação que realizo, mas o faço com toda a subjetividade, parcialidade e paixão que me cabem.

6.1 Questões e decisões metodológicas

As leituras e discussões sobre questões metodológicas possibilitam a construção dos necessários contornos desta investigação e o suporte para a construção da identidade da educadora-pesquisadora que destaca a relevância de questões subjetivas, tanto aquelas que se referem ao envolvimento da pesquisadora com o seu campo, como da educadora que investiga sobre subjetividade na relação professor-aluno.

Faço parte do meu campo de pesquisa. Fui uma observadora também de mim mesma, pois como orientadora educacional da Educação Infantil da escola onde realizo a pesquisa, participei e participo das discussões e decisões sobre o como fazer, a partir dos princípios da instituição.¹²

6.2 A pesquisa etnográfica

Entro no pátio externo de recreio da pré-escola...(nestes) meus primeiros dias de observação eu fiquei aturdido pelo número, leque e pela complexidade de acontecimentos interativos que ocorriam diante de meus olhos. (CORSARO, 2005, p.445-446)

Construí uma relação profissional e subjetiva com o campo no qual pesquiso e, nele, agora, me proponho a investigar como as relações subjetivas aí se constituem. Não poderia ser diferente, profissionalmente me dedico a observar e intervir nas questões subjetivas do espaço escolar. Seria quase impossível não buscar investigar sobre essas questões. Mas, no que se refere à relação subjetiva com o campo, Álamo Pimentel esclarece que, na sua trajetória como educador e pesquisador:

¹² A escola representa seus princípios através das seguintes palavras: infância | autoria | saber | subjetividade | coletividade.

[...] considero valiosa a suposição de que o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigação alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação. (PIMENTEL, 2009, p 129)

Para o autor, essa afinidade com o campo possibilita compreensão mais sensível daquilo que é investigado, mas, ao mesmo tempo, pode supor riscos de aderência a pontos de vista que são comuns ao campo, quando o pesquisador não faz a “necessária crítica epistemológica à adequação das análises desenvolvidas na produção teórica oriunda das suas pesquisas” (PIMENTEL, 2009, p. 128-129) Ou seja, o envolvimento subjetivo pode pôr em risco a objetividade do conhecimento produzido, mas é esse envolvimento que permite ao pesquisador olhar e escutar o seu campo com distância tal que possibilita a desnaturalização e maior entendimento da sua própria vivência profissional.

Na construção sobre a metodologia desta pesquisa, as discussões com a Prof^a Inez Carvalho, bem como as leituras e discussões com os colegas do FEP (Formação em Exercício de Professores), meu grupo de pesquisa da Faculdade de Educação, sobre os desafios e elaborações nos seus próprios percursos investigativos, me fizeram alinhar, com tecido imaginário, uma forma de fazer pesquisa com rigor teórico, mas que possibilitasse considerar o meu modo de ver e pensar aquilo que vivo:

[...] não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão “eu pertença a este lugar”. Tal afirmação reivindica o vivido como processo de legitimação do pensado e confirma as condições existenciais do pesquisador como dimensão fecunda de transformação dos sentidos da objetividade e da disciplina, estas duas colocam autoridade e rigor como faces de um processo em que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico em educação é antes de tudo uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida (PIMENTEL, 2009, p. 133)

Pimentel assinala a necessidade do educador/pesquisador assumir as duas posturas básicas do trabalho etnográfico: estranhamento e familiaridade, com o objeto de investigação. Para ele, estranhar é ver problematizando, rompendo o senso comum que formata padrões culturais de modos de viver, para interpretar criticamente o objeto de estudo delimitado pelo tema que é investigado,

a partir das teorias nas quais a pesquisa se situa. Só que isso só se torna possível quando o pesquisador se posiciona ao lado daqueles com os quais convive neste processo investigativo, ou seja, quando ele, familiarizado com o contexto, se identifica com o que pesquisa, “aprofunda vínculos de pertencimento” (PIMENTEL, 2009, p. 134-136) e interpreta teoricamente as relações entre o que observa, pensa e vive com mais saber e rigor.

Essas referências etnográficas foram os primeiros recursos metodológicos nos quais identifiquei a forma como pensava em fazer a pesquisa. Em função do trabalho como orientadora, tenho como prática observar, registrar e discutir, pois sei que esta é a boa forma de compreender o que acontece em sala de aula. A possibilidade de observação participante, assim como o registro em diário de campo, se mostravam instrumentos adequados a realidade que queria observar e possíveis de serem realizados.

Mas não posso considerar que esta é uma pesquisa etnográfica, mas sim que se inspira na etnografia ao utilizar recursos inerentes às ferramentas dessa abordagem metodológica — a permanência mais prolongada num grupo social, o convívio e o compartilhamento de hábitos e descrição densa de suas relações — e que exigem do pesquisador disponibilidade do olhar e escuta e possibilitam uma aproximação maior da realidade vivida pelas crianças, ao tempo em que as considera sujeitos de suas relações com o outro, sejam eles outras crianças ou adultos.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (BARBOSA, KRAMER, SILVA, 2005, p. 48).

Os estudos realizados nas áreas da Antropologia da Criança e da Sociologia da Infância mostram que a criança, enquanto ator social, produz culturas e não

apenas internaliza e reproduz o que os adultos fazem. Afirma também que, enquanto elaboram sentidos para o mundo e para as suas experiências, elas compartilham culturas com os adultos, transformando a sociedade em que estão inseridas.

Cohn (2005, p. 20) enfatiza que “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Segundo a autora, é preciso considerar que os significados elaborados por elas são diferentes dos produzidos pelos adultos, mas, nem por isso, são errôneos ou inferiores, e que é interessante compreendermos como a criança dá sentido ao mundo que a rodeia.

A partir da qualificação da dissertação, busquei me aproximar da pesquisa etnográfica com crianças e pude ampliar referências sobre como fazer pesquisa com crianças tão pequenas, qualificando ainda mais esta possibilidade de investigação ao considerar que, mesmo lidando com crianças com tão pouca idade, estou diante de sujeitos que participam do processo e, do jeito deles, sabem o que fazem e querem saber sobre o que faço. E não foram poucas as vezes, durante as observações, que parei pra explicar o que fazia¹³.

Além disso, nas situações de observação de sala, os elementos que, segundo Sarmento, caracterizam a infância (e já foram apresentados no capítulo dois deste trabalho) — ludicidade, fantasia do real, interatividade e a reiteração — foram considerados tão importantes quanto os elementos relativos as relações subjetivas na perspectiva da psicanálise, pois era a partir destes dados, intrínsecos às crianças, que podíamos compreender suas falas e ações.

¹³ Estava sentada observando o Grupo Dois matutino e G, uma criança da turma, se aproxima e pergunta:

— O que tá fazendo?- apontando para o que escrevia no tablet.

— Eu estou escrevendo sobre o que vocês estão fazendo!

— É?

— É! Escrevendo sobre como vocês brincam, o que conversam, o que a professora fala, como você respondem...Posso fazer?

— Pode!, ele diz e vai brincar.

Na etnografia com crianças, compreende-se as crianças como atores sociais que se organizam de formas diferentes dos adultos, principalmente pela sua participação no mundo, não apenas como consumidoras, mas também como produtoras de culturas, tanto no plano material, como no plano simbólico.

Corsaro, como já foi dito no capítulo dois, define o termo que utiliza em muitos momentos, "cultura de pares", como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (MULLER, 2009, p. 32) e este é um exemplo de um funcionamento que pode ser observado diariamente no espaço escolar, quando paramos para ver como brincam, principalmente quando não estão em atividades dirigidas pelas professoras.

Além do bom e denso desafio que a perspectiva etnográfica me apresenta, investigo sobre subjetividade considerando aspectos metodológicos propostos e debatidos entre psicanalistas que realizam pesquisas.

6.3 Psicanálise e metodologia de pesquisa

Investigar el campo del sujeto no es un que hacer que dependa de una habilidad especial ni del seguimiento de ciertas reglas; tampoco es um oficio como los otros: es más bien introducirse en una experiencia que tiene valor de aventura intelectual (GALLO & RAMIREZ, 2012, p. 86)

A metodologia desta pesquisa, assim como o próprio objeto a ser pesquisado, considera o discurso psicanalítico, pois é a partir dos pressupostos da psicanálise, acerca do conceito de subjetividade, que indago sobre como o **fazer subjetivante** faz parte e pode ser investigado na sala de aula dos grupos observados.

Ao começar leituras sobre metodologia e psicanálise, esta teoria rapidamente começou a me trazer boas inquietações:

[...] então, quando nos vemos diante da proposta de uma pesquisa [...] com a pretensão de atravessar o campo psicanalítico, temos que nos fazer algumas perguntas: a primeira é quanto de saber e quanto de conhecimento estarão em exercício nessa pesquisa, porque o que tiver de conhecimento de exercício será da ordem de uma aplicação, e o que estiver na ordem do saber em exercício, estará na ordem da ignorância, da interrogação e do inconclusivo.[...], (na ordem) de eficácia de um saber em exercício, ou seja, uma ignorância que interroga” (JERUSALINSKY, 2008, p.80-81)

Considerar os dispositivos da psicanálise para interrogar sobre subjetividade no campo da Educação Infantil, buscando, mais precisamente, aprofundar a compreensão da realidade que vivemos no cotidiano do Grupo Dois com as crianças, implica, além de olhar e escutar como estranho este cotidiano familiar, considerar a importância daquilo que escapa, do que parece desconexo, ou somente se destaca.

Uma das expectativas desta pesquisa poderia ser que, entendendo mais teoricamente o que acontece neste cotidiano, seria possível fazer um trabalho “melhor” com as crianças. Mas a Psicanálise me instiga a pensar sobre o que é melhorar. Na perspectiva desta teoria, melhorar seria “introduzir uma negatividade” ou “uma suspensão de saber”, seria se dar conta que haverá sempre a falta, o corte, o risco. O inevitável risco implícito naquilo sobre o qual não sabemos, e que provavelmente não conseguiremos alcançar do jeito que idealizamos. O risco que faz parte do esforço de compreender: sempre haverá algo que vai escapar ao nosso saber. Não vejo outra forma de pensar a investigação acerca de “como, na relação “professores – crianças” se pode considerar e discutir um **fazer subjetivante**, ou mesmo passar pelo esforço de esmiuçar minhas crenças com relação a esse fazer, sem ter em mente que mais do que certezas, ou conclusões precisas, corro o risco de descobrir que aprendi, é fato, mas ainda não cheguei onde almejo, que ainda não é suficiente. E nem será.

Para Mariotto, a pesquisa psicanalítica pode estar articulada a outros campos de investigação, “contanto que se respeite o critério teórico-metodológico da psicanálise e se mantenha seu rigor conceitual” (MARIOTTO, 2009, p.99), e seja considerada como atividade que tem por objetivo “transformar, pesquisador

ou pesquisado, mais do que acumular saberes”.

A Psicanálise considera como condição do seu método de investigação a narrativização de uma situação, ao invés da descrição. E a estratégia fundamental da narrativização é esta negatividade,

[...] esta situação não deve ser compreendida apenas com atualidade, com presença, mas o fundamental na estratégia de narrativização na psicanálise é justamente a negatividade. Pensar numa situação a partir do que ela perdeu, ocultou, excluiu para se constituir como tal, eis o *modus operandi* de uma narrativização. (DUNKER, JERUSALYNKY, VOLTOLINI, 2008, p. 72)

O importante para este método seria o narrar o que impede que algo se estabeleça como fenômeno: a falta, o furo, o corte. Nesse narrar está posta também a necessidade de temporalizar aquela situação, ao invés de neutralizar o tempo, como as metodologias mais descritivas precisam fazer. Para a psicanálise, é necessário introduzir categorias temporais nesta narrativização e considerar que, para narrar, é preciso o narrador e narratário. E, nesse sentido, o narrador não seria o autor, mas assumiria uma posição de discurso. Aqui se estabelece uma relação muito mais próxima entre narração, narrador e experiência.

Para Mariotto o desafio na pesquisa psicanalítica:

[...] está em estabelecer uma parceria com as duas lógicas distintas de investigação e compreensão do campo: a consciente e a inconsciente. São modos distintos de definir, observar e interpretar o tema de investigação, já que partindo da lógica inconsciente qualquer sinal ou dado de investigação será tratado sob o estatuto de significante, e na lógica consciente, por sua vez, é sempre de um signo que se trata.

Isso quer dizer que o sinal como significante será lido como um indicador de um sujeito e o sinal como signo será indicador de um significado, de uma causa, de um conteúdo já manifesto, sob a articulação de uma lógica singular em que o indicador não indica algo fixo nem tem valor absoluto. (MARIOTTO, 2009, p. 99)

Há alguns anos, pesquisadores já utilizam a pesquisa psicanalítica na universidade e, alguns deles como “Mezan, Pereira, Vieira, Garcia, consideram a

psicanálise uma ciência que participa do campo das ciências humanas e que é possível instrumentos de medida nela apoiados” (KUPFER e VOLTOLINI, 2008, p. 94). No capítulo 3, deste trabalho, trato um pouco de pesquisas em psicanálise que vêm utilizando, inclusive em educação, os indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento (IRDIs), e esclareço que estes indicadores são referências teóricas importantes para esta pesquisa, mas não serão aqui utilizados, inclusive porque foram elaborados para a faixa etária de zero a dezoito meses.

Mas retomamos esta questão na metodologia, por sabermos que é a partir das operações descritas nas pesquisas que utilizam estes indicadores que se estrutura o que a psicanálise denomina fantasma fundamental, ou a matriz, que seria “o cerne do aparelho psíquico” (JERUSALINSKY, 2008 (B), p.118) e que conduz os desejos. É este fantasma fundamental que nos interessa nas observações.

A Psicanálise explica que, diante da impossibilidade de resolução destes desejos — que estão vinculados a realização de ideais — o sujeito constrói soluções, ou possíveis respostas a estas exigências, estes seriam os sintomas psíquicos. Estes sintomas, que podem ser de estrutura — “modos transitórios de elaboração dos problemas”— ou clínicos — que falam da “impossibilidade de lidar com o problema colocado para o sujeito pelo seu fantasma fundamental” (JERUSALINSKY, 2008, p.119) — aparecem ainda na infância, por volta dos três anos. Os de estrutura, que são os que mais podemos observar no espaço escolar, seriam os comportamentos que as crianças normalmente apresentam “no processo de elaboração do sujeito infantil” (idem, p. 120), e que se caracterizam pela possibilidade de dilatação de um mundo imaginário, para conseguir abarcar e lidar com o ideal que o adulto nele deposita, e se mostram através de formações do inconsciente, tais como: desenhar, brincar, jogos de borda e de faz de conta, mentiras ocasionais, etc. E os sintomas clínicos, que seriam a indicação de que a criança está apresentando dificuldades para lidar com o seu fantasma, é o que vemos quando a criança não consegue, por exemplo, interagir com outros, brincar de faz de conta, se inserir na linguagem, etc. Ele pode nos sinalizar um imperativo que é insuportável para a criança.

Podemos, portanto, num trabalho que observa crianças até três anos, ter como referência também, as formações do inconsciente que são utilizadas em

pesquisas psicanalíticas (LERNER, 2008), e que podem nos dar pistas sobre a posição do sujeito do inconsciente das crianças observadas. Podemos estar mais atentas a como se comunicam, brincam e fantasiam, como lidam com seu corpo e com a lei (ou, os limites), não com o objetivo de avaliar as crianças, mas tão somente ter clareza de que, nas narrativas, estas observações precisam considerar estes aspectos, pois eles nos indicam a forma com a criança está vivenciando o seu processo de subjetivação no espaço escolar.

6.4 Percursos metodológicos

Como já foi dito anteriormente, esta pesquisa foi realizada numa instituição de ensino da rede particular de Salvador, onde trabalho há mais de vinte anos e que atende crianças de um ano e oito meses até dez anos de idade, ou seja, do “Grupo Dois” da Educação Infantil ao Quinto ano do Ensino Fundamental.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras e os alunos(as) dos dois Grupos Dois da escola, já que meu interesse era investigar as relações estabelecidas entre eles. Pude entrevistar também a coordenadora pedagógica destes grupos e este material faz parte das narrativas. A pesquisa teve dois momentos de observação — o primeiro, de fevereiro a abril de 2012 e o outro, entre maio a dezembro de 2013 (sem contar com o intervalo de quinze dias de recesso entre junho/julho) O primeiro momento, foi o meu projeto piloto, nele me detive em descrever o processo de adaptação de uma única criança no Grupo Dois da escola. No segundo, acompanhei o cotidiano dos dois Grupos Dois, em que estavam matriculadas crianças com faixa etária que variava entre um ano e oito meses até três anos e dois meses, atendidas num funcionamento que não se caracteriza inteiramente com o atendimento de creche, visto que todos passavam na escola somente meio período, dentro uma rotina pedagógica estabelecida para um grupo desta faixa etária, com claros objetivos pedagógicos não só de cuidar, mas também de educar.

A rotina das crianças acontecia com uma carga horária total de quatro horas diárias, seguindo as seguintes referências institucionais: **momento de chegada**, quando o espaço é preparado para receber crianças e seus familiares, o que

pode acontecer tanto na sala como no parque de areia; **roda**, um momento rápido no Grupo Dois, em que professora agrupa crianças nesta disposição e propõe a investigação de um objeto ou uma brincadeira ou preparação de alguma receita (de massa de modelar, ou mesmo de um alimento que comeriam juntos num outro momento); **atividade 1**, neste momento acontecem uma ou duas atividades mais específicas, que podem ser: brincadeira corporal, jogo de faz de conta ou de montar, audição de músicas, confecção e brincadeiras com massa de modelar, uma plástica ou atividade gráfica, etc.; **lanche**, quando, após lavarem as mãos, pegam suas lancheiras e se reúnem ao redor da mesa, ou da toalha de piquenique, para comerem juntos; **parque**, vão todos para uma das áreas abertas da escola, onde normalmente se encontram com as crianças de outros grupos da Educação Infantil, **atividade 2**, em que brincam com jogos de montar, ou bonecos diversos, ou ouvem músicas ou fazem atividades na mesa ou tomam banho; **história**, momento de ouvir história, acompanhada ou não de pipoca, e se preparar para voltar para casa.

Ressalto que esta é a descrição da rotina básica, que, de forma proposital, tem um encadeamento que se repete diariamente (chegada, roda, atividade, lanche, parque, atividade, história), possibilitando que as crianças participem, comentem e se organizem no dia-a-dia na escola; mas ela também permite uma grande diversidade nas ações e atividades que podem ser experimentadas por cada grupo, pois é discutida e construída semanalmente em função dos objetivos do trabalho e das observações sobre cada turma e podem ser modificadas durante o turno com as crianças, visto que a escola trabalha com a proposta de planejamentos abertos.

Como já foi sinalizado, foram utilizados dois momentos de observação, um de fevereiro a abril de 2012 e o outro, que aconteceu entre maio a dezembro de 2013. No primeiro, a observação a partir do acompanhamento de uma única criança, que fazia parte de um grupo que tinha dezoito alunos. No segundo período, os grupos estavam compostos da seguinte forma:

Grupo Dois matutino, com dezoito crianças: dez meninos e oito meninas, e três adultos, uma professora com graduação em psicologia e formação em psicanálise e que trabalha na escola há mais de cinco anos, uma monitora graduada em pedagogia e a auxiliar de classe, com ensino médio.

Grupo Dois, vespertino, quatorze crianças: oito meninos e seis meninas, (sendo que cinco deles ingressaram no segundo semestre letivo) e três adultos, uma professora graduada em pedagogia e que faz especialização em desenvolvimento infantil e psicanálise e trabalha na escola há quase dez anos, uma estagiária que é estudante de psicologia e está fazendo a mesma formação que a professora, e uma auxiliar de classe, a mesma profissional que trabalha pela manhã.

Com relação ao espaço, a principal referência das crianças é a sala de aula, que fica bem de frente a um parque de areia, para onde vão todos os dias, a menos que esteja chovendo. A sala do Grupo Dois é a mesma para o grupo matutino e o vespertino, e é composta por quatro mesas e vinte uma cadeiras baixas, um sofá baixo, e armários com prateleiras, fechadas em cima, e abertas embaixo, com várias caixas coloridas e de tamanhos diversos, muitas delas sem tampas onde podem ser vistos, inclusive pelas crianças: jogos de encaixe, bichos, bonecas, aviões e barcos de borracha ou plástico, carrinhos e pistas de corrida, maquiagens e utensílios de salão de beleza, utensílios para fazendinhas, de cozinha e instrumentos musicais de brinquedo, além de vários telefones de brinquedos e “de verdade”.

Na sala há uma porta de entrada e, do lado oposto, um portão para a área externa que está normalmente aberto e permite ver o parque de areia o tempo todo porque, além deste portão há aí uma meia porta que normalmente está fechada. Há ainda, na própria sala, uma pia com altura normal e uma outra pia, com três bacias mais baixas, e um banheiro que tem dois vasos adaptados para as crianças e um chuveiro. As crianças têm livre acesso a todos os ambientes que compõem a sala de aula, mas são ajudadas pelos adultos quando precisam beber água e usar o banheiro.

Os dois grupos frequentam também outros ambientes da escola: a biblioteca/videoteca, a quadra, e o pátio, o parque grande (que é o parque de areia das crianças maiores), a sala grande e a sala de música, e também as salas de outros grupos da Educação Infantil, que ficam próximas a sua, principalmente a do grupo três, de quem são vizinhos e com os quais realizam muitas atividades. Eles recebem também muitas visitas dos demais grupos. Inclusive dos irmãos e amigos do Ensino Fundamental. Além disso, as salas dos Grupos Dois, Três e

Quatro dão todas para o mesmo parque e isto possibilita a convivência diária das crianças destes grupos.

Como faço parte da equipe pedagógica da escola, e já discutia sobre a questão que pesquiso mesmo antes de ingressar no mestrado, tive não só o consentimento e autorização, mas também pude discutir/construir com a equipe o percurso metodológico que pretendia realizar. A proximidade com o campo, no meu caso, proporcionou trabalhar num ambiente cooperativo e de muita abertura. As professoras se mostravam muito investidas e, naturalmente, me falavam das suas observações ou filmavam pequenas situações que se referiam ao tema da pesquisa. Como estava regularmente na sala do Grupo Dois, pude conversar de maneira informal com as famílias das crianças e mais diretamente com as mães daquelas que se destacam um pouco mais nas narrativas.

Nas duas situações de observação, quando chegava na sala, as professoras sempre faziam referência a minha presença ou comentavam sobre o que eu fazia ali. Mas, o consentimento mais legítimo partiu das crianças, como G, criança que me disse que eu podia fazer o meu trabalho, muitos outros interagiram comigo investigando e conversando.

Nessas ocasiões, como já sinalizei anteriormente, eu explicava o que estava fazendo e pedia a autorização para continuar trabalhando. Eles diziam que sim, cada um a sua maneira. Alguns, logo em seguida iam cuidar de outros interesses, outros se juntavam em grupos e começavam a fazer coisas ou a conversar bem perto, possibilitando que eu me misturasse entre eles, outros somente, e principalmente os que ainda falavam pouco, sentavam ou deitavam do meu lado e me observavam fazer, às vezes imitando a minha postura.

Somente uma criança me disse que iria tirar meu óculos e meu tablet, num tom de “provocação”. Não reagi, somente olhei, sorri e esperei. Ele me perguntou em seguida: “você não vai me dar?” Respondi que não, pois precisava muito fazer o meu trabalho e lhe perguntei se estava bem para ele que continuasse. Ele me olhou, um pouco decepcionado talvez, me disse “tá bom” e saiu correndo para brincar no parque. O fato de conviver com elas desde o início do ano me fazia ser uma pessoa já conhecida, e, além disto, na relação que estabeleço com crianças há acolhimento e limite, parceria, cumplicidade, diálogo e brincadeira, pois não sei

estar com elas de uma outra forma.

Na função de Orientadora, tenho como atividade de rotina: frequentar e observar os grupos periodicamente. Nos sete meses do segundo período de observação, o que mudou com relação ao Grupo Dois, foi, de fato, a forma como atuei na sala; sentava no sofá, mais quieta do que o habitual, olhava e escrevia sobre o que via: a dinâmica da sala de aula, a relação entre as pessoas, as brincadeiras e conversas. Envolvia-me nas situações quando as crianças me convocavam, ou vinham até o lugar onde estava, ou ainda quando era o adulto mais próximo em situações de brigas e disputas.

Para a narrativa dois, inicialmente fui para a sala em momentos diferentes do dia, comecei observando muito a hora da chegada, como as professoras recebiam os alunos e faziam as despedidas. E também, como, nas situações coletivas, reagiam com cada criança, e a forma como as crianças se organizavam em cada uma destas situações, e, além disto, o que/como os adultos se dirigiam às crianças nos diferentes momentos do dia.

Constatei que nos momentos em que as atividades eram menos dirigidas, podia observar melhor como as crianças interagiam entre si e com os adultos. Não que, nos demais momentos cotidianos, ficassem mais isoladas, mas era mais difícil observar como transcorriam as questões subjetivas. Os momentos do lanche, por exemplo, eram bem expressivos quanto a esta questão. Num primeiro momento, adultos e crianças estavam mais ocupados em lavar as mãos, pegar lancheiras, limpar ou procurar lugar na mesa. Mas, depois que essas questões mais práticas pareciam estar mais resolvidas elas se dedicavam umas as outras, faziam muitas escolhas e trocas, conversavam e brincavam denunciando a riqueza subjetiva que viviam cotidianamente. Isto acontecia também nas situações de brincadeiras (jogos corporais, de faz-de-conta, experimentos no tanque de areia, etc.) e logo depois da roda de história.

Portanto, para a Narrativa Um, usei material catalogado anteriormente, nos primeiros dois meses de aula de 2012, quando acompanhava a chegada de uma criança nova na escola e, para a Narrativa Dois, utilizei os registros do período em que observei os dois Grupo Dois, principalmente nos momentos de lanche, parque e na roda de história, quando busquei olhar e escutar as situações,

diálogos e brincadeiras que aconteciam entre professoras e crianças.

Como instrumentos metodológicos adotados na investigação, além da observação participante com notas de campo, entrevistei as educadoras, consultei projeto pedagógico da escola, manual do professor, relatórios sobre os grupos e sobre as crianças, os arquivos de imagens de uma das professoras e as apresentações audiovisuais que elas preparam semestralmente para reuniões com os pais.

Fazia parte das observações, dialogar com as professoras, e também com estagiárias, auxiliar de classe. Fiz entrevistas com as professoras e, como já citei, pude também entrevistar a coordenadora dos grupos. A partir desses registros elaborei as narrativas, entrelaçando os relatos com as referências teóricas acerca das seguintes questões: **fazer subjetivante** e separação (Narrativa Um) e **fazer subjetivante** no cotidiano (Narrativa Dois)

Como já sinalizei, na Narrativa Um fiz, na verdade, um primeiro exercício de narração, através de uma discussão mais específica sobre o lidar com aspectos subjetivos de uma determinada criança, num determinado momento da sua escolaridade: o período de adaptação. Esta narrativa, – que, como já dito, retoma os registros de uma situação vivida em 2012, num momento posterior ao meu ingresso no mestrado —, além de possibilitar que eu ajustasse o prumo e pudesse ir a campo mais situada no como fazer, me deu a oportunidade de elaborar mais teoricamente o vivido, pois pude retomar e dialogar com o que aconteceu, já com a referência dos autores citados, ampliando a discussão e acrescentando consistência à experiência.

A Narrativa Dois foi um pouco mais trabalhosa. Após as primeiras observações precisei retomar os registros destas para fazer as seguintes, nas quais busquei observar mais especificamente os diálogos entre crianças e educadoras, no que se refere aos aspectos subjetivos. Ou seja, foi a partir da sucessão das observações realizadas que fui tendo mais clareza de como o **fazer subjetivante** se fazia presente no contexto dos grupos.

Por fim, para a elaboração dessas narrativas, além das observações, dialoguei com as entrevistas e formulei hipóteses sobre o que via em sala. Mas considero que, as entrevistas e conversas foram cruciais para compreender a

relação professor/aluno e para levantar questões relativas a como uma professora leva em conta e age ao considerar as questões subjetivas que permeiam sua atuação com as crianças.

Não busquei, nas narrativas, fazer estudos detalhados que comprovassem ou não a importância e eficácia de se considerar este **fazer subjetivante** na relação das professoras com seus alunos, apesar de, nas entrevistas, ter provocado um pouco as professoras acerca da importância destas questões. Busquei mais contar sobre o que olhava, escutava e me perguntava, construindo possíveis sentidos que se relacionassem a aspectos teóricos discutidos neste trabalho e que demonstrassem o quanto é possível ao **fazer subjetivante** se presentificar no fazer escolar. Este foi o principal objetivo na direção de construir compreensão acerca do objeto de estudo em questão.

7 Senta que lá vem história!

A matéria-prima da qual o narrador extrai o seu saber é a *experiência comum e cotidiana* e não a experimentação controlada das ciências modernas; o que ele nos transmite não é uma informação experimentalmente testada, nem um conhecimento técnico a ser generalizado, mas uma sabedoria de quem vive uma história e é sensível aos detalhes que a ela imprimem um significado que transcende o contexto que lhe deu origem e a tornam uma experiência compatível noutros tempos e espaços. (CARVALHO, p 93, 2010)

7.1 Narrativa 1: Fazer subjetivante e separação

Narrativa construída a partir dos registros de observação do processo de adaptação de uma criança, nos primeiros meses do primeiro semestre de 2012.¹⁴

Grupo 2 matutino, início do ano letivo de 2012

J. é um menino grande, corpulento e cheio de palavras, não parece que tem só dois anos. Ele acaba de chegar no Grupo Dois da escola, e, no período inicial de adaptação, sua mãe e seu avô, cada um a seu tempo, ficam conosco, dentro da sala, e depois sentados no banco (espaço em frente a porta da sala, em que os familiares podem ser vistos pelas crianças). Após a primeira semana, ele já nos reconhece e

¹⁴ Nas narrativas, o termo educadoras se refere a professora, a estagiária e a auxiliar de classe, pois considero que as três educam e cuidam. Em alguns momentos vou distingui-las para destacar a ação da professora, que será discutida nos meus diálogos com ela. E, para diferenciar uma professora da outra, faço a distinção considerando os seus turnos de trabalho: chamo a do matutino de Professora Aurora, e a do vespertino, de Professora D'alva (numa referência a primeira estrela que vemos no entardecer).

pede ajuda, além de falar o nome de alguns colegas e demonstrar tentar entender o que acontece na nossa rotina.

Como sinalizei na p. 9, do capítulo 1, — quando narrei o que vivi com P. na escola — o período de adaptação, que acontece todo início de ano, refere-se a adaptação de todos, inclusive dos próprios educadores. Com relação ao Grupo Dois, às vezes, principalmente quando a criança não vivenciou a experiência da creche, este é o primeiro espaço social que institui uma distância entre a mãe e a criança pequena. E os profissionais da instituição já aprenderam que os efeitos de uma experiência de separação não são sentidos somente por cada criança e só pelas crianças e seus familiares. Este é um momento que mobiliza a equipe pedagógica diretamente envolvida, e também diretoras, secretárias, porteiros, além de professores e familiares de outros grupos. Ao lado disto, sabe-se também o quanto cada criança, na maneira singular como vive esse momento, pode sempre surpreender, pode fazer tudo acontecer de um jeito inesperado, que é o que dá o tom no jeito como todos vivenciarão este momento da sua adaptação.

Mesmo nesse período inicial, o cotidiano da sala é apresentado as crianças e aos pais como ele é, com todas as contradições, dúvidas e idiossincrasias que cabem a um momento tão delicado para tantos. A necessidade de partilhar com os pais como as coisas acontecem, fica clara na fala da coordenadora:

Coordenadora: – O cuidado com as questões subjetivas transparece em uma palavra: respeito. Respeito ao sujeito, seja ele adulto ou criança. Respeito é o que primeiro aparece na escola quando a gente recebe os pais e apresenta a proposta da instituição¹⁵. A gente fala do projeto, explicando como as coisas funcionam, sem mascarar nosso cotidiano,

¹⁵ A Coordenadora se refere a um encontro que acontece antes dos pais matricularem a criança na escola. Este encontro tem por objetivo apresentar a escola, espaço físico e proposta, e discutir sobre o que ocorrer, ou seja sobre as questões que os pais trazem acerca de escola e educação, etc. Esta conversa é feita por coordenadoras, orientadoras ou diretora pedagógica da instituição. (texto adaptado do projeto pedagógico da escola)

por que falamos do que acreditamos e, as vezes, não é o que eles querem ouvir. Explicitamos a proposta porque queremos que eles entendam o que fazemos, que tragam suas questões e dúvidas, vejam, perguntem por que é deste jeito, e possam escolher: “quero que meu filho viva isto”, ou, “não é isso que eu quero para o meu filho”.

No Grupo Dois, as atividades são muitas e rápidas, pois as crianças não conseguem se deter em algo por um tempo mais prolongado. Além da faixa etária, e das muitas novidades, começam a viver num outro contexto: é um grupo em que todas as crianças precisam ser acolhidas na sua singularidade, notadamente nesse início de ano.

Mariotto (2009) afirma que o bom acolhimento escolar é aquele que não fica preso aos modelos parentais, ao fazer do jeito que uma mãe faz, para ocupar-se de uma relação legítima, em que o professor se coloca atento a todos e a cada um, através de um fazer que singulariza cada laço, porque não é feito somente de maneira técnica e instrumental.

Eu pergunto sobre este laço à Professora D'alva, do Grupo Dois vespertino:

Pergunta (Dáia): – Como você, tendo que cuidar de todos, cuida de cada um?

Professora D'alva: – Começo lá na entrevista¹⁶ com os pais, quando ouço a história de vida de cada criança. Inúmeras questões são colocadas naquele momento. É importante ter os dados sobre as aquisições: quando começou a andar, falar, etc., mas o que me interessa

¹⁶ Esta é a segunda entrevista, que acontece depois na matrícula, mas antes da criança vir para a escola. Consiste numa conversa da professora com os responsáveis por cada criança do seu grupo e tem por objetivo que os pais possam apresentar o seu filho à professora, e esta possa apresentar aos pais a sua rotina de trabalho com o grupo (Texto adaptado do manual dos professores da escola)

é ouvir a história de Antonio, Carla, José... Os pais, direta ou indiretamente, falam de questões subjetivas, que fazem parte da vida da criança. Depois, vou conhecendo, convivendo e tentando construir “respostas” para as perguntas que me faço sobre cada uma delas. Mas sempre busco sair do lugar da resposta pragmática, para continuar me fazendo perguntas: por que “Joãozinho” resiste à aproximação do outro? O que provoca seu choro? Por que José tem tanta dificuldade para interagir com as outras crianças? O que posso experimentar para ajudá-lo? Como essa família vê a sua criança? Que lugar ela ocupa? Por que ele não se expressa verbalmente? O que me diz através do gestual? Por que faz desse jeito no jogo simbólico? Por que ele bate tanto? Como será que os seus pais conseguem dar limites? Por que será que essa criança questiona tanto o meu papel de autoridade?, etc. Essas são questões que me faço no cotidiano, e que me possibilitam cuidar delas considerando o jeito de cada uma. Preciso me interrogar para entender, sei que as perguntas fazem parte do emaranhado que compõe a história de cada criança, muitas ficam sem respostas, mas elas guiam minhas atitudes.

A Professora D'alva parece complementar o que é dito por Mariotto (2009), quando aborda a importância do trabalho do educador que ensina sobre o mundo e a vida em sociedade, as regras sociais, o respeito mútuo, e assume sua responsabilidade preventiva diante daquela criança:

“Trata-se de uma tarefa que exige da equipe um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, e uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que cuida e educa” (MARIOTTO, 2009, p. 125)

Mas retomo esta questão com a Professora Aurora, que acompanha J., fez graduação em Psicologia e tem formação em Psicanálise.

Pergunta (Dáia): Dá para ser uma professora que tem carinho pelas crianças, programa uma rotina, lúdica e interessante, brinca, ensina os conteúdos com disposição, e estabelece relações humanizadas. Isto tudo, (que não é pouco) seria suficiente, inclusive para considerar as questões subjetivas?

Professora Aurora: penso que essas situações cotidianas do professor de Grupo Dois, ora são vividas pelos professores com consciência de que são sujeitos ora não. Não necessariamente o professor precisa compreender sobre questões subjetivas, os conceitos que a psicanálise fala. Se não todos os pais e pessoas do mundo inteiro tinham que estudar psicologia ou psicanálise. Estabelecer uma relação com o outro deste lugar de "construção" subjetiva, está muito mais atrelado a condição sensível e humana deste professor.

Pergunta (Dáia): Mas, ao saber que você participa do processo de constituição subjetiva de um outro, muda alguma coisa na relação com seus alunos? Você por exemplo, que é psicóloga e fez formação em psicanálise, e sabe teoricamente do que, em termos psíquicos, as

crianças estão vivendo nesta idade, isto faz diferença na sua relação, com elas? Considera que este saber não precisa ser obrigatório, ok, mas é importante? ou é desnecessário?

Professora Aurora: Muda, com toda certeza, pois fico muito mais atenta a isto. Mas não sei se é bom ou se às vezes atrapalha. Entende? Acho importante, mas talvez não obrigatório ou imprescindível. Tem a ver com aquela conversa que tivemos sobre professoras que não são psicólogas ou até outra área, mas que "essencialmente", mesmo sem saber que estão cuidando de questões subjetivas de seus alunos o tomam como sujeitos no cotidiano. Mas, estou lembrando de umas coisas também...

Pergunta (Dáia): Essa é uma questão bem interessante, porque pedagogas com os quais conversei sobre a questão da subjetividade, tomam o saber sobre questões subjetivas como algo muito importante para compreender o seu papel diante das crianças, descrevem como se tivessem um algo a mais a considerar na relação com as crianças. E você parece que está dizendo que, para os psicólogos/psicanalistas que vivem a experiência como professores de sala de aula da Educação Infantil, esse saber, quanto mais clínico é, mais pode até atrapalhar a construção do seu olhar "pedagógico"? É disto que você está falando?

Desculpa, já lhe apresentei outra questão..., do que você estava lembrando?

Professora Aurora: Por exemplo, quando comecei nesta escola, embora tivesse noção teórica das questões subjetivas, foi mesmo na prática, com a referência da instituição, e principalmente das duas primeiras professoras com quem estagiei, que esse saber teórico foi se fazendo presente nas minhas ações ou intervenções com as crianças, ele foi se tornando **fazer subjetivante**, como você propõe. Foi observando o dia a dia, principalmente das professoras, que fui compreendendo de fato que o sujeito podia responder desde o lugar em que era posto ou tomado. Entende?

Pergunta (Dáia): Entendo, e este exemplo é ótimo, pois você se refere a duas pedagogas, com as quais já discuti em muitos momentos sobre a importância deste **fazer subjetivante** (quando ainda nem tinha inventado este termo), do ensinar, estruturar uma rotina, considerando que cuidam, acolhem, convocam simbolicamente e que sabem fazer isso de um jeito bem legal. Já pude observar o trabalho das duas e elas sempre parecem que estão se divertindo tanto quanto as crianças.

Professora Aurora: No meu caso, quando eu cheguei na escola, toda psicológica ou "psicopata" (rsrs), precisei ampliar mesmo meu

olhar para o pedagógico. Aprender, me sensibilizar, não sei bem descrever...

E tem mais, mesmo sabendo da importância da constituição subjetiva, isto não me garantiu, ainda assim, na prática, que eu pudesse dar conta disso no início... ou dava também, mas não percebia. Sei lá!

Pergunta (Dáia): Concordo que não é o saber teórico psicanalítico que lhe possibilita agir assim, mas tem haver com a possibilidade de tendo este saber, fazer de um jeito que possa levá-lo em conta na relação com as crianças, ou não?

Professora Aurora: Sim, mas se fazia, não tinha consciência. E isso, só a prática mesmo, digo, aprendendo com aquelas professoras, a cada dia e a cada situação, e tendo uma equipe que pense isso também. Faz toda a diferença.

Pergunta (Dáia): Você acha que, mesmo tendo este saber, não sabia como fazer no contexto de uma sala de aula? Não sabia como transformar este saber clínico e individualizado que você já tinha, para fazer ele ser parte do cotidiano com várias crianças, é isto?

Professora Aurora: Pois é, e esta é uma questão que penso faz tempo...

A partir da questão da Professora Aurora, penso na minha trajetória de psicóloga que aprendeu a ser professora e sei a que ela se refere quando relembro a minha própria formação. O desafio pedagógico está mais do que presente para aqueles que vão para sala de aula e não sabem como organizar um grupo ou planejar uma rotina. Óbvio que no curso de Pedagogia muito se discute sobre estas e muitas outras questões que se referem ao ser professor, mas também não é isto que possibilita o saber fazer na sala de aula, e muitas pedagogas recém-formadas falam sobre esta questão. Sabemos que nos referimos a uma questão bem mais ampla do que considerar qual formação acadêmica que deve ter um professor da Educação Infantil. A questão se relaciona ao que foi levantado no capítulo quatro deste texto, quando fizemos uma pequena discussão sobre o quanto a necessidade de compreender crianças e suas infâncias reais, precisa estar presente quando pensamos a educação das crianças. Acredito que, nesta formação que precisa ser interdisciplinar, deve estar assegurada também a possibilidade de abordar questões relativas a subjetividade.

Mariotto (2009), também me ajuda a pensar sobre o alargamento no percurso formativo do educador da Educação Infantil, quando aponta possibilidades desta etapa escolar, principalmente no que se refere ao atendimento às crianças entre zero e três anos, ser um lugar instituinte, que, como já sinalizei anteriormente precisa atuar nas frentes pedagógica, social, de saúde e psicológica, e também subjetiva, como ela afirma:

Trata-se de uma atuação que se faz representar pelo cuidador que, no interior dessa concepção, (re)assume o seu lugar de educador à medida que se posiciona como agente do ato educativo a partir do seu desejo. (MARIOTTO, 2009, p. 43)

J. na época era aluno da Professora Aurora. Foi ela quem rapidamente solicitou ajuda no cuidado com ele, pois percebia que para J. era mais difícil estar ali, e em grupo. Por isto passei a acompanhá-lo mais diariamente neste momento de ingresso na escola e separação da família, enquanto ela organizava o grupo e posteriormente, podia

recebê-lo com mais tranqüilidade.

J., naquele momento, nos faz discutir outras tantas questões, (e muitas delas tem a ver com o que discutimos na p. 37-38 do capítulo 3, quando abordamos questões relativas ao processo de alienação-separação) J. parece retomar, de alguma forma, o que viveu nas suas relações familiares quanto ao poder separar-se. Não é este o espaço em que podemos ou devemos cuidar clinicamente destas questões, mas podemos acolher J, nas suas dificuldades, apostando que tudo vai se encaminhar bem.

Mas o **fazer subjetivante**, ou seja, o educar/cuidar considerando estas questões (que é o que a Professora Aurora parece dizer que aprendeu a fazer com aquelas que foram as suas professoras, quando estagiava na escola) pode ser observado quando, neste percurso com J., por exemplo, acompanhamos mudanças com relação a forma como se refere a ele próprio.

Quando chegou, falava muito de si na terceira pessoa: “Dá para J!”, ou “J. não quer!”, ele nos dizia. Além de observar situações de diálogos com outras crianças, buscávamos retomar com ele estes diálogos, sem pretensões de ensiná-lo a se referir a si próprio, mas somente como provocações. Dizíamos no grupo, por exemplo: “você não quer J?, “mas eu quero!”, ou incluíamos outra criança “E você, P, quer?, “eu quero!”, ela respondia. Aos poucos percebíamos que ele começava a falar de si na primeira pessoa,

J. fazia o que sugere Lajonquière na citação da p. 38: “o fato de enunciar EU

indica o lugar de enunciação... e esta enunciação se torna possível porque a criança começou a se fazer 'alguém'". Este é um dado importante, quando pensamos na possibilidade da criança experimentar a saída dos seus familiares do espaço escolar.

J., na segunda semana de aula, buscava diariamente por aquele familiar que lhe acompanhava – demonstrando entender que chegaria o momento do “tchau” –, principalmente quando não conseguia participar do que acontecia em sala; mas logo aceitava o convite para voltar a ficar conosco. Mas J. não lanchava, não entrava no tanque de areia, não fazia trocas com os demais, e resistia muito as mediações dos adultos que buscavam incluí-lo nos jogos em grupo.

No final desta semana, decidimos, com sua mãe e com ele, fazer uma despedida, apostando que, já que ele nos tinha como referência e ficava bem conosco, conversando e caminhando nos diferentes espaços da escola, poderia ficar na escola e começar a tentar construir outras possibilidades de estar sem a presença dela. O “tchau” aconteceu com choro, colo e com reduzido tempo de espera, pois solicitamos que a mãe ficasse por perto e, uma hora depois, ela voltou. Sem a presença dela, ficou na companhia de um adulto todo o tempo. Ele chorou, mas também se mostrou atento a tudo que acontecia ao seu redor. Fazia esforço para se conectar, mesmo que por um curto tempo, a qualquer coisa que lhe propúnhamos, para logo em seguida chamar pela mãe e chorar de novo. Não era a nossa intenção exigir demais dele,

prolongando este momento, mas sim observar como ele lidava com a situação e também que percebesse que ela saía e voltava.

A equipe que acompanhava o processo de J. se interrogava: como podemos ajudá-lo, já que ele não se envolve com aquilo que interessa aos demais? Como trazê-lo para o grupo se ele recusa tanto a estar próximo das outras crianças? Será que ele tem mesmo recursos subjetivos para lidar com esta separação? Ou será que nos enganamos?

Estas são questões que se referem a forma como J. se estruturava psiquicamente, tem a ver com o que discutimos na p. 74 acerca do “fantasma fundamental”. Ainda estávamos começando a conhecer J. e, neste momento, construíamos possibilidades de fazer laços, mas também precisávamos considerar o que observávamos. J. demonstrava, no seu percurso para adaptar-se, bem como, com as suas recusas a brincar, e interagir com seus pares e através do não comer e não querer participar de diferentes atividades, questões referentes a forma como vivenciava seu processo de subjetivação, e nos sinalizava a necessidade de cuidarmos mais atentamente destas questões, que poderiam se referir a possíveis sintomas clínicos (conceito apresentado na p. 74), até para que a escola pudesse reconhecer quais eram as possibilidades e limites no cuidar de J. naquela situação.

Seguíamos buscando lidar com ele a partir de como ele se mostrava para nós. J. gostava muito de conversar com adultos e era curioso quanto a objetos e engrenagens. Apresentávamos os espaços e objetos e deixávamos que indicasse seus interesses. Respondíamos mais do que perguntávamos, esperávamos mais do que antecipávamos, apostávamos mais do que tínhamos receios, e assim, parece que

abríamos brechas para que ele nos mostrasse como ajudá-lo a atravessar aquele momento escolar.

Retomo essa questão a partir das anotações do curso de Kupfer (2014), quando ela fala da escola e, só para precisar, recorto o trecho que já citei no capítulo 5:

Para Kupfer (2014) a escola não precisa ser o lugar especial na oferta de um tratamento (psíquico), uma boa escola cuida destas questões sem se dar conta. Quando a criança está ali, laços são feitos, em movimentos que são movimentos de subjetivação. Não há um como, basta que a criança esteja ali e se deixe atravessar, e permita que o seu aparelho psíquico compareça.

Continuamos, por um tempo, propondo despedidas e retornos mais rápidos a ele e sua mãe e aos poucos, ele aceitava melhor a possibilidade da separação e participava de algumas situações de grupo, mas sempre solicitava a companhia de um adulto.

É possível perceber que J., ao vivenciar estes momentos, mesmo apresentando tantas dificuldades, era capaz de compartilhar prazer, demonstrando que havia sim, um processo de subjetivação em curso.

Dolto, ao criar a *Maison Verte*, espaço para acolhimento das crianças até três anos de idade e suas famílias, pretende ajudá-los a lidar com a separação, por compreender que para uma criança adquirir autonomia e conseguir separar-se dos pais, paradoxalmente, é preciso que ela não seja deixada só. Primeiro ela precisa viver a experiência da separação subjetiva, o que se dá na medida em que ela pode estar com outros. E, ao lado disto, é preciso escutá-la e falar com ela como uma pessoa, “um ser estruturado pela linguagem”, em quem reconhecemos a angústia mas não nos deixamos ser invadidos por ela. Para Dolto, a psicanálise pode se fazer presente neste cenário escolar com leveza, “de forma não intrusiva”, onde não façamos uso dos julgamentos e nem das reações moralizadoras ou sentimentais que os adultos as vezes tomam diante das atitudes das crianças. (ARAGÃO, 2001, p.74)

Na quarta-feira da terceira semana de aula, logo depois de, ainda chorando, dar tchau para a mãe, J. parece tentar lidar com o tempo a seu favor, usando como referência a atividade que ele já sabe que sinaliza o momento em que sua mãe chega para lhe buscar:

– Tá na hora da pipoca! Vamos comer pipoca! Êêêê, mamãe chegou! Ele fala e repete, e olha para a porta, parece que na expectativa da imediata chegada da mãe.

Escuto e escuto de novo o seu discurso e procuro em mim possibilidades de lidar com o que J. tenta entender:

– J., eu sei que você tá com muita saudade da sua mãe. E você tá certo, é isto mesmo, ela vai chegar na hora da história com pipoca!.

– Êêê, mamãe vai chegar! – Ele diz logo em seguida. E me pergunto: será que assim, fazendo uma mudança no tempo verbal, somente repete a minha fala ou tenta também prolongar a sua possibilidade de lidar com este tempo de espera? Não sei, mas aposto que sim e continuo.

J. retoma diálogos sobre o tema tempo e separação diariamente por um período de quase um mês. Ele anuncia a saída dela e o seu retorno na hora da história com pipoca, nos escuta atento e busca, assim, se aproximar destas referências temporais, repetindo nossas falas, ou perguntando de novo.

Após este período, ao longo das manhãs ele ainda precisa perguntar “cadê a mamãe?”, para ouvir a nossa mesma resposta: “ela foi trabalhar e depois volta para lhe buscar”. Mas hoje foi diferente. Após o tchau, ele caminha pela sala, atento a porta, e eu arrisco: “cadê a sua mamãe, J.?” e ele, já parecendo mais disposto a trocar de posição comigo, para, assim, assumir o lugar de quem sabe, responde mais convicto: “mamãe foi trabalhar!”. Logo em seguida a Professora Aurora vem chamá-lo. Ele dá a mão a ela, e vai encontrar os colegas no parque, enquanto eu lhe dou tchau e digo que mais tarde vamos nos encontrar de novo. Ele me olha e vai, sem precisar olhar para trás.

Quando Aragão (2001) se refere ao que acontece na creche, toca em pontos que ainda se apresentam na pré-escola, principalmente, quando este é o primeiro espaço de separação entre crianças e seus familiares. A autora considera que o processo de adaptação vivido de maneira cuidadosa e singular pode ajudar a criança a lidar com três aspectos importantes da experiência de separação: ela pode viver a separação como algo temporário e não definitivo, principalmente se este tempo vai se ampliando aos poucos; ela pode lembrar da mãe, se tiver a possibilidade de ter consigo objetos significativos na relação mãe-criança (como um brinquedo, a chupeta ou mesmo o lanche que costuma comer em casa), concretizando a referência familiar; e se o adulto aposta na possibilidade da criança de investir nesta relação que se estrutura, ele vai apresentar a ela, quando a mãe estiver ausente, outras brincadeiras, jogos, sensações e estímulos que também vão ajudá-la neste processo.

Como já foi discutido nos capítulos três e cinco deste trabalho, nesse contexto, a escola assumiria a posição de terceiro que possibilitaria a separação entre mãe e filho, e a professora seria aquela que acolhe (assumindo função não materna, mas que pode ser reconhecida como uma maternagem), mas ao mesmo tempo promove o desligamento (função paterna) — aqui não só da mãe, mas

também do espaço familiar — ao tempo em que apresenta à criança outras possibilidades sociais e existenciais.

Na pesquisa de Mariotto (2009) sobre a subjetivação em creches, são apresentados pontos que também podem referendar esta situação vivida com J. na sua primeira experiência escolar:

[...] um outro aspecto do cuidado materno se refere a apresentação de objetos, isto é, a apresentação progressiva dos aspectos do mundo externo à criança. A mãe funciona como mediadora entre a criança e o mundo. (MARIOTTO, 2009, p. 67)

Para Mariotto, no processo de subjetivação e desenvolvimento do bebê o agente materno participa, acolhe, satisfaz e frustra através de “contato físico, da relação especular e da comunicação” (MARIOTTO, 2009,p. 67)

No atendimento escolar às crianças de zero à três anos também funcionamos como mediadoras entre a criança e o mundo, assim como também não temos como partir de certezas avaliativas sobre aquela criança, e tampouco podemos acreditar que, de antemão, temos soluções para as questões que a impedem de ficar bem nesse espaço. Fazemos movimentos buscando atender aquilo que parece que é o necessário, confortável ou desconfortável, para aquele outro, naquele momento em que estamos juntos.

Retomando aspectos acerca da função que é assumida pela professora, Mariotto (2009) ainda pode esclarecer um pouco mais, ao afirmar que realmente a posição da professora é diferente da mãe, pois enquanto um filho ocupa uma posição bem específica na cadeia de significantes daquela família e, por isto a ele são transmitidas marcas que lhe remetem a sua linhagem, sua filiação; o cuidador, por sua vez, ao acolher uma criança, “exerce aquela função atravessado pelo desejo pela profissão que escolheu”, e isto não quer dizer reatualizar de forma repetitiva a relação entre pais e filho já que o que se exerce “é um laço terceiro, uma transmissão social que tem no cuidar e educar suas funções preestabelecidas” (MARIOTO, 2009, p.68).

A diferença da situação vivida com a figura materna é que, na escola, a intenção educativa media este encontro. Sabemos mais “racionalmente” quais são nossos objetivos: queremos que a criança possa estar bem neste novo

espaço e se permita experimentar outras relações sociais. E usamos, neste intento, os recursos que a própria escola oferece: espaços, tempos, pessoas, brincadeiras e brinquedos, falando e vivenciando um pouco de tudo, num ritmo que é outro, simplesmente por que é grupal e escolar. Temos também outros recursos pedagógicos: observar, registrar e discutir o que acontece, definir papéis entre os membros da equipe (quem vai fazer a despedida, quem vai ficar mais por perto, etc.), buscar entender a perspectiva da criança quando está entre pares, às vezes falar dos limites grupais e outras acolher mais do que tentar controlar ou justificar atitudes, enfim, buscar viver esse fazer escolar diário de um jeito mais subjetivante.

Possibilidades da subjetividade, ou seja, da própria constituição do sujeito, se encontram não só no que se revela no dito pelo próprio sujeito e pelo outro, mas também no que se oculta nele, em que o dito e o não dito convivem, em que o eu e o outro, em uma relação de complementaridade, se efetivam, ou seja, no tecido da própria relação de sala de aula. (LEITE, 2005, p. 33)

Somente após a escrita desta primeira narrativa, passei a fazer as observações no ano de 2013. Já tinha mais clareza de como poderia olhar /escutar sobre o **fazer subjetivante** no cotidiano dos grupos de crianças. Partia do princípio que esta subjetivação poderia ser observada através de ações e falas, encaminhamentos dos educadores e atitudes das crianças, vou nesta direção, na tentativa de qualificar o que venho investigando.

7.2 Narrativa 2 : Fazer subjetivante no cotidiano

Esta narrativa foi construída a partir de observações feitas no final do primeiro semestre e ao longo do segundo, de 2013.

Grupo 2 vespertino, final do primeiro semestre de 2013

“– Pessoal, vamos lavar as mãos para lanchar?”

A Professora D'alva chama as crianças, que, neste período do ano,

já sabem como é essa rotina e, rapidamente e sem muita confusão, se mobilizam: muitas correm para a pia para lavar as mãos, outras preferem primeiro participar da limpeza das mesas e pedem papel com álcool para a professora; e algumas vão direto para suas lancheiras. É assim que acontece praticamente todos os dias nos dois Grupos Dois. A rotina tem a mesma estrutura, mas é sempre diferente, porque eles são muitos e experimentam possibilidades diversas.

As vozes dos adultos quase não são ouvidas, pois falam baixo e também agem ou observam mais do que falam. As três educadoras se distribuem pela sala, auxiliando naquilo que as crianças solicitam ou quando percebem que elas precisam de auxílio: para resolver disputas pelo espaço na pia, para ajudar a decidir quem limpa aquele pedaço da mesa ou dar uma mãozinha para tirar a mochila do suporte. As educadoras acompanham o fazer das crianças muito mais do que determinam a ordem das coisas. E as crianças, na sua maioria, já sabem e querem fazer. Me dou conta de que, possivelmente, na vida dessas crianças, a escola é o único espaço em que, nesta idade, são convocadas a participar da hora de comer, deste jeito: ajudar a limpar mesas, experimentar lavar as mãos sem ajuda direta, buscar lancheiras, escolher e sentar nas cadeiras, abrir vasilhas, buscar copo e prato, pedir “abre aqui!” insistentemente, e comer, sem necessariamente ter um

adulto do lado. É um espaço onde compartilham experiências singulares e diversas, lidam com rotinas e regras, estabelecem laços sociais e dão também continuidade ao processo de constituição subjetiva, como discutimos no capítulo 5.

Na conversa com a Professora Aurora, quando falamos sobre como questões subjetivas se faziam presentes no seu cotidiano, ela me diz:

Professora Aurora: – Lido com as questões subjetivas das crianças em situações diversas do cotidiano, dentre elas, ao olhar e falar com elas colocando-as num lugar em que possam ser capazes de ser sujeitos, em que possam também me olhar, falar e compreender as coisas. Nas situações de roda, por exemplo, quando incentivo para que contem suas novidades de casa; no parque e em brincadeiras de faz de conta, convocando-as de um lugar simbólico, quando converso “sério”, colocando os limites que possam ajudá-las a compreender o que podem ou não fazer. Resumindo, apostando na dimensão humana, na possibilidade de resposta humana.

Pergunta (Dáia): De que forma podem lhe compreender, são tão pequenas? Muitas ainda nem falam...

Professora Aurora: Elas podem me compreender justamente porque as coloco neste lugar. Acho que está relacionado a como tomamos o outro, se é de um lugar de que podem isso ou aquilo, então elas correspondem

a isso, desde de que nascem, ou até antes disso, quem sabe. Isto ficou muito claro durante todos esses anos de convivência com as crianças no espaço escolar.

A Professora D'alva também conversa comigo sobre como acontece sua rotina, dizendo que a organiza buscando proporcionar às crianças estabilidade e segurança e possibilitar autonomia. Diz também que rotina não precisa ser rígida, inflexível, sem espaço para a criação. Planeja as atividades, de acordo com os objetivos do trabalho, mas se deixa surpreender pelo cotidiano: escuta e visualiza as demandas e possibilidades das crianças e vai compondo o dia-a-dia com o grupo.

Nesta sala, observando tanto de manhã, quanto de tarde, parece mesmo que o tempo determinado de fazer cada coisa não é o que mais importa. O horário de referência na rotina, para o lanche por exemplo, está instituído, mas o que lha dá sentido é menos a hora precisa e mais a expectativa, o envolvimento e o alvoroço das crianças em viver esse momento. Num dos dias em que observei o grupo vespertino, desde o início da tarde até a hora do lanche, ouvi a professora falando sobre esta rotina na primeira roda:

Professora D'alva: –...então, depois da roda, a gente vai fazer uma pintura e depois lanchar, tá?

A seguir, ouvi algumas crianças, em momentos diferentes, perguntando sobre o lanche às educadoras, e observei a disponibilidade delas em conversar e retomar a questão com cada uma.

No dia seguinte, quando fui observar o grupo da manhã, vi estas situações se repetirem. Assim, a situação de lanche vai sendo instituída também pelas crianças, tendo-se a referencia do horário como uma das indicações temporais que localizam as crianças.

B – Tá na hora do lanche?

Professora D'alva – Não, B. tá cedo ainda! Ainda nem acabamos a pintura, né? Mas vai ser daqui a pouco, depois que a gente terminar de pintar, certo?

.....

L: – Lanchar? “Vamo” lanchar?

Professora Aurora – Vamos sim L.! Tá na hora do lanche. A gente vai lavar as mãos pra depois lanchar. Vamos lá?

É importante ressaltar neste ponto a questão da linguagem. Na situação descrita, assim como em outros momentos nos dois Grupos Dois, a disponibilidade das educadoras foi a mesma tanto para a criança que já estrutura uma fala, como para a outra que começa a desenvolver pequenos vocábulos. No que pude observar, na maioria das vezes, as falas são tomadas como manifestações da linguagem, o que é uma etapa importante no “reconhecimento de si no lugar de sujeito, principalmente para aquelas crianças que começam a

apresentar maiores possibilidades de ascender à linguagem como função” (BERNARDINO & MARIOTTO, 2010, p. 4). É possível perceber que, neste ambiente coletivo, as crianças são, ao mesmo tempo, consideradas ouvintes — como na hora em que a professora explica diferentes atividades ou brincadeiras, e eles demonstram entender e acompanhar o que a professora fala —; como são tomadas no lugar de falantes, o que se dá de maneira mais singular. As educadoras conversam com as crianças a partir do mínimo que elas expressam e, muitas vezes, se abaixam, esperam, perguntam, (e, se necessário, ajudam um pouco) apostando claramente que a criança vai falar. Entre si, elas, as vezes, brincam, se referindo ao processo de uma criança, lembrando como ela se comunicava anteriormente ou festejando o fato dela estar “desembolando a língua”.

Um outro aspecto relativo a linguagem se refere a melodia que se estabelece nos grupos, a partir das falas das educadoras, e que me fez lembrar do *manhês*, linguagem que psicanalistas afirmam que se estabelece na relação dual mãe-bebê (LAZNIK & PARLATO-OLIVEIRA, 2006). Acompanhei uma entonação na linguagem, bem como o uso de palavras e expressões muito parecidas entre todas as educadoras observadas, como numa espécie de linguagem própria que se instituía nos grupos, naturalmente. Falei sobre esta questão com as professoras, propondo chamar esta enunciação de *professorês*. Elas, a partir do meu comentário, se davam conta de confundirem as vozes umas das outras, em situações de sala, bem como relatavam momentos em que tinham um mesmo discurso, ao mesmo tempo.

Ainda sobre a questão da linguagem, esclarece a coordenadora do Grupo Dois: - Quando a gente considera que a criança é um sujeito ela passa a ser ouvida, e não só ouvida naquilo que fala, ela é ouvida pelo que expressa com o corpo, gestos, “ouvimos” o seu olhar, a gente se permite ter contato com ela, de várias formas.

Acredito que é através da observação e discussão destas situações cotidianas que muitas perguntas, e não só sobre linguagem e comunicação,¹⁷ podem ser formuladas e ser também respondidas, pois, como discutimos na narrativa anterior, em função das questões sobre o percurso formativo da Professora Aurora, parece que uma das etapas desta formação se dá quando, numa situação de estágio, há a possibilidade de reconhecer o seu não saber e se interrogar sobre o que observa, buscando compreender.

A fala da Professora Aurora parece complementar esta discussão quando lhe pergunto se fazer uma formação em psicanálise não faz diferença na compreensão sobre questões subjetivas:

Professora Aurora: - É isso! Professoras, de modo geral, podem até entender que saber sobre subjetividade é importante para estar na sala com as crianças, mas compreender..., compreender na práxis, compreender como isto acontece, sabe? (teoria, prática, reflexão)... acho que não é tão fácil. É preciso viver esta experiência. Falo por mim, na verdade...

Mas continuo a observar a rotina do grupo da tarde e percebo o quanto ela flui, não há uma quebra no encadeamento das atividades, não parece que a professora determine algo que deixe as crianças desconfortáveis ou sem saber o que fazer, e, ao mesmo tempo, ela parece saber o que está fazendo. As crianças já se mostram bastante

¹⁷ Como aquelas questões formuladas pelas estagiárias recém-chegadas à escola: “por que, aqui, os adultos se abaixam e conversam com as crianças, como se elas entendessem?”, “por que ouvir, conversar, considerando o que as crianças têm a dizer, mesmo aquelas de dois anos? (Questões registradas na p. 18 da apresentação)

familiarizadas com a rotina e dispostas a participar dela. E as três educadoras têm uma atitude que é bem parecida: elas têm tempo para olhar e escutar o que crianças fazem e dizem. A sensação é de que, na rotina, há tempo para isso acontecer, ou melhor, parece que o trabalho é organizado para que haja tempo de se dedicarem a esta interação.

Ou seja, neste cotidiano que consideramos complexo, como já discutimos no capítulo 4, o professor pode encaminhar o trabalho de forma organizada e fluida para que as crianças compreendam a forma que inventamos para viver a vida e possam viver descobertas e interações singulares.

E a hora do lanche continua. Este é mais do que um momento que pode satisfazer a fome, é um momento em que partilham sabores e também saberes.

No outro dia em que acompanhei a hora do lanche, o que primeiro me chamou atenção foi a forma como as crianças se organizaram em torno das mesas. Observei esta mesma organização no grupo da manhã. Eles escolhiam onde sentar e quais seriam os seus pares. E isto ficou mais evidente no grupo da tarde do que no da manhã somente pelo fato do grupo matutino ser maior e ocupar todas as mesas, e o grupo vespertino ser menor, o que fazia com que as escolhas das crianças acerca do onde sentar ficassem ainda mais visíveis.

Mesmo a sala tendo quatro mesas, as crianças do grupo da tarde, espontaneamente, se sentavam próximas umas das outras, ocupando

três, ou até, somente duas mesas, deixando um grande espaço vazio, como se o objetivo maior fosse sentar bem junto. E, além desta ação, à medida que pegavam seus lanches, começavam logo a conversar:

– O meu é de uva! (se referindo ao suco que tira da lancheira e coloca no copo)

– O meu também! Diz a vizinha dela, sorrindo, feliz com a coincidência. Alguns outros vão tirando seus lanches e também nomeando e comparando seus sucos.

Muitos já não precisam mais de ajuda, os adultos auxiliam aqueles que pedem ajuda, ou trouxeram embalagens fechadas, precisam de colheres ou ainda de um “empurrãozinho” ou incentivo:

– Pega sua lancheira, vai lá!

– Quer ajuda para abrir? (diante de uma criança que lhe estende um pacote fechado de biscoito)

– Descasca aqui! (pede uma criança segurando sua maçã)

Estagiária: – V., bote seu suco no copo, é melhor para beber! – Observa a criança; o copo não fica parado e ela ainda precisa das duas mãos para segurar a garrafa. A criança olha para ela, que pergunta: – Você quer que ajude?

V.: – quer! – a professora sorri e segura o copo: – eu seguro o copo e você coloca o suco, certo?

Tudo acontece sem que haja uma clara intenção de ensinar, mas há uma explícita disponibilidade para o outro, mesmo que isto signifique esperar que a criança tome atitudes. Mesmo que dê errado. Por exemplo, quando um suco derramou na mesa e a criança ficou sem ação e, enquanto a professora pegava o pano, a estagiária conversava com a criança: – Derramou não foi, C.? Acontece. Mas, olhe, ainda tem suco na garrafa, você pode beber! Vamos ajudar a limpar a mesa e pronto!

E o lanche continua, com muitas situações concomitantes:

– Hum, que delícia, você trouxe de novo aquele biscoito que você gosta! – diz a professora. A criança sorri.

– É suco de manga, né? Diz a auxiliar a uma criança que lhe mostra o copo.

– É, eu gosto!, ela responde sorrindo.

Algumas crianças já se ajudam mutuamente. E a conversa entre elas não pára, são duplas, trios e grupinhos, sendo difícil registrar, porque muitos falam ao mesmo tempo:

Professora D'alva – Ô M., sua mãe já escolheu o dia do seu aniversário?

M.: –Terça-feira!

Professora D'alva: –Terça é amanhã, M., amanhã é o aniversário de S....

R.: – O meu também !

B.: –...meu também!

Os adultos sorriem junto com as crianças e todos se olham, sem ser necessário explicar mais nada daquela situação. Cumplicidade!

Aqui, podemos perceber o que Sarmiento (2004) fala sobre a necessidade de ampliar e diversificar o nosso olhar ao observarmos a forma como as crianças lidam com a cultura (questão discutida no capítulo 2), quando afirma que é preciso partir do que experimentam e expressam as crianças para entender que as culturas da infância representam a cultura social na qual elas estão inseridas, mas também a forma como traduzem e lidam com esta cultura de um jeito diferente e infantil. Com relação aos quatro elementos que, para o autor, distinguem a cultura da infância, podemos observar os quatro nesta única situação. Podemos falar de ludicidade (o brincar com a situação), interação (elas brincam com a professora e entre elas), reiteração (uma faz o que a outra fez) e jogo de faz de conta (fazem tudo isto, entrando numa brincadeira de faz de conta, onde todas podem fazer aniversário num mesmo dia). Este são elementos que, para a sociologia (p. 32, capítulo 2), caracterizam a infância.

O espaço da Educação Infantil constitui-se em um espaço onde saberes são partilhados, criados, manifestados, reproduzidos e ressignificados durante as brincadeiras, as conversas, as

negociações e as disputas. Neste processo as crianças trazem conhecimentos complexos sobre si, sobre os outros, sobre o mundo em que vivem; esses conhecimentos são fruto das experiências que lhes acontecem nos espaços e tempos que partilham com outras pessoas. (HORN, 2012, p. 19)

E, dando continuidade a citação de Horn, transcrevo um outro momento de lanche, quando acompanho a conversa de um grupo de sete crianças e posso observar mais claramente o que Corsaro chama de cultura de pares (p. 34, capítulo 2):

R.: – Eu ia comprar uma saia linda...

M.: – Não comprou?

C.: – Eu vou pro teatro!

S.: – Eu fui da Mônica!

(...)

B.: – Amanhã, vou pro teatro do cachorro!

R.: – Ou do leão...

Professora D'alva: – Que teatro é esse, é de bicho ? (ela se senta mais distante, descasca sua fruta, e ouve a conversa)

R.: – É!

T.: – Amanhã vou para o teatro de bichos....

B.: – Eu vou para o teatro com papai!

N.: – Amanhã...mais tarde, eu vou pro teatro de bichos...

Eles conversam entre si, tomando como referência muitas falas e posturas dos adultos, mas experimentando um lugar próprio, repleto de uma lógica característica da infância. É uma situação que, ao mesmo tempo, pode representar o quanto refletem sobre o que vivem, pode nos surpreender pela maneira como o fazem, transformando o que observam e pensam em discurso e ações cotidianas.

Mas o que olho e escuto, de fato? Adultos e crianças conversando, brincando, fazendo coisas juntos, adultos cuidando ou explicando para crianças e crianças brincando, se comunicando entre si, se dando conta umas das outras. Aparentemente é tudo muito “concreto”, posso ver acontecer, mas quando observo de um jeito um pouco mais apurado, vejo laços simbólicos se estruturando nisto que parece ser tão concreto. **E é disto que aqui se trata , da capacidade de acolhimento psíquico que se “concretiza” num Grupo Dois, e que torna este fazer escolar subjetivante.**

E, enquanto tudo isso acontece na complexidade desse cotidiano, posso pinçar daí uma situação singular que vai se desenrolando naquele emaranhado de acontecimentos:

Me dou conta de que a professora sentou para lanchar perto de uma criança que, nesse dia, estava mais distante dos demais. Não sei se foi proposital, pois este menino apresenta algumas dificuldades de interação, mas a professora, aparentemente sem perceber, trazia a discussão até ele, pois quando falava com os demais, ele olhava para ela. Depois, perguntei para a professora sobre esse momento:

– Não sei se você percebeu que sentou perto de J.¹⁸ na hora do lanche, entre ele e as demais, e começou a conversar com as crianças que estavam mais “enturmadas” e ele parecia se aproximar da situação, prestando atenção na sua conversa com as outras. Isso foi proposital?

Professora D'alva: – Caramba, Dáia... eu acho que a gente já tem isso meio aguçado, sabe? Provavelmente sentar perto dele foi uma forma de aproximá-lo, sei que faço isto, mas às vezes faço sem me dar conta...

Pergunta (Dáia): – Mas por que esse “aguçamento” acontece? Por que isso é importante no seu trabalho? Vi, em outras situações, que você lida com as crianças de jeitos bem diferentes, como se considerasse o jeito de ser da cada uma...

Professora: – É, é importante e sutil, me envolvo com o trabalho e como já é assim, às vezes nem percebo o que faço. Esse cuidado mais subjetivo é um princípio da instituição, faz parte do trabalho me dedicar também a entender o que estou vivendo com elas.

A Professora Aurora também retoma esta questão quando descrevo o que via ela fazer com as crianças:

¹⁸ J. aqui, não é a mesma criança da narrativa um. Aquela, estudava pela manhã, esta, à tarde. As duas são representadas pela mesma letra J., na tentativa de preservar a identidade delas e para frisar, mais uma vez, que, tratamos de questões subjetivas, mas estamos nos referindo a um espaço coletivo, onde todos devem ter as suas singularidades acolhidas, e, por isto, mais importante do que identificar cada criança, é dar ênfase aquilo que é vivido entre sujeitos.

Pergunta (Dáia): – Nas observações via vocês cuidando das crianças, e você, especificamente, retomando questões, falando de algo que não estava claro na cena observada. Você parecia perceber as situações – que se referiam a dificuldades de uma criança se colocar diante do outro, ou quando não conseguiam enfrentar um desafio, ou mesmo ao perceber que uma criança não estava muito bem – , ia lá, acolhia, retomava situações anteriores, contextualizando-as, ou seja considerando que aquele sujeito sempre era capaz de lhe compreender. Foi isto que você aprendeu, a olhar e fazer algo com isto que se refere as questões subjetivas?

Professora Aurora: Sim, rs. Exatamente isso. Não sei se "acertava" sempre, digo que mesmo depois de ter construído tantas coisas e saberes importantes, ainda assim não tinha certeza se estava fazendo a coisa certa, tinha uma "intuição" digamos. Inclusive, uma das professoras com que estagiei me ensinou isso uma vez: professor intui, às vezes vai no ponto, mas nem sempre temos certeza.

E, quando pergunto como isto acontecia com as outras duas educadoras com as quais dividia o trabalho na sala agora, considerando que ela já tinha passado pela experiência como estagiária, se percebia que tanto a estagiária quanto a auxiliar também agiam como ela:

Professora Aurora: – Acho que tem que ter disponibilidade para esta experiência subjetivante, com certeza, mas parece que algumas pessoas já vem com isso, digamos, aguçado também, como as duas auxiliares que acompanharam aquela criança com diagnóstico clínico de espectro autista. Apesar de inicialmente parecer que não, elas tinham disponibilidade para tal função. Mas acho que é a escola que vai dando um tom, pois aqui se é convocado para cuidar disto também. Então, além de mostrar como se faz (ou até mesmo que não temos fórmulas mágicas), a gente vai dizendo para a colega o quanto o que ela faz é importante para aquela criança, a gente vai explicando o como fazer e fazendo, e a educadora vai saindo da intuição para uma compreensão... O fazer de algumas se tornava “subjetivante”, ficava possível observar mudanças no jeito de falar, olhar e lidar com as crianças, havia mais envolvimento.

Retomo uma passagem de um texto de Mariotto (2003), que se refere a esta questão :

[...] não apenas um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, mas também uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente, capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que é atendida, cuidada e educada” (MARIOTTO, 2003, p. 46)

A fala das professoras e a escrita de Mariotto me fazem considerar a **disponibilidade para o outro** como uma das principais características do que chamo **fazer subjetivante**. Não é só estudar e compreender o que precisa “ensinar” e como encaminhar o trabalho, bem como não é só saber

olhar/acompanhar o processo de constituição subjetiva, há também o estar disponível para viver estas situações e questões, se perguntar sobre quem é cada criança, que relação estabelece com ela, e neste se perguntar saber mudar de posição, segundo a necessidade constitutiva da criança. Mas para fazer sabendo o que faz, parece que o estar disponível precisa estar mais interiorizado, ou a intuição já deve ter um tanto de compreensão... Pensando nestas questões, volta a Professora D'alva, que é pedagoga, querendo entender por onde passa sua escolha por trabalhar assim:

Pergunta (Dáia): – Quando você cuida também dessas questões subjetivas, não torna o trabalho mais difícil? Assim: será que ter carinho por crianças, planejar uma rotina, ter ludicidade, etc. não é suficiente e mais fácil e possível? Os meninos não iriam se desenvolver do mesmo jeito, e você não seria também uma professora satisfeita com seu trabalho?

Professora D'alva: – Não sei fazer de outro jeito, não consigo sair da escola e “deixar” meus meninos lá, eles estão comigo, penso neles. Além disso, acho que eu não gosto das coisas muito fáceis...

Pergunta (Dáia): – quando você fala, parece que é caminho sem volta. É?

Professora D'alva: – Completamente!!

Pergunta (Dáia): – Você prefere se "emaranhar" mais, aguçar a possibilidade de lidar com as questões subjetivas, é isso? Mas, como é ser uma professora assim?

Professora D'Alva: – Não dá para cuidar das questões das crianças sem olhar para as suas próprias questões subjetivas. Faço uma escolha mesmo! É uma escolha que vai além do profissional. Quando escolhi a docência na Educação Infantil, sabia da extensão que essa escolha teria na minha construção como sujeito e, sobretudo, como humano. Aprendi com a bagagem teórica, que claro é indispensável para a realização do bom trabalho, mas também me dedico a escutar e olhar a infância. Descobri, ao longo desses anos, que também precisava lidar com minhas próprias questões subjetivas. Lido com gente e sou gente. Existe em mim a professora que se sensibiliza, chora, ri, ama, se frustra, sente raiva, duvida, questiona, corre, aposta, cansa, (não) descansa, pira, respira, acredita, recomeça. Todo dia!

É recomeçar todo dia mesmo. Voltei a sala dos Grupos Dois, muitas vezes. Em alguns dias ia exatamente no horário do lanche e “conferia”, lá estavam as crianças agrupadas, bem próximas, algumas conversavam animadamente, outras, que falavam um pouco menos, prestavam atenção as que conversavam, outras estavam muito entretidas com seus próprios lanches: comer com colher, tentar pegar com as mãos, provar uma coisa, outra, experimentar beber, derramar, misturar sucos com biscoitos, mexer, estavam

sempre experimentando, inclusive o fazer sozinho.

Mas, num destes dias, na sala do turno vespertino, de repente, começou a se desenrolar uma cena que me fez compreender mais ainda a questão da disponibilidade quando o fazer se propõe a ser subjetivante. Já tinha visto a situação acontecer em observações anteriores, mas ainda não tinha parado para olhar mais delicadamente o que acontecia.

Aquele rapazinho, o J., tomava de colher o iogurte que tinha colocado no prato. Quando se sujava, levantava muito choroso e agoniado, pedindo que alguém lhe limpasse. A professora, com tranquilidade, lhe dizia:

– Não tem problema J., tome um papel, você pode se limpar, Isso! Pronto! Agora vai lá terminar de tomar seu iogurte, vai! – Ele se limpava, se refazia, e ia. A cena se repete mais uma vez, as professoras se olham e sorriem com cumplicidade, como se já tivessem conversado sobre a situação que se repete. Agora é a estagiária quem ajuda J. e lhe diz:

– Você pode chegar mais perto do prato, para não cair na roupa, assim, ó! – e o ajuda a se aproximar mais da mesa.

Mas acontece de novo, a cena da limpeza também. As educadoras

não parecem ficar aborrecidas com o choro e nem tampouco fazem o movimento de lhe dar comida na boca, para encerrar a situação. E J., mesmo choramingando, se refaz, para de chorar e continua tomando seu iogurte.

Assisto a cena me perguntando de que tipo de disponibilidade estamos falando. Não é estar disponível para atender prontamente, facilitando as coisas. Retomo a fala de Mariotto (2009) sobre a disponibilidade para mudar de posição segundo a necessidade do outro. Já tinha visto as educadoras ajudando outras crianças em diferentes situações e de variadas maneiras. Ali a disponibilidade das três estava em, tranquilamente, cuidar mas não antecipar, suportar o choro e ajudá-lo a fazer e refazer, acreditando que desafio pode se tornar possibilidade. E este é, com certeza, um **fazer subjetivante**.

8 Entrou por uma porta e saiu por outra: considerações finais

Difícil colocar pontos finais em processos ou investigações que apenas começam a se constituir. Organizar e documentar, enfim, algo a que me dedicava a observar e dividir com outros não foi conclusivo, apenas deu vontade de “quero mais”, me seduzindo com a possibilidade de realizar outros projetos; mesmo diante da falta de tempo para viver tudo o que desejo.

No que me propus realizar, não tenho sensação de satisfação. Queria ter aprofundado mais determinadas questões, queria ter observado ainda mais outras situações de sala, queria ter dialogado com outros, em grupos, a partir de vídeos, etc. E, paradoxalmente, queria ter sabido antes tudo o que me dei conta depois, para investigar ainda mais aquilo a que me propus.

Mas acredito que consegui atingir o meu principal objetivo: propor discussão sobre o **fazer subjetivante** na relação professor – criança pequena, considerando uma outra possibilidade de olhar, aquele de quem vive e fala de dentro da escola e não de quem observa a cena. Acredito que qualquer maneira de olhar vale a pena, e por isto todos devem co-existir. Re-leio o texto construído e marco questões que, para mim, podem ser consideradas fundamentais numa proposta que leve em conta o **fazer subjetivante**, assim como assinalo também aquelas que foram somente sugeridas no texto. Acredito que essas podem ser considerações que pontuam o final deste trabalho.

Educar, cuidar e subjetivar no cotidiano

Nas observações realizadas ficou claro que o educar/cuidar mais singular, feito pelas educadoras, em nada prejudica as ações denominadas educativas propostas para um ambiente coletivo: sentar em roda ou para lanche, brincar sozinha ou coletivamente, partilhar e organizar objetos e lugares, lidar com as

regras e leis sociais que estão postas para todos, começar a, por pouco tempo, esperar a sua vez, etc. As educadoras observadas fazem tudo isto e se envolvem com muitas das questões subjetivas que permeiam estes acontecimentos, sem precisar escolarizar ou controlar estes eventos. Nas situações observadas, elas “simplesmente” parecem estar disponíveis para se envolver nestas experiências subjetivantes, disponíveis para escutar, olhar e experimentar construir sentidos singulares e coletivos. Coloco aspas no simplesmente por um motivo óbvio: pelo que ouvi, vi, refleti e escrevi posso considerar que ser uma professora assim não é uma tarefa nem simples e nem fácil. Estudar, intuir, experimentar, compreender, ensinar\aprender, ter sentido aguçado e estar disponível para o outro são ações que envolvem desejo e esforço, num movimento que se dá na complexa interação entre “diferentes gentes”.

Manhês e Professorês

Observamos interessantes questões relativas a linguagem, que já foram sinalizadas principalmente na narrativa dois. Uma destas questões se refere a linguagem enunciada das professoras.

Nos dois grupos há um jeito de falar, de se dirigir as crianças, que se repete insistentemente. Não é meramente copiar falas umas das outras. Nem tampouco é assim por que são pessoas muito parecidas. Nos dois grupos, as profissionais são pessoas bem diferentes entre si, e isto fica bem claro quando conversam entre elas, e principalmente quando estão em situações fora da sala de aula. Ou seja, não estou me referindo a uma imitação simples e superficial, falo de como exercem uma mesma função.

Para teorizar um pouco mais sobre esta questão retomo o que na teoria psicanalítica se denomina *manhês*. O diálogo entre mãe e bebê, que seria uma forma específica que a mãe utiliza ao se dirigir ao filho, é denominado de *manhês*. E considera-se que, o adulto que exerce função materna, estando

investido libidinalmente na criança, conversa com ela no “idioma do manhês”. Já há uma série de estudos sobre o que caracteriza esta comunicação oral entre a mãe e seu bebê. Pesquisadores afirmam que há, por exemplo, “prolongamento das vogais, que a torna mais lenta e sonora, aumento da frequência, que a faz mais aguda, e glissandos característicos que a tornam mais musical.” (Laznik & Parlato-Oliveira, 2006, p. 58).

Para Dolto “o verdadeiro elemento transicional para a criança são as palavras” (2002, p. 79), mas isto se dá quando estas palavras estão carregadas de afeto, de investimento emocional no bebê. O manhês seria, então, uma forma de comunicação que faz parte do que caracteriza o laço entre mãe e bebê, através do qual podemos vislumbrar o investimento libidinal na criança. Mas, segundo Laznik & Parlato-Oliveira,(2006) este manhês, não se refere somente a fala em si, pois é através dele que a mãe narra os acontecimentos para o bebê, dando sentido ao que ele sente e às experiências que ela lhe proporciona. Além disto, as autoras asseguram ainda ser importante que, aquele que faz a função materna seja uma presença constante na vida do bebê e estabeleça com ele um ritmo melódico de fala.

No Grupo Dois não se tratam mais de bebês, assim como não são mães cuidando de filhos. São mulheres-educadoras, que na sala podem fazer as mesmas coisas (ajudar no lanche ou no banheiro, acolher ou dizer o que pode ou não, conversar e brincar, etc.) e que também ocupam funções diferentes¹⁹, mas que se tornam semelhantes no jeito como abordam e falam com as crianças. Diante destas constatações é que me arrisco a chamar o que observei de um tipo de *professorês*, que daria continuidade ao *manhês*, e caracterizaria a comunicação que se estabelece numa sala de aula, quando se constitui um **fazer subjetivante**.

Não vou me deter, neste momento, a levantar semelhanças, diferenças ou mesmos discrepâncias entre o já estudado e discutido *manhês* e a esta

¹⁹ Em linhas bem gerais, poderíamos dizer que é a professora quem faz o planejamento e o encaminha, estrutura a organização do grupo, conversa com os pais, etc.; a auxiliar de classe, providencia materiais, cuida da organização diária dos espaços, objetos e utensílios usados em sala, etc. e, a estagiária, vai aprendendo a ser educadora com as duas, ou seja com o que vê acontecer, pois, apesar dos papéis precisarem ser definidos, no cotidiano da escola é preciso estar disponível para fazer o que é preciso ser feito para atender a necessidade e “garantir” a segurança das crianças, bem como dar continuidade ao trabalho.

linguagem que observei em sala e que, por hora, denomino de *professorês*. Mas, como sinalizei na narrativa, me dei conta disto, em função de tanto ouvir e passei então a, nas observações — e principalmente quando as educadoras precisavam cuidar de muitas crianças ao mesmo tempo, e conversavam com elas — a fechar os olhos e ouvir mais claramente a melodia das educadoras dos grupos. Elas usavam palavras e expressões similares, convocavam as crianças de um jeito também parecido, falando com uma entonação muito característica, assim como, observava também, que, cada uma sem perder o seu jeito de ser, narrava acontecimentos ou encaminhamentos e se disponibilizava corporalmente para estar, conversar e brincar com as crianças de um jeito que podia ser assumido por qualquer uma delas.

Valorização dos profissionais da educação Infantil

Os itens anteriores só fazem ser ainda mais necessário pontuar a necessidade de valorização do trabalho dos profissionais da Educação Infantil, considerando que todos são educadores/cuidadores, e que assumem, no trabalho com as crianças, uma importante função no processo de constituição psíquica dos seus alunos. Função esta que não se aprende em livros e nem com técnicas, mas sim vivenciado experiências escolares nas quais se institua diálogos e problematizações relativas ao que aqui denominamos **fazer subjetivante**. Por esta razão, mas não somente por ela, educadores já precisariam ter garantido espaços de escuta, diálogo e formação, onde discussões relativas as crianças com as quais vivem experiências reais, e acerca de questões subjetivas que envolvem cada criança, e também o seu próprio fazer cotidiano, se fizessem presentes.

Formação de Professores e Educação Infantil

As dificuldades inerentes a processos de formação de professores, e mais especificamente de professoras para a Educação Infantil, no nosso país, também já foram abordadas e discutidas nesse texto. Saliento aqui, que com a referência de pressupostos psicanalíticos não tenho a ilusão de que a psicanálise tem a saídas para estas questões e nem tampouco que este saber vai determinar ou encontrar soluções mágicas para o que precisa ser feito. Aposto tão somente que numa discussão, que considera pressupostos psicanalíticos, talvez possamos restituir à escola o seu lugar social de fazer a criança ir em busca dos seus próprios querereres.

Além disto, ainda com relação a formação de professores, e mais precisamente, educadores da Educação Infantil, pude, através das observações e entrevistas realizadas, ter mais clareza (e formular mais questões) acerca do que caberia a esta formação, tema sobre o qual também já comentei nas narrativas. As professoras, cada qual a partir da sua própria formativa “ciranda espiralada”, concordam sobre a importância de cuidar das questões subjetivas que compõem o dia-a-dia com as crianças e fazem isto acontecer nos seus cotidianos escolares. Mas, cada uma com argumentos muito próprios, ressaltam o quanto discutir sobre este tema não pode ser o ponto de partida da formação de um educador, pois conhecimentos sobre o que fazer em sala de aula precisam dar a sustentação necessária para que, este mesmo fazer, se torne também subjetivante.

Antes de finalizar, uma ressalva: lendo a apresentação da escola em que trabalho e as narrativa, pode-se ter a sensação de um espaço onde tudo dá certo. Não é verdade. Como qualquer outra escola, esta instituição também tem problemas, dúvidas e incertezas. A impressão de que não há falhas é decorrente do fato de que o tema da investigação já foi motivo de muitos erros e, portanto, de muitos acertos, construídos coletivamente ao longo dos anos.

Acho que não construí nesta pesquisa saberes inéditos ou inesperados, mas pude afirmar e repetir os meus principais objetivos e interesses: que crianças e educadoras possam ter a oportunidade de viver esse cotidiano estabelecendo laços significativos, por meio do qual as crianças possam experimentar, brincar, fantasiar, expressando suas buscas e dificuldades e, as educadoras, por sua vez, ocupem subjetivamente o lugar de acolhimento e de representantes da lei, como lhes cabe. E que outros, que participam disto junto com crianças pequenas e suas professoras possam escutar e olhar para a escola, instituição que educa/cuida de gente, como um espaço coletivo que tem um papel muito importante na subjetividade da própria educadora e, mais ainda, na continuidade do processo de constituição subjetiva de cada criança.

9 “Como é seu nome, quero saber, seu nome é”: Referências

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **A história de Psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e Educação: entre a transmissão e o ensino. Algumas questões e impasses. In KUPFER, Maria Cristina Machado & LAJONQUIÈRE, Leandro de. (orgs.) **A Psicanálise e os impasses da Educação. Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância**. São Paulo: [s.n.] Lugar de Vida/LEPSI- USP, 1999.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de & KUPFER, M^a Cristina. **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito. No avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 27-44.

ARAGÃO, Regina Orth de. A Psicanálise no campo da Educação Infantil: uma aplicação possível. In: **Em Aberto**, v. 18, n.73, p.70-77, Brasília: 2001. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1111/1011>>. Acesso: junho/2013

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2^aed, Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, M^a Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M^a Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão de temporalidade. In: **Os tempos da vida nos tempos da escola**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol. 23, Janeiro/Junho,

Florianópolis: 2005.

BARROS, Isabela Paiva Monteiro de & HERZBERG, Eliana. A maternidade e sua essência problemática na constituição subjetiva: o que escapa e o que se pode prevenir na primeira infância. In: KUPFER, M^a Cristina Machado, BERNARDINO, Leda M^a Fischer e MARIOTTO, Rosa M^a Marani. (organizadoras) **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012.

BERNARDINO, Leda M. Fisher & KUPFER, Maria Cristina Machado. Apresentação. In MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009, p. 11-14.

BERNARDINO, Leda M. Fisher, MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Psicanálise e Educação Infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**. Vol. 20, Psicanálise e investigação científica, 1^a edição. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

Disponível : <<http://www.apccuritiba.com.br/artigos/ed-20-psicanalise-e-educacao-infantil-dialogos-a-partir-de-uma-pesquisa/>>_ Acesso em: 23/09/2013

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 3 de agosto de 2005. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005a.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação** – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CABAS, Antonio Godino. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão**. 2^aed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, José Sérgio F. de. De cronistas a narradores. In MELLO, Ana Maria...[et al.] . **O dia a dia das creches e pré-escolas. Crônicas Brasileiras.** Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 93-95.

CARVALHO, M^a. Inez. Palavras. Do mundo virtual dos dicionários à concretude da utilização. Artigo enviado por email pelo Grupo de Pesquisa FEP - Formação em Exercício de Professores. Salvador: UFBA, 2010.

CARVALHO, M^a Inez. O A-CON-TECER de uma Formação. In: **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**, v. 17, n.29, jan./jun. Salvador: UNEB, 2008. Disponível em: <<http://www.ppgeduc.com/revistadafaeeba/anteriores/numero29.pdf>>

Acesso em: 24/set/2011.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.326-345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27/06/2014

CERISARA, Ana Beatriz. Das grades fechadas à casa vazia: reflexão em torno da pesquisa em Educação. **OEI - Revista Iberoamericana de Educação**. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/Cerisara.PDF>>. Acesso em: 25/06/2014

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações.** Lisboa : Ed. DIFEL, 1990.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** Ciências sociais, passo a passo, nº 57. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista de Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jan 2014.

CUNHA, Iole da. **A neurociência e o bebê de zero a três anos**. (s/d). Disponível em: <http://www.sbp.com.br/sbpciencia/files/_pdf/a-neurociencia-e-o-bebe-de-zero-a-tres-anos.pdf>. Acesso em 19/07/2014

DELGADO, Ana Cristina Cool e MÜLLER, Fernanda. Em busca das metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DOLTO, F. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DUNKER, Christian I. L., JERUSALINSKY, A., VOLTOLINI, Rinaldo. Metodologia de Pesquisa e Psicanálise in: LERNER, Rogério, KUPFER, M^a Cristina M. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

FLACH, Flávia e SORDI, Regina Orgler. A Educação Infantil Escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, vol. XII, nº 22, p. 80-99, 2007.

FLESLER, Alba. Os tempos do sujeito. in **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Nº35, Porto Alegre: APPOA, p.178-182, 2008.

FLESLER, Alba. As intervenções do analista na análise de uma criança. In **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Nº40, Porto Alegre: APPOA, 18-30, 2011.

FERNANDES, Claudia Mascarenhas. **A criança em cena: o infantil e a perversão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERNANDES, Claudia Mascarenhas. **Psicanálise para aqueles que não falam?** A imagem e a letra na clínica com o bebê. Salvador: Instituto Viva infância, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**. 3^a ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILLOUX, Jean Claude. Psicanálise e Pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: .KUPFER, M. C., LAJONQUIÈRE, L. de. **A Psicanálise e os impasses da Educação**. Anais do I Colóquio do

Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância. São Paulo: Lugar de Vida/ LEPSI- USP, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREUD, Sigmund. (1894) As neuropsicoses de defesa. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. (1905) Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, p. 5 - 238,1976.

FREUD, Sigmund. (1913) Sobre a psicanálise. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 263-265.

FREUD, Sigmund. (1913). Introdução a *Psycho-analytic method*, de Pfister. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.415-418.

FREUD, S. (1920). Além do princípio do prazer. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, p. 17-85. 1976.

FREUD, S. (1925) Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. **Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.341-343.

FREUD, S. (1932) Explicações, aplicações e orientações. **Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**, Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 167-191.

GALLO, Héctor. Del método y la investigación psicoanalítica. In GALLO, Héctor; RAMIRÉZ, Mario Elkin. **El psicanálisis y la investigación em lá universidad.** Buenos Aires: Grama Ediciones, 2012.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

HORN, Cláudia Inês. Os saberes das crianças no contexto escolar da Educação Infantil. In **Diálogos na pedagogia: coletâneas** / Angélica Vier Munhoz (Org.), [et al.] — Lajeado: Ed. UNIVATES, 2012. Disponível em: <https://www.univates.br/editoraunivates/media/publicacoes/15/pdf_15.pdf#page=12>. Acesso em: 05/06/2014

JERUSALINSKY, A (org.). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JERUSALINSKY, Alfredo. O sujeito infantil e a infância do sujeito. **Revista Estilos da Clínica, IPUSP**, vol. 3, n.4, p. 146-159. São Paulo: 1998.

JERUSALINSKY, A. As estruturas clínicas na Infância. Da Infância a adolescência: Os tempos do sujeito. **Revista da Associação de Psicanálise de Porto Alegre**, nº 35, Julho/dezembro 2008 (A).

JERUSALINSKY, A. Considerações acerca da avaliação psicanalítica de criança de 3 anos. In: LERNER, Rogério, KUPFER, M^a Cristina M. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008 (B).

JERUSALINSKY, A. Campos e Fundamentos da Pesquisa Psicanalítica. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, Ed. 20. Curitiba: 2012. Disponível em: <<http://www.apccuritiba.com.br/artigos/ed-20-campos-e-fundamentos-da-pesquisa-psicanalitica>>_Acesso em: 24/01/2014.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem**. Salvador: Ágalma, 2002.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2^a edição, p. 269-280, 1999.

KRAMER, Sonia & ROCHA, E. A. C. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

KUPFER, Maria Cristina Machado & LAJONQUIÈRE, Leandro de. (orgs.) A Psicanálise e os impasses da Educação. **Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância.** São Paulo: [s.n.] Lugar de Vida/LEPSI- USP, 1999.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação.** 2ª edição, São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado & TEPERMAN, Daniela (organizadoras). **O que os bebês provocam nos psicanalistas.** São Paulo: Escuta, 2008.

KUPFER, Maria Cristina Machado, BERNARDINO, Leda Maria Fischer e MARIOTTO, Maria Mariani. (organizadoras) **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação Terapêutica e a abordagem do professor frente a criança com risco de autismo. **Anotações pessoais do curso realizado em 14 e 15 de março de 2014.** Escola Bahiana de Medicina. Salvador-BA, 2014

LACAN, Jacques (1964). **O seminário, livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. (1).

LACAN, Jacques (1957-1958). **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999 (2).

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

LAZNIK, Marie C. & PARLATO-OLIVEIRA, Érica. Quando a voz falha. **Revista Mente e Cérebro: a mente do bebê,** 2006, 58-65.

LAPLANCHE , J. e PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEITE, César Donizetti Pereira. Enredos, narrativas e subjetividade: os contornos da cena. **Revista Estilos da Clínica** – São Paulo: USP, Jun 2005, vol.10, no.18, p. 24-36.

LERNER, Rogério, KUPFER, M^a Cristina M. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

LICHT, Rosane Weber. Na sala de espera esperando o Outro: uma interlocução entre as pesquisas neurológicas e a psicanálise. In: BERNARDINO, Leda Marisa Fischer. **O Que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 65-80.

MASOTTA, Oscar. **Introdução à leitura de Lacan**. São Paulo: Papyrus, 1988.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise**. **Revista Estilos da Clínica** – São Paulo: USP, Ano.8, nº.15, p. 34-47, 2003.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MICARELLO, H. Formação de Professores da Educação Infantil: puxando os fios da História. In: KRAMER, S. & ROCHA, E. A. C. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, p. 211-227, 2011.

MILLOT, Catherine (1979). **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da complexidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, S/D.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. Brasília: UNESCO/ Cortez Editora:, 2001.

MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, F. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898> Acesso: janeiro/2014

MÜLLER, Fernanda & REDIN, Marita M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In MÜLLER, F. REDIN, E., REDIN, M., **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Z. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Amor e rigor ou o que pode dizer a psicanálise sobre o documentário *Ser e ter*. In: **Revista Estilos da Clínica** – São Paulo: USP, Jun 2005, vol.10, nº.18, p. 12-23.

PESARO ET. AL. Efeitos da intervenção institucional: da agitação motora ao brincar simbólico. IN: KUPFER, Maria Cristina Machado, BERNARDINO, Leda Maria Fischer e MARIOTTO, Maria Mariani. (organizadoras) **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012, p. 243-258.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da Educação. In MACEDO, R. S., GALEFFI, D., e PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas** [online].p. 127-173. Salvador: EDUFBA, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2005.

ROCHA, E. A. C.. Educação e Infância: Trajetórias de Pesquisa e implicações pedagógicas. In: KRAMER, S. & ROCHA, E. A. C. (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus. pp. 367-384, 2011.

ROHENKOHL, Claudia Mascarenhas Fernandes. **O questionamento da prevenção em psicanálise e a possibilidade da antecipação como forma de uma intervenção analítica com profissionais de outras áreas.** Estados gerais da Psicanálise. São Paulo: 1999.

Disponível em: <<http://www.oocities.org/hotsprings/villa/3170/Rohenkohl.htm>>.

Acesso: maio/2014

ROHENKOHL, Claudia Mascarenhas Fernandes. O lugar do pai e o trabalho psicanalítico com bebês ou três dimensões da exclusão. In WANDERLEY, Daniele de Brito (org.). **Palavras em trono do berço: intervenções precoces bebê e família.** Salvador: Ágalma, 1997, p.119- 125.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação.** Pelotas: FAE/UFPEL, ano 12, n 21, jul./dez. 2003.

VORCARO, Angela Maria Resende. **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

VORCARO, Angela Maria Resende. **A criança na clínica psicanalítica.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

WANDERLEY, Daniele de Brito (org.). **O cravo e a rosa. A psicanálise e a pediatria: um diálogo possível?** Salvador: Ágalma, 2008.

WANDERLEY, Daniele de Brito. **Aventuras psicanalíticas com crianças autistas e seus pais.** Salvador: Ágalma, 2013.