

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINE RIBAS PEREIRA

**A QUE PAPEL O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEM
SENDO CONVOCADO?**

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA FRENTE À
ESCOLARIZAÇÃO

PORTO ALEGRE

2012

KARINE RIBAS PEREIRA

**A QUE PAPEL O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEM
SENDO CONVOCADO?
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA FRENTE À
ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Nestrovsky Folberg

PORTO ALEGRE

2012

CIP - Catalogação na Publicação

PEREIRA, KARINE RIBAS

A QUE PAPEL O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEM SENDO CONVOCADO? ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA FRENTE À ESCOLARIZAÇÃO / KARINE RIBAS PEREIRA. -- 2012.

126 f.

Orientadora: MARIA NESTROVSKY FOLBERG.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL. 3. EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE. I. FOLBERG, MARIA NESTROVSKY, orient. II. Título.

KARINE RIBAS PEREIRA

**A QUE PAPEL O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL VEM
SENDO CONVOCADO?**

**ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA FRENTE À
ESCOLARIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Nestrovsky Folberg

APROVADA: 29 de fevereiro de 2012.

Dra. Teresinha Bastos Scorsato (UPF)

Dra. Tania Beatriz Iwasko Marques (PPGEDU- UFRGS)

Dra. Tânia Ramos Fortuna (UFRGS)

Dra. Maria Nestrovsky Folberg (PPGEDU- UFRGS)

A meus pais, pelo investimento de desejo e pela aposta.

*Às crianças que já passaram, ou ainda irão passar, por
uma instituição escolar.*

AGRADECIMENTOS

A tarefa de escrever uma dissertação é muito árdua e, apesar de provocar um sentimento de solidão em muitos momentos, ela envolve muitas pessoas. Portanto, considero essa dissertação fruto de cada uma das pessoas que tanto me auxiliaram neste momento. A todos, muito obrigada!

A minha orientadora, Dr^a Maria Nestrovsky Folberg, pela luz no escuro, pelo acalento nos momentos difíceis, e, sobretudo, pela generosidade em dividir sua sabedoria.

A minha mãe, Nara, pelo amor, carinho, apoio e por suportar longos períodos no silêncio para que eu pudesse dedicar-me à escrita.

A meu pai, Lenir, pela força e orientação nos caminhos da vida; pela esperança e positivismo.

A Wellington, pelo companheirismo, amor e compreensão de minha ausência.

A meus irmãos, Patrick e Andressa, pelo compartilhamento nas árduas tarefas.

A meus colegas do NEPPE, pelo acolhimento, pela amizade e pela experiência maravilhosa de troca de saber.

Às diretoras das escolas pelo acolhimento e abertura de um espaço para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

Às professoras, por confiarem suas palavras à minha escuta e disposição em participar da pesquisa.

Aos pais que participaram da pesquisa, pela disposição em ceder seu tempo para que pudesse ser realizada a pesquisa.

Às crianças, fontes de inspiração pela sua inocência e entrega afetiva a seus professores.

A todos os professores das disciplinas que realizei, junto ao PPGEDU, que contribuíram na construção de meus conhecimentos e também deixaram suas marcas.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, dando-me preciosas dicas para qualificar a pesquisa.

À professora Dr^a Tânia Ramos Fortuna, pela oportunidade concedida em aprofundar minha experiência docente e por ter marcado minha história enquanto aluna de graduação, deixando-me o desejo de aprender.

A todos os meus amigos que souberam compreender minha ausência e auxiliaram-me em todos os momentos que precisei.

As separações absolutas entre clínica e educação se ampararam fortemente na oposição burocrática entre saúde e educação, na diferença ética entre o ato psicanalítico e o pedagógico, na distância prática entre a função médica e a função educativa. De fato, todos esses campos tropeçam com os efeitos da posição transferencial que ocupam na vida de seus pequenos sujeitos. Para além das colaborações ou distanciamentos recíprocos, são postas constantemente em evidência as conseqüências da posição psíquica que uma e outra disciplina cultivam, embora algumas delas pensem que não estão cultivando nenhuma. As crianças nos devolvem incessantemente ao campo da interdisciplina, demonstrando-nos a insuficiência dos recortes de nossos respectivos campos.

(Alfredo Jerusalinsky)

RESUMO

PEREIRA, Karine Ribas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, março de 2012. **A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado?** Aspectos do desenvolvimento da criança frente à escolarização. Orientadora: Dra. Maria Nestrovsky Folberg.

A presente pesquisa vinculada à linha de pesquisa “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”, procurou analisar o papel que o professor de educação infantil vem sendo convocado a ocupar, frente ao que está ocupando, no que concerne às questões do desenvolvimento infantil. A partir desse mapeamento, busca-se contribuir, através de sugestões, para que o professor posicione-se em um papel que possa funcionar como facilitador do desenvolvimento de seus alunos. Tal proposição investigativa justifica-se pela presença cada vez maior que o professor de educação infantil vem ocupando na vida de seus alunos. Foi percebido que tal fato gerava um discurso onde os papéis da família e da escola pareciam confusos. Procurou-se, a partir disso, escutar pais e professores, buscando compreender quais suas concepções acerca do papel do professor de educação infantil. Para isso, foi realizado um estudo de caso com cinco crianças que entraram em escolas de educação infantil antes de seu primeiro ano de vida e permanecem na escola em período integral. Foram entrevistados, a partir de entrevistas semi-estruturadas, os pais e professores dessas crianças. A metodologia de pesquisa utilizada foi a abordagem qualitativa. Foram realizadas as observações e as entrevistas em duas escolas de educação infantil localizadas na Grande Porto Alegre. À luz da teoria psicanalítica, foi realizado um percurso teórico acerca do desenvolvimento infantil e da educação. Esse percurso teórico fundamentou a análise do material coletado. Os resultados da pesquisa mostraram que ainda acontecem, dentro das escolas, muitas práticas que não são favoráveis ao desenvolvimento do sujeito. Porém, também foi observado, que essas práticas muitas vezes acontecem por um desconhecimento desse sujeito psíquico e das etapas decisivas na infância. Nesse sentido, é percebido o grande potencial da articulação da psicanálise com a educação no que diz respeito a tais questões, ficando esse potencial evidenciado a partir das possibilidades apontadas na presente pesquisa de um fazer educativo que funcione como facilitador do desenvolvimento do sujeito.

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Professor de Educação Infantil. Desenvolvimento.

ABSTRACT

PEREIRA, Karine Ribas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, março de 2012. **A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado?** Aspectos do desenvolvimento da criança frente à escolarização. Orientadora: Dra. Maria Nestrovsky Folberg.

The present study, which is linked to the research line Personality, Culture, Psychoanalysis and Education, aimed at analyzing the role early childhood education teachers have been summoned to occupy, in relation to the one they are now occupying, concerning infantile development issues. The objective of this mapping is to make a contribution, through suggestions, for the teachers to place themselves in a role that can work as a facilitator of their students' development. This research proposition is justified by the increasing presence the early childhood education teacher has been assuming in their students' life. The fact that this reality caused a discourse where family and school roles seemed confused was observed. From this observation, we tried to listen to parents and teachers, aiming at understanding their conceptions about the role of early childhood education teachers. For this, a case study with five children who entered early childhood education schools before being one year old and attended school full time was made. These children's parents and teachers were interviewed by means of semi-structured interviews. The research methodology used was the qualitative approach. The observations and interviews were made in two early childhood education schools located in Greater Porto Alegre. In the light of psychoanalytic theory, a theoretical study about the infantile development and education was made. This theoretical study served as a basis for the analysis of the material collected. The results of the research showed that a lot of practices which are not favorable to the development of the subject still happen inside schools. However, the fact that these practices many times happen due to a lack of knowledge about this psychic subject and the decisive stages of childhood was also observed. In this regard, the great potential of the articulation between Psychoanalysis and Education concerning these issues is observed, being this potential evident from the possibilities of an educative practice which can work as a facilitator of the development of the subject which are indicated in this research.

Keywords: Education. Psychoanalysis. Childhood Education Teachers. Development.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMO | 08 |
| ABSTRACT | 09 |
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 Apresentação e justificativa da pesquisa | 12 |
| 1.2 A presença das escolas de educação infantil no cenário social | 18 |
| 1.3 A Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil..... | 23 |
| 1.4 Objetivos da Pesquisa..... | 25 |
| 2. PERCORRIDO TEÓRICO..... | 27 |
| 2.1 Desenvolvimento Infantil: Uma Abordagem Psicanalítica | 27 |
| 2.1.1 A questão do Tempo no Desenvolvimento: Organismo e Sujeito..... | 30 |
| 2.1.2 Corpo- Imagem E Esquema Corporal | 33 |
| 2.1.3 Linguagem..... | 33 |
| 2.1.4 Constituição do Sujeito | 35 |
| 2.1.5 Aspectos Estruturais e Aspectos Instrumentais do Desenvolvimento | 38 |
| 2.1.6 O Lugar do Brincar no Desenvolvimento segundo Winnicott | 41 |
| 2.1.7 As Funções Parentais..... | 42 |
| 2.2 A Psicanálise fala a Educação | 44 |
| 2.2.1 O Que é a Educação? | 44 |
| 2.2.2 A Educação, a Constituição do Sujeito Psíquico, e as Etapas Decisivas da Infância..... | 49 |
| 2.2.3 Quem Educa? Pais & Professores..... | 55 |
| 2.2.4 O Papel da Escola Maternal e o Papel da Professora segundo D. Winnicott | 58 |
| 3. METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 60 |
| 3.1 Pesquisa Qualitativa | 60 |
| 3.2 Estudo de Caso | 61 |
| 3.3 Técnicas Utilizadas na Pesquisa | 61 |
| 3.3.1 Observação | 61 |
| 3.3.2 Entrevistas Semi-Estruturadas | 62 |
| 3.4 As Escolas Participantes da Pesquisa | 63 |
| 3.4.1 A Escola de Educação Infantil I | 63 |

| | |
|--|------------|
| 3.4.2 A Escola de Educação Infantil II | 64 |
| 3.5 Os Sujeitos da Pesquisa | 65 |
| 4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO | 68 |
| 4.1 Escolarização | 69 |
| 4.1.1 Ambiente Facilitador | 73 |
| 4.1.2 Institucionalização | 75 |
| 4.2 Papel da Família | 81 |
| 4.3 Papel do Professor | 85 |
| 4.3.1 Função Materna | 86 |
| 4.3.2 Função Paterna | 90 |
| 4.3.3 As Etapas Decisivas na Infância..... | 93 |
| 4.4 Desenvolvimento Infantil..... | 100 |
| 4.4.1 Aspectos do Desenvolvimento Apontados pelos Professores..... | 102 |
| 4.4.2 Constituição Psíquica e Desenvolvimento Infantil: Articulações entre Observações e Teoria | 108 |
| 5. CONSIDERAÇÕES (E SUGESTÕES)..... | 115 |
| LEITURAS PERCORRIDAS..... | 121 |
| APÊNDICE A- Carta De Consentimento Informado | 126 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação e Justificativa da Pesquisa

A presente pesquisa teve sua origem a partir de algumas indagações que, utilizando o pensamento de José O. Outeiral (2011) de que toda produção não é individual e sim coletiva uma vez que parte de uma série de contribuições adquiridas ao longo do percurso do escritor, estão longe de ser algo totalmente inovador e original, pelo contrário, elas fazem parte de um discurso comum que circula pelo meio escolar e é justamente nisso que reside sua importância e urgência. Essa pesquisa, portanto, foi sendo construída coletivamente durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; durante as vivências profissionais enquanto professora e coordenadora pedagógica de escolas particulares de educação infantil; durante a Formação em Psicanálise de Crianças, na Associação Psicanalítica de Porto Alegre; durante o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; tendo, portanto, contribuições de todas estas instituições e dos sujeitos que, durante todo esse percurso, enriqueceram as idéias e fomentaram as discussões aqui suscitadas, participando ativamente dessa construção.

Constantemente, nos ambientes escolares, ouvimos indagações acerca do papel do professor de educação infantil, papel esse que parece estar, segundo o discurso recorrente, constantemente transpassando suas fronteiras com o papel da família. Com isso, o professor de educação infantil parece estar ocupando um papel de membro da família para seus alunos, ou, se não ocupa, vem sendo convocado a ocupar. Nesse sentido, as queixas desses professores são constantes, revelando um sofrimento devido a um “excesso” em suas atribuições, sofrimento que transcende o cansaço físico indo ao encontro do desgaste emocional e do sentimento de solidão na tarefa de educar as crianças.

“Isso é problema da escola”, “onde foi que aconteceu a situação? Na sua sala de aula, então é você quem tem que resolver”, “sabe, prof., ontem ele brigou com o primo em casa, eu falei que era feio, mas conversa com ele porque sei que ele te escuta”, “prefiro que ele já venha jantado, se viesse já dormindo seria perfeito”, são exemplos de falas reproduzidas pelos professores como sendo de pais, revelando a fragilidade desse papel familiar e a crença de que é dever do

professor resolver os problemas ocorridos tanto na escola, quanto em casa, muitas vezes, sem o auxílio dos pais.

É importante destacar que essas são falas de professores referentes a algumas famílias, e que aqui não se pretende generalizar tal postura familiar, pelo contrário, pretende-se analisar tais questões e buscar uma compreensão para essas queixas e sofrimento, focando, evidentemente, a criança que está desenvolvendo-se meio a esses ambientes: familiar e escolar.

Paralelamente a essa discussão, que revela a frágil fronteira que separa o que é familiar do que é escolar, causando uma confusão nos papéis de professores de educação infantil e pais, aliás, confusão de papéis que é apontada por alguns autores, como Tavares (1994), como sendo típica de nossa sociedade contemporânea em vários âmbitos, temos a criança, ser em constituição que, no período de educação infantil, necessita do amparo e do olhar do outro para se constituir.

A infância é um momento primordial no que diz respeito à constituição de um sujeito e da rede significativa de seu discurso. É na infância que são instauradas as primeiras inscrições dadas pelo meio social na criança, ou seja, é na infância que a criança é apresentada e inserida no campo da linguagem e no campo social. Assim sendo, este momento deve ter um olhar atento e reflexivo por parte dos adultos que a cercam. Lacan (1998a), ao falar sobre o estádio do espelho, demonstra a importância do outro na constituição do sujeito, demonstrando o “desamparo inicial” do bebê e falando sobre a importância do processo de identificação a partir da imagem especular que vai se dando fundamentalmente a partir da interação com o outro.

A contemporaneidade nos revela um novo quadro de organização social no que diz respeito às relações familiares, à questão laboral e, conseqüentemente, à infância. Temos, na atualidade, a participação cada vez mais acentuada das mulheres no mercado de trabalho, o que revela uma configuração familiar diferente da que tínhamos outrora, onde ainda havia uma maior disponibilidade por parte da mulher e até mesmo de avós em se ocupar das crianças. Aliado a isso, vivemos em uma sociedade de consumo, onde a disputa pelo poder aquisitivo leva os adultos a uma árdua tarefa de embrenhar-se em longas jornadas diárias de trabalho para garantir sua sobrevivência no sistema capitalista que rege nossa sociedade. Esse novo quadro de organização social também gera transformações no que diz respeito

à infância: as crianças, muitas vezes, então, encontram-se sem a possibilidade de ter um outro parental que possa se ocupar de ser seu cuidador e, com isso, são levadas cada vez mais cedo ao meio social, representado pelas instituições escolares. Nas escolas as crianças permanecem, em grande parte, a maioria do período diário, chegando a ficar uma jornada de 12 horas sob os cuidados dos professores de educação infantil, ou seja, desde muito cedo as crianças já estão frente à escolarização.

Diante disso, os professores parecem estar sendo convocados a assumir um outro lugar, que não se presta a um simples assistencialismo, e que vai além do cuidar; um lugar ocupado por alguém que compreende a importância de sua figura de educar e que se oferece a exercer funções primordiais para a constituição subjetiva e os demais aspectos do desenvolvimento de seus alunos. Isso se dá porque, com essas mudanças sociais, o professor de educação infantil passa a ter um papel cada vez mais fundamental para muitas dessas crianças. Algumas pessoas já referem o professor de educação infantil como sendo uma extensão da função materna. Porém, essas exigências que vêm sendo colocadas aos professores têm causado-lhes sofrimento e angústia. Certamente que não se quer dizer com isso que caiba ao professor substituir a mãe, mas, diante dessa inversão social, onde as crianças têm por mais tempo como referência de cuidador o professor e não mais os pais, e considerando a constituição subjetiva que está se dando nesse período de vida da criança de educação infantil (de 0 a 6 anos), o professor está sendo convocado a ocupar um novo papel perante essas crianças. Segundo Bergès (2008, p.71), “[...] a criança é um sujeito em evolução, evolução esta que é feita em um estado de estreita dependência do meio familiar e escolar”.

Devido a essa importância dos anos iniciais do sujeito infantil, é preciso pensar no cenário social e na realidade das escolas de educação infantil. A criança, sujeito em constituição, necessita do outro. Porém, diante de tal realidade, estará a família moderna prestando esse suporte à criança?

Bernardino e Kupfer (2008) afirmam que a família moderna não está exercendo sua função junto às crianças, principalmente no que se refere à transmissão cultural, função essa que lhes garante um lugar na história familiar. É necessário considerar, para pensar essa falha na função familiar, as características sociais de individualismo e narcisismo e o fato de a mulher moderna estar cada vez mais ligada ao trabalho, o que toma grande parte de seu tempo. Assim sendo, os

pais têm cada vez participação menor na vida dos filhos que, desde tenra idade, são colocados em escolas de educação infantil. Nas escolas, quem terá grande contato com a criança, fazendo papel de outro cuidador, será o professor. Parece ser indispensável, então, uma reflexão por parte desse professor acerca de seu papel frente a essas crianças, uma vez que ele estará auxiliando as mesmas na constituição de suas subjetividades. Kupfer (2001) já nos aponta a constituição do sujeito moderno como indissolúvel do ambiente escolar.

Infelizmente, o que a vivência nesse meio de educação infantil nos revela é um grande número de profissionais despreparados e sem grandes perspectivas de buscar aprimoramento, em grande parte causada pela desvalorização que recai sobre a profissão. Devido a esse despreparo, deparamo-nos com diversas situações que convocam aqueles que têm um olhar atento à singularidade da estrutura psíquica do *infans*, mostrando que se faz urgente uma mudança na escuta e no olhar do professor para com essas crianças que estão ali, naquele momento, às voltas com sua constituição e, portanto, necessitando do outro para fazer laço e assim ter um desfecho favorável à sua emersão enquanto sujeito desejante e com desenvolvimento saudável. As situações diversas citadas acima dizem respeito a um desconhecimento, por parte dos profissionais, acerca dos aspectos subjetivos do desenvolvimento; acerca da importância do seu papel na vida desses sujeitos, no que tange não só ao afeto, mas também ao seu próprio discurso; acerca da linguagem como fundante do sujeito; acerca dos laços que se estabelecem no ambiente escolar; acerca das falhas no desenvolvimento infantil que indicam quando algo não está indo bem; e, principalmente, acerca do ato educativo em meio a esse cenário social que a contemporaneidade nos revela.

Minhas vivências em educação infantil, tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica, deram-me base para dar início à presente pesquisa que se faz urgente no campo educacional. Enquanto professora, sentia muitas vezes a angústia da sobrecarga atribuída ao professor misturada a um sentimento de “dor” ao constatar situações que pareciam revelar “uma certa negligência” por parte da família em relação à sua criança; enquanto coordenadora pedagógica pude vivenciar essa mesma angústia e “dor” por parte de outros professores, porém, pude escutar famílias e perceber que uma outra leitura poderia ser feita ou, no mínimo, que essas famílias deveriam ser convocadas, tanto quanto os professores o são, a exercer seu papel. Infelizmente, em um sistema capitalista onde a educação é vendida como

produto, muitas vezes essas famílias são “protegidas” de serem convocadas a exercer seu papel, cabendo ao professor silenciar diante de suas exigências e exercer funções que ele sabe serem importantes funções familiares, uma vez que há um “receio” de que, se cobradas, essas famílias retirem seus filhos da escola e, assim, a escola perca mensalidades.

Ao mesmo tempo em que transitava entre os cargos de professora e coordenadora, escutando essas angústias por parte dos professores em relação a seu papel, participava de um percurso em psicanálise de crianças, o qual me dava mais subsídios e auxiliava a constituir um outro olhar para essas questões. Nesse percurso, deparei-me com uma pesquisa que julguei ser inovadora e fundamental para o campo da educação, a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco Psíquico para o Desenvolvimento¹, porém, para aumentar ainda mais a minha inquietude, soube também que essa pesquisa visava à elaboração de indicadores clínicos para a detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil, bem como ao aperfeiçoamento de pediatras, e outros profissionais de saúde, para atuar como agentes dessa detecção e prevenção. A minha inquietude não se deu por a pesquisa incluir os profissionais de saúde, uma vez que são profissionais importantíssimos para as crianças, mas, sim, por visar somente aos profissionais da saúde. Pensei: “e nós, professores, que acompanhamos a criança diariamente, que conversamos com os pais, observamos a relação que se estabelece entre a criança e seus familiares, por que não tomar conhecimento de tal pesquisa?” É importante deixar claro que o objetivo da pesquisa era a detecção precoce de riscos para o desenvolvimento num âmbito clínico, e justamente por isso a questão da educação não perpassou diretamente os objetivos da mesma, mas em hipótese alguma os professores são excluídos de beneficiarem-se de seus resultados. Porém, minha inquietação foi no sentido de esses conhecimentos e esclarecimentos tão importantes aos profissionais que lidam com crianças não chegarem até os professores, o que se percebe ao observar escolas e pôde ser evidenciado nas falas de professores quando indagados sobre o desenvolvimento infantil. Ainda, segundo a pesquisa:

¹ JERUSALINSKY, A. *et al.* Valor Preditivo de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. Aceito para publicação pela Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental, 2009.

[...] as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e são dependentes das relações corporais, afetivas e simbólicas que se estabelecem entre o bebê e sua mãe (ou substituto). Essas relações promovem a inserção do ser humano na cultura e constroem uma subjetividade, eixo organizador do desenvolvimento em todas as suas vertentes. Falhas nesse processo de constituição da subjetividade ocasionam transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil. (JERUSALINSKY *et al.*, 2005, s/p.)

Munida com esse olhar de atenção ao desenvolvimento das crianças e à importância de seus primeiros anos de vida na constituição de sua subjetividade, deparo-me com a seguinte fala de uma professora em relação a um de seus alunos:

Ele está com mais de dois anos e não pronuncia uma única palavra, apenas gritos. Quando falamos com ele, parece que ele não ouve, não compreende, até pensamos que ele pudesse ter algum problema de audição, mas essa hipótese já foi descartada. Ele não se comunica, não interage com os outros e também não pede nada para nós, nem por sinais, e quando propomos algo diferente ele se desorganiza, começa a gritar e chorar e daí não adianta conversar com ele, só se acalma quando o pegamos no colo e ele sente esse contato. Falei com a mãe, perguntei sobre isso e ela nega tudo, diz que o filho não tem nada. Falei com a coordenadora da escola, e ela disse que antes dos três anos é muito cedo para qualquer intervenção (Prof^a. J. da turma do Berçário II).

Essa fala foi o “estopim” para o surgimento desta pesquisa, pois foi a comprovação de que ainda existem muitos profissionais que desconhecem a importância desses primeiros anos e a importância e eficácia de uma intervenção terapêutica, caso seja necessário, nesses momentos primeiros de constituição psíquica. Sabemos, ao ouvir profissionais de áreas terapêuticas, como psicopedagogos, psicólogos, psicanalistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros, o quanto é grande o número de crianças que freqüentaram escolas de educação infantil que foram encaminhadas tardiamente para tratamento e, por isso, com sintomas já bem graves, pois somente após a entrada no ensino fundamental houve encaminhamento, uma vez que nesse momento entram exigências mais rígidas acerca do desenvolvimento das crianças. É importante ressaltar que esses profissionais, ao sondar a história desses sujeitos, já apontam falhas no desenvolvimento que se manifestaram anteriormente e que, se talvez tivessem sido escutadas e trabalhadas lá no período de educação infantil, poderiam não vir a provocar sintomas tão graves. Certamente, com essa presença do professor cada

vez maior na primeira infância, este profissional pode ocupar um importante papel em relação a essas questões, e, para nós, essa questão já o convoca.

A importância desta pesquisa, como dito anteriormente, não é devido a sua originalidade, mas devido ao peso das questões levantadas e da grande inquietação que as mesmas vêm gerando entre os profissionais que circulam no meio escolar. É devido, também, à preocupação com a criança, que, muitas vezes, parece ficar entre o jogo de papéis e atribuições da família e da escola: se, por um lado, o professor se abstém diante de uma situação dizendo ser papel da família intervir na mesma, e, por outro lado, a família toma atitude igual afirmando por sua vez que tal intervenção deveria ser realizada pelo professor, quem realmente intervém fazendo função para a criança?

Sendo evidenciado o grande número de crianças com idade entre 0 e 6 anos inseridas em escolas, cabe a nós, envolvidos no campo educacional, pensar sobre como está se dando seu desenvolvimento diante desse cenário de escolarização, considerando o papel do professor para esse desenvolvimento. Para isso, é necessário investigar, além dos saberes de professores e pais acerca do desenvolvimento infantil, o papel que está sendo atribuído aos professores tanto pelos pais quanto por esses próprios profissionais em relação às crianças. A partir dessas investigações poderemos lançar um olhar sobre os papéis que estão sendo exercidos por família e professores, bem como aquilo que está em suspenso em função da “confusão” de papéis, ou seja, possíveis funções que não estejam sendo exercidas por delegação de responsabilidades. Com esse olhar, buscaremos projetar possibilidades de atuação e melhorias na prática desses profissionais, visando oportunizar às crianças um olhar mais atento ao seu desenvolvimento.

Dessa forma, o tema da presente pesquisa fica assim delimitado: **o papel que o professor de educação infantil vem sendo convocado a ocupar para o desenvolvimento da criança.**

1.2 A Presença das Escolas de Educação Infantil no Cenário Social

Para compreendermos a educação infantil tal como é nos dias atuais, temos que compreender a história que envolve sua origem. Ao analisarmos brevemente a história da educação infantil podemos perceber e compreender os discursos que circulam nesse meio e o lugar imaginário que a mesma vem ocupando dentro de

nossa sociedade. Temos registros da preocupação com a educação voltada a crianças desde a Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, porém, as escolas destinadas a crianças pequenas tal como temos nos dias de hoje começaram a configurar-se no século XIX, bastante tempo depois que já havia escolas destinadas a outros públicos. É importante salientar que o surgimento desse tipo de escola não se deu fora de um contexto, ou seja, paralelamente ao surgimento dessas escolas também aconteceram mudanças sociais que propiciaram a sua fundação. Devido a isso, nos propomos a explorar brevemente essa origem das escolas com o objetivo de tentar esclarecer algumas das representações que circulam em nosso meio social em relação às escolas de educação infantil e à função dos professores que atuam nas mesmas.

Segundo Ariès (1978, p. 114):

Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio [...] Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade de entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos.

Percebemos que até esse momento histórico citado por Ariès a criança menor de sete anos era mantida no ambiente familiar, não indo à escola e pouco freqüentando o mundo social para além do familiar. Essa separação da primeira infância, onde a criança era mantida dentro do ambiente familiar estava relacionada à concepção que se tinha dessas crianças, que eram vistas como seres frágeis e incapazes, que necessitavam de proteção familiar.

Essa concepção da criança como ser frágil e incapaz, que não vai à escola, começa a modificar-se com o advento da industrialização. O surgimento das escolas infantis deu-se na Inglaterra industrializada, sendo que foi precedido pela assistência. O fato de serem difundidas no período de industrialização, período que marca, paralelamente, a entrada da mulher no mercado de trabalho, já aponta uma concepção: as escolas surgiram para atender aos filhos das mães operárias, ou seja, já em sua origem as escolas têm a função de substituir as famílias, uma vez que não foram fundadas para auxiliar na educação das crianças, e, sim, para cuidar desses pequenos que agora não tinham mais as mães em casa. Além disso, a

precedência do assistencialismo deixa seus resquícios, instituindo a dimensão do cuidado acima de tudo nas propostas dessas escolas.

Segundo Manacorda (1995, p. 280), o instituto que é considerado como o início da escola moderna de infância foi fundado em 1816 por Robert Owen: “ele abriu junto à sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia, para os filhos de seus operários, o seu ‘Instituto para a Formação do Caráter Juvenil’, que previa classes infantis”. Após essa iniciativa, começaram a serem fundadas outras entidades para crianças pequenas, e foi com Froebel que surgiu o primeiro *Kindergarten* “cujas práticas, diferentes das pertinentes às instituições assistenciais e das escolas tradicionais, deveriam orientar-se para os interesses e necessidades da criança e caracterizar-se pela cooperação, experimentação, ludicidade e liberdade” (CARVALHO; CARVALHO, [200-?]).

Há uma importante distinção entre os jardins de infância e esses outros institutos, no sentido de que os jardins de infância já em sua origem têm um caráter pedagógico, porém, há também muitas articulações e pontos em comum entre ambos. É importante destacar que para esse fim ao qual o jardim de infância se propõe, eram preparadas moças para trabalhar com as crianças, sendo que essas moças deveriam integrar em sua conduta atitudes maternas, o que também nos aponta uma concepção que ainda observamos na atualidade: a aproximação da professora às características maternas das mães.

Esse breve histórico já nos aponta pistas essenciais para elucidar muitos dos discursos que permeiam as instituições infantis. No Brasil, apesar da difusão das escolas de educação infantil ser bastante recente se considerarmos nosso período histórico, elas vêm arraigadas nessas concepções de assistencialismo e de “substitutas” temporárias da família, sendo os professores colocados em um lugar de extensão da figura materna. No Brasil, antes dos jardins de infância, tínhamos as creches, que carregavam um grande caráter assistencialista. Segundo Carvalho e Carvalho [200-?] em 1875, surge o primeiro jardim de infância no Rio de Janeiro, sendo que:

Apesar dessas iniciativas, a expansão da educação pública de crianças menores de seis anos, tanto em creches como em jardins-de-infância, foi se dando lentamente. É somente no final dos anos 70, que se observa uma expansão das creches e pré-escolas no Brasil, em função de diversos fatores como a crise do regime militar, o crescimento urbano, a participação crescente das mulheres no

mercado de trabalho, a reconfiguração do perfil familiar, a intensificação dos movimentos sociais organizados, em especial de grupos de mulheres, e a influência de políticas sociais de órgãos como a UNESCO, UNICEF e OMS para países de terceiro mundo. (CARVALHO; CARVALHO, [200-?])

Após os anos 1980 é que se tem uma expansão significativa das escolas de educação infantil, e com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, a educação infantil passa a ser um direito das crianças. Apesar de atualmente as exigências em relação aos estabelecimentos onde é ofertada educação para crianças menores de 6 anos serem mais incisivas, essas concepções construídas histórica e socialmente ainda se fazem muito presentes no cotidiano escolar.

Outra mudança bastante significativa em relação à educação infantil é o aumento do seu espaço na vida das crianças. Além de todas as mudanças e permanências acerca das concepções históricas sobre a infância, a família e a escola, um fator crucial para a análise da presença das escolas de educação infantil no cenário social brasileiro, é sua grande expansão e o grande período de tempo diário em que fazem parte da vida das crianças pequenas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011) divulgou dados referentes à escolarização no Brasil. Esses dados são referentes a todos os níveis de escolarização. Porém, aqui vamos apresentar apenas os referentes à educação infantil, os quais são divulgados em duas modalidades: creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). Segundo os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (idem), em 2009 o número de matrículas realizadas em educação infantil no Rio Grande do Sul foi de 107.170 em creches e 167.574 em pré-escolas; sendo que em Porto Alegre o número de matrículas em educação infantil, no mesmo ano foi de 12.504 em creches e 30.012 em pré-escolas. Outro dado relevante divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi referente ao número médio de horas que as crianças permanecem no ambiente escolar, dados referentes ao ano de 2010: no Brasil é de 7,9 horas diárias nas creches e de 4,8 horas diárias nas pré-escolas; e no Rio Grande do Sul é de 10 horas diárias nas creches e de 6,1 horas diárias nas pré-escolas.

Percebemos, com esses dados, a presença significativa que as escolas e os professores de educação infantil vêm ocupando na vida das crianças de 0 a 6 anos,

principalmente entre os menores de 3 anos. Essa presença não se restringe apenas ao espaço de tempo em que a criança fica na escola, mas também ao espaço social que a escola vem ocupando.

Outeiral (2011) afirma que na contemporaneidade a escola vem ocupando um lugar social de grande importância, e isso tem suas raízes em um movimento histórico-cultural de diminuição não só dos espaços públicos, mas também das famílias, onde temos a passagem da família patriarcal para a família nuclear. Segundo ele, isso se dá devido a dois motivos: o crescimento rápido e desordenado dos centros urbanos e a entrada da mulher no mercado de trabalho. Com o crescimento dos centros urbanos, há uma diminuição daquelas famílias constituídas por grupos familiares reunindo diversos graus de parentesco que habitavam próximo e ofereciam à criança uma rede de proteção, famílias típicas do meio rural, e se tem um aumento da família nuclear: casal (ou somente um dos pais), e filho (s). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, as crianças são levadas ao meio social cada vez mais cedo, e o tempo de convivência entre mãe e filhos diminui significativamente. Segundo Outeiral (idem, p. 98):

É exatamente nesta década que as crianças e adolescentes passam a chamar de “tios” os adultos em geral e os professores em particular. Estes novos “tios” penso que representam uma tentativa de reconstituição de laços de parentesco, revelando uma esperança que permite sustentar, pelo menos por algum tempo, o *desamparo*. Crianças, adolescentes e seus pais em busca de uma família “perdida”.

Paralelamente a isso, se há algum tempo atrás tínhamos crianças brincando na rua, hoje, devido à violência crescente nos centros urbanos, o espaço do brincar na rua encontra-se bastante reduzido. Isso tudo gera nos sujeitos a necessidade de encontrar suplências para tais faltas, e a escola vem sendo apontada como o lugar onde o brincar se faz extremamente necessário, o lugar de socialização e até mesmo de encontro de figuras “familiares”, como menciona Outeiral (ibidem). Devido a esse fator, muitos autores afirmam que vivemos tempos de escolarização, e, justamente por isso, justifica-se o título da presente pesquisa.

1.3 A Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil

A pesquisa multicêntrica tem como objetivo principal a detecção precoce de indicadores de risco para o desenvolvimento infantil. A pesquisa visa, também, instrumentalizar pediatras e profissionais da saúde para que possam, em suas consultas, utilizar-se desses indicadores com crianças de 0 a 18 meses para diagnosticar possíveis riscos ao desenvolvimento. Para isso, o profissional utiliza-se da observação da interação entre mãe (ou cuidador) e bebê. Durante a observação, o profissional da saúde procura buscar na interação desses a presença ou a ausência dos indicadores. Por isso, é fundamental ressaltar que o objetivo de apresentar tal pesquisa na presente dissertação não se trata de uma tentativa de os professores poderem utilizar tais indicadores para realizar “diagnósticos” com seus alunos, mas, sim, de alertar sobre a importância do desenvolvimento em todos os seus aspectos e das ações do cuidador para o mesmo. Segundo Jerusalinsky *et al.* (2009, p. 4), “Embora único, o lugar de um sujeito depende de ações gerais que todo cuidador deve realizar na primeira infância, e sem as quais esse lugar corre o risco de não se constituir”. Além disso, a pesquisa também aponta, em seus resultados, sintomas observados que sinalizam riscos para o desenvolvimento, sintomas esses que já não estão mais na dimensão de indicadores de risco precoce, mas sim na dimensão de algo que não é precoce, pelo contrário, já está instaurando-se no sujeito, e é justamente aí que reside nosso interesse, uma vez que não temos por objetivo trabalhar com detecção precoce, mas sim com um olhar atento ao desenvolvimento do sujeito, olhar que não se foque apenas nos aspectos instrumentais, mas também nos estruturais. Nesse sentido, a pesquisa também aponta que quanto mais cedo os problemas de desenvolvimento são detectados e trabalhados, maiores são as possibilidades de dissolução dos mesmos. Justamente por isso, lembrando a fala apontada pela professora J., onde revela que ainda circula um saber no meio escolar de que é preciso esperar as crianças terem um “mínimo” de idade para observar questões em seu desenvolvimento, faz-se importante levar às escolas infantis esses esclarecimentos.

A pesquisa multicêntrica foi desenvolvida por um grupo de psicanalistas brasileiros com o objetivo de criar e verificar o poder de indicadores de risco para o desenvolvimento infantil para a detecção precoce de problemas de desenvolvimento

na primeira infância. Esses indicadores serão utilizados por profissionais da saúde em consultas com crianças de 0 a 18 meses. A justificativa para tal pesquisa, é que os problemas de desenvolvimento infantil não são irrelevantes, sendo que há uma grande incidência dos mesmos em crianças pequenas, mas, mesmo sendo assim, recebem pouca atenção das políticas públicas.

Os indicadores de constituição de subjetividade, quando presentes, indicam desenvolvimento e, quando ausente, apontam riscos para o desenvolvimento.

Essa torção foi introduzida de forma proposital. Uma vez incluídos em um protocolo de consultas regulares, os indicadores, concebidos de forma positiva, poderão operar na direção de instituir um olhar pediátrico que vê saúde e não doença psíquica na criança. Ausentes, farão o pediatra suspeitar que algo não vai bem, sem, contudo levá-lo a fechar um diagnóstico definitivo. (JERUSALINKY *et al.*, 2009, p. 15)

Os indicadores foram construídos com base na teoria psicanalítica, tendo como principais fontes teóricas as teorias de Sigmund Freud, Donald Winnicott e Jacques Lacan. A pesquisa aponta que os indicadores foram construídos a partir dos seguintes focos teóricos: “suposição do sujeito (SS), estabelecimento da demanda (ED), alternância presença/ausência (PA) e função paterna (FP)”. Os indicadores, então, procuram verificar se esses focos estão se constituindo no sujeito.

A pesquisa multicêntrica desenvolveu-se em dois momentos: no primeiro foi feita a capacitação dos profissionais da área da saúde para utilizar tais indicadores, e, no segundo momento, uma avaliação para verificar a sua validação. Essa avaliação foi feita com as crianças participantes da pesquisa aos três anos, com o objetivo de verificar a validade dos indicadores que foram utilizados com as mesmas dos 0 aos 18 meses. A avaliação foi feita nas instâncias psiquiátrica e psicanalítica, sendo que abordaremos aqui apenas a psicanalítica. A avaliação psicanalítica aos três anos também foi construída pelo grupo de pesquisadores e utilizou os quatro focos utilizados para a construção dos indicadores, sendo que a esses foram acrescentados mais quatro, que, segundo o grupo, já devem estar presentes em crianças de três anos de idade. Esses quatro são os seguintes: o brincar e a fantasia (BF); o corpo e sua imagem (CI); manifestação diante das normas e posição frente à lei (NL); a fala e a posição na linguagem (FL). Como veremos no próximo capítulo da

dissertação, os oito são fundamentais no estabelecimento do sujeito desejante. Como discussão, a pesquisa multicêntrica propõe que o instrumento tem capacidade preditiva de problemas de desenvolvimento em crianças de três anos e que o valor do instrumento IRDI está em permitir a localização a tempo de problemas que, uma vez detectados e adequadamente encaminhados, poderão permitir à criança um desenvolvimento mais rico e com menos sofrimento.

Como nosso interesse é mostrar a importância de um olhar atento para as questões do desenvolvimento e da detecção de problemas em seus primórdios, não nos deteremos em detalhar a pesquisa, uma vez que a mesma encontra-se publicada para aqueles que tiverem maior interesse em consultá-la. A importância da mesma para a dissertação, além do alerta acerca do olhar para os problemas de desenvolvimento na primeira infância e sua detecção, é o apontamento desses focos fundamentais para a constituição psíquica e da importância da verificação da presença dos mesmos nas crianças pequenas, ou seja, trata-se do entendimento da construção subjetiva de um sujeito. Assim sendo, utilizaremos esses oito focos apontados na Pesquisa Multicêntrica para auxiliar nossa análise dos estudos de caso.

1.4 Objetivos da Pesquisa

O objetivo principal da pesquisa é analisar o papel que o professor de educação infantil vem sendo convocado a ocupar, frente ao que está ocupando, no que concerne às questões do desenvolvimento infantil. A partir desse mapeamento, busca-se contribuir, através de sugestões, com elementos que auxiliem o professor a posicionar-se em um papel de facilitador do desenvolvimento de seus alunos.

Os objetivos específicos são:

- ❖ Buscar a compreensão de professores de educação infantil quanto à sua função na vida das crianças e seu entendimento acerca da constituição da subjetividade das mesmas.
- ❖ Buscar a compreensão dos pais em relação ao papel do professor de educação infantil para seus filhos.

❖ Refletir sobre o papel que o professor vem sendo convocado a ocupar, avaliando se cabe ao professor realmente ocupar esse papel, bem como pensar os efeitos disso para o desenvolvimento infantil.

❖ Levantar possibilidades de o professor propiciar a seus alunos um olhar atento e, com isso, facilitar um desenvolvimento saudável.

2 PERCORRIDO TEÓRICO

2.1 Desenvolvimento Infantil: Uma Abordagem Psicanalítica

Ao pensarmos nas questões concernentes à constituição psíquica e ao desenvolvimento infantil somos, como que quase inevitavelmente, remetidos a pensar no sujeito em seu estado inicial, ou seja, ainda bebê. Sabemos que já em seu nascimento o sujeito encontra um lugar constituído a partir das histórias e discursos de seus pais, de seus familiares, de sua cidade, país, entre outros, histórias e discursos esses que portam marcas e garantem a essa criança um lugar simbólico na medida em que sua existência já está dada antes mesmo de seu nascimento. A essas marcas, e a partir das mesmas, o sujeito vai acrescentar suas próprias significações e representações, e é isso o que garante a cada sujeito um lugar singular.

O bebê humano ao nascer, conforme Jerusalinsky (2010) é um “*deficiente instintivo*”. O que se quer dizer com isso é que, diferente da grande maioria dos animais, o bebê humano não consegue garantir por si só sua própria sobrevivência, uma vez que não possui recursos instintuais que lhe possibilitem a eleição e a obtenção dos objetos necessários para manter-se vivo, ou seja, não sabe reconhecer o objeto para satisfazer suas necessidades: não sabe o que comer, qual seu objeto sexual, necessitando do outro para construir esse objeto. Segundo o autor (idem, p. 26), no bebê humano “o campo instintivo fica reduzido aos ritmos biológicos e, como tal, não recorta nenhuma fonte corporal tensionada para nenhum fim. Menos ainda poderá definir qualquer objeto que se lhe possa vincular”. E é nessa insuficiência do ser humano que se abre espaço para o Outro e para a dimensão psíquica.

Freud (1998b), ao abordar as pulsões, vai delimitando essa relação entre o biológico e o psíquico, sendo a pulsão uma representante do campo biológico, mas que, para vir a ser articulada como representante, necessita do outro, enquanto semelhante. É o semelhante, então, que vai delimitando esse biológico do bebê, dando a esse biológico uma significação e fazendo, dessa forma, com que deixe de ser puramente biológico e passe a ter uma representação para recobrir o que no Real permanece aberto. É a partir do outro que ocorre a passagem do corpo da necessidade ao corpo pulsional. É devido a esse lugar do semelhante na

constituição do sujeito que sua relação com o bebê deixa de ser puramente imaginária, sendo também, significante. Ao introduzir a questão do desejo, Freud (1998a) postula o que é necessário para o nascimento do humano: o que torna, então, a criança humana, é o fato de que ela deseja, e deseja porque foi desejada por alguém que antecipou para essa criança um lugar desejante², introduzindo a criança no campo pulsional. Esse campo pulsional, marcado pelo desejo, representa a entrada do bebê humano no campo das significações. Para isso, é necessário um semelhante que se ocupe desse bebê, garantindo sua sobrevivência através dos cuidados necessários, e investindo nesse bebê seu desejo.

Lacan (1998b) vai explicitar melhor esse campo de significações ao introduzir a questão da linguagem. Para o autor, o sujeito ao nascer já se encontra inserido na linguagem, sendo, portanto, feito e efeito da mesma. O humano nasce inserido na linguagem, na medida em que a linguagem é constituída por uma série de signos com significações. Por exemplo, quando o bebê chora a mãe interpreta seu choro³: pode ser fome, falta da mãe, dor, entre outras coisas, mas a mãe não responde ao choro de seu bebê como sendo apenas um choro (o bebê está chorando) e sim, dando a esse choro uma interpretação. Portanto, o choro do bebê é um significante. O humano, portanto, não tem signos puros, uma vez que é atravessado pela linguagem que dá a esses signos, significações. É justamente por esse papel de representante do estatuto simbólico que Lacan denomina o semelhante que exerce esse papel para o sujeito de Outro, distinguindo-o do outro (semelhante), pois o Outro não é apenas um semelhante puramente imaginário, ele é significante e introduz o sujeito no campo Simbólico.

O bebê ao nascer é invadido pelo Real em seu corpo que provoca o mal-estar vazio de objeto, uma vez que ele ainda não tem significações para a dor que sente quando está com fome ou cólicas, por exemplo. Esse lugar vazio de objeto precisa ser recoberto a partir da linguagem, e esse vai ser o papel do Outro. O Outro vai, então, inserir esse bebê num discurso, tentando recobrir o objeto a partir de significações. A mãe, ocupando o papel de Outro primordial, exerce para o sujeito essa função, introduzindo seu bebê no campo das significações. Segundo Jerusalinsky (2010, p. 26), a mãe faz um grande esforço para isso:

² Em relação aos eixos citados na Pesquisa Multicêntrica, aqui temos a Suposição do Sujeito (SS).

³ Em relação aos eixos citados na Pesquisa Multicêntrica, aqui temos o Estabelecimento da Demanda (ED).

[...] toma o peito como dom, o cocô como presente, a voz como chamado, o olhar como interpelação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura: a insuficiência (normal) de sua criança, a queda incessante dos buracos que no corpo se oferecem e a chamam para serem preenchidos.

É assim que, ao bordejar os buracos do corpo de seu bebê sem preenchê-los, a partir da linguagem, a mãe deixa suas marcas simbólicas nesses lugares de entrada e saída como bordas entorno de um objeto vazio, possibilitando a esse sujeito, com isso, o lugar de busca que a partir do vazio bordejado se inaugura. Da mesma forma, para que se dê essa busca do sujeito pelo seu objeto é preciso que a mãe possa alternar presença-ausência⁴, dando para a criança a noção de descontinuidade do significante. É preciso que o Outro opere na criança uma separação de seu corpo real, pois é só a partir da falta que se abre a possibilidade da busca.

É exatamente a impossibilidade de reter o objeto materno que o torna um objeto perdido e que, portanto, remete o sujeito à sua busca. Como reter um olhar, uma voz, um cheiro? Só se pode reter a marca que fica disso, a marca de uma presença-ausência, marca essa que vai ser laçada pelo significante, formando um laço que contorna essa marca, deixando em seu interior um vazio marcado pelo objeto a, criando uma borda. Ainda segundo Jerusalinsky (2010, p. 29):

A reemergência constante da falta de objeto, por não haver nenhum que resolva definitivamente a carência originária e a distância ao Outro (em cujo olhar a criança se reconhece), mobiliza a criança mobilizando suas possibilidades no motor e organizando sua percepção em uma seleção simbólica.

Concluimos, então, que é a partir dessa falta inaugural marcada pela presença-ausência materna (objetos maternos), que o psiquismo da criança vai se organizando e possibilitando o desenvolvimento da criança no motor, ou seja, é a partir dessa relação inaugural que vai se desdobrando a construção do esquema e da imagem corporal da criança. É evidente que o desenvolvimento da criança não é independente da maturação, do plano biológico do sujeito, porém, para que o

⁴ Em relação aos eixos citados na Pesquisa Multicêntrica, aqui temos a Alternância Presença/Ausência (PA).

mesmo se dê, é fundamental que as figuras parentais possam sustentar suas funções para a criança e garantir-lhe o acesso à linguagem.

2.1.1 A questão do Tempo no Desenvolvimento: Organismo e Sujeito

Quando pensamos em desenvolvimento devemos considerar os aspectos subjetivos e os aspectos maturativos do sujeito. Não existe desenvolvimento que ocorra independentemente dos processos maturativos do sujeito; assim como não existe desenvolvimento (no sentido que aqui abordamos, onde está em questão também o sujeito psíquico) independente da constituição do sujeito desejante.

Se o desenvolvimento depende do maturativo, Jerusalinsky (2010, p. 37) afirma que: “[...] a constituição de um sujeito não depende para nada dele. E mais, tal processo maturativo faz limite para esse sujeito, porém não o condiciona nem o determina”. A constituição psíquica é de outra ordem, evidentemente que as questões orgânicas oferecerão marcas a serem inscritas no psiquismo do sujeito, mas não determinarão esse psiquismo.

Essas questões orgânicas se insurgem como o Real do corpo, corpo esse que, para se tornar simbolizado, precisa passar pelo desejo do Outro. Sabemos que nesse processo de simbolização do corpo pelo Outro encontramos o narcisismo e a identificação. Um filho, onde o Real se insurge com marcas tão limitadoras, muitas vezes irrompe nos pais uma espécie de ferida narcísica, provocando sérias dificuldades no processo de identificação e de simbolização desse corpo.

Freud (1998b), ao falar da pulsão, traz o caráter biológico de uma energia que existe no organismo do sujeito. A instauração do circuito pulsional não se dá apenas a partir do processo de maturação, pelo contrário, é preciso um Outro que instaure, a partir do seu desejo, esse circuito pulsional na criança. Estudos recentes, como o de Laznik (2004) sobre o autismo, vêm justamente apontar a não instauração de um dos tempos do circuito pulsional que acontece na síndrome autística, comprovando que toda a questão do circuito pulsional não está ligada apenas à maturação a que todo ser humano está propenso, e, sim, que está ligada à interação com o Outro que constitui o sujeito em seu desejo.

Mas, a partir dessa articulação entre sujeito e organismo, como podemos pensar sobre qual é o tempo esperado para que as questões concernentes ao desenvolvimento se deem? Não há uma “receita” que determine de modo

homogêneo qual o tempo exato para que as questões ligadas ao desenvolvimento se deem na criança, mas certamente há uma espécie de “consenso”, talvez instaurado e ensinado pela linguagem, que nos indica quando há, em alguns casos, falhas no desenvolvimento.

É certo que existe um saber efetivo acerca da infância que define estas “pautas” de espera. Porém, a dificuldade reside em que a este saber é muito custoso o reconhecimento de seus limites. Com efeito. Quando cabe esperar que uma criança deixe o quarto de seus pais, ou abandone a mamadeira ou o bico, deixe as fraldas, faça amiguinhos, morda a sua mãe, deixe de sentar no chão, domine os espaços abertos, desenhe, diferencie os perigos, valha-se por si própria, se masturbe, vá ao seu primeiro baile? Quem se der o trabalho de percorrer a história e as diferentes culturas verá que qualquer ponto que for proposto como “padrão de normalidade”, neste tipo de coisas, carece de todo fundamento (JERUSALINSKY, 2010, p. 36).

Há de se atentar, portanto, com os perigos que incidem sobre a tentativa de estabelecer um padrão para o desenvolvimento da criança. Na presente pesquisa não se busca tentar estabelecer um padrão de “normalidade”, uma vez que estabelecer um padrão seria impossível, ainda mais quando se trata de uma abordagem psicanalítica que leva em consideração a singularidade de cada sujeito. Contudo, acredita-se que, ao entrarmos nessas questões, faz-se necessário pensar e questionar sobre o que é esperado e o que não é esperado no desenvolvimento, ou, em outras palavras, o que entendemos por normalidade quando falamos em desenvolvimento?

Winnicott (1982, p. 140) afirma que é muito difícil descrever uma criança normal, já que não se pode estabelecer uma forma de “medir” a normalidade, pois mesmo se comparássemos o comportamento de crianças da mesma idade para sabermos, então, o que seria anormal, hesitaríamos, uma vez que:

[...] existem variações tão amplas no que é normal e, de fato, no que se espera; [...] observemos duas crianças que atuam, cada uma delas, como se esperassem ser agredidas; num dos casos, não existe uma base de realidade para o medo, ao passo que, no outro a criança está sendo sempre agredida em casa [...]. Não é comparando o comportamento de uma criança com o de outra que chegaremos a uma conclusão sobre o que entendemos por normal.

A questão da normalidade não pode ser padronizada, uma vez que, como nos mostra o exemplo citado por Winnicott, é preciso estar atento ao contexto e à singularidade do sujeito que apresenta um comportamento que, talvez em um primeiro momento, poderia vir a parecer “anormal”. Segundo o autor (1982), a vida não é fácil e, desde muito cedo, as crianças têm que se deparar com essas dificuldades provocadas pela adequação da criança à realidade do mundo externo. Realidade essa que entra em conflito com a realidade interna da criança, uma vez que a realidade externa não pode ser controlada pela vontade do sujeito. Dessa forma, é comum e extremamente saudável que a criança elabore sintomas para lidar com as suas questões. Esses sintomas não precisam ser tomados na ordem do patológico, uma vez que são estruturais para o sujeito. É evidente que, em determinadas condições, os sintomas podem estar revelando algo patológico, mas essa avaliação deve estar descolada de uma padronização e deve estar atenta a uma escuta da singularidade do sujeito. Justamente por isso, é muito importante destacarmos que existem dois tipos de sintomas: os sintomas de estrutura, que são utilizados pelos sujeitos para lidar com suas questões; e os sintomas clínicos que, diferentemente dos anteriores, revelam uma impossibilidade temporária na elaboração dos sintomas de estrutura sendo, portanto, da ordem do patológico.

Ainda segundo Winnicott (idem, p. 143):

Uma criança normal pode empregar qualquer dos recursos (*ou todos*) que a natureza forneceu para defesa contra a angústia e o conflito intolerável. Os recursos empregados (em saúde) estão relacionados com o tipo de auxílio que estiver ao alcance. A anormalidade revela-se numa limitação e rigidez na capacidade infantil para empregar sintomas, e uma relativa carência de relações entre os sintomas e o que se pode esperar como auxílio.

Nesse sentido, o brincar aparece como a possibilidade de a criança lidar com seus conflitos e angústia, constituindo seus sintomas de estrutura. Uma criança que gosta de brincar sozinha ou na companhia de outras crianças, e que apresenta em seu brincar indícios da realidade externa, será capaz de desenvolver um “modo de vida pessoal”.

2.1.2 Corpo- Imagem e Esquema Corporal⁵

Levin (2004, p. 52), ao falar da constituição corporal da criança, alerta para a importância da função materna:

O corpo, para ser e por ser humano, depende para sua subsistência de um Outro [...] a tal ponto que se não há um Outro o bebê pode perder o reflexo de sucção, o que não ocorre se há um Outro que o deseje e estimule para isso, quer dizer, que lhe demande algo. Esta demanda do Outro rompe o estado de necessidade com o qual a criança nasce (passagem do corpo da necessidade ao corpo pulsional).

Françoise Dolto (1984) faz uma diferenciação entre imagem corporal e esquema corporal. Para ela, o esquema corporal refere-se ao que é comum a todo sujeito, e a imagem corporal, é singular, dimensão inconsciente. Jerusalinsky *et al.* (2009, p. 09) afirmam que a imagem corporal:

A imagem corporal é uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações. Esse sistema permite que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, a partir da qual ela poderá se reconhecer. A imagem do corpo contém também os traços da diferenciação sexual.

2.1.3 Linguagem⁶

A linguagem é um sistema de representações que nomeia os objetos e os distancia de sua pura realidade, diferenciando-se da fala, uma vez que a linguagem pré-existe ao sujeito. Na linguagem não existe o signo puro, sempre há uma significação atrelada ao mesmo para cada sujeito.

A criança ao nascer depara-se com esse sistema repleto de significações e precisa ser inserida neste sistema por um Outro. O Outro, como representante do estatuto simbólico, vai inserindo o bebê numa série de significações, ao dar uma significação àquilo que poderia ser somente signo. É assim que faz aquele que

⁵ Em relação aos eixos citados na Pesquisa Multicêntrica, aqui temos o Corpo e sua Imagem (CI).

⁶ Em relação aos eixos citados na Pesquisa Multicêntrica, aqui temos a Fala e a Posição na Linguagem (FL).

exerce a função materna, interpretando e nomeando as sensações da criança e os objetos que lhe são ofertados. A partir dessas interpretações, carregadas de sentidos singulares que se estabelecem ali entre Outro e bebê, a criança vai sendo inserida num campo de significações. Essa inserção do bebê num campo de significações é o que o torna humano. O bebê, antes mesmo de seu nascimento, já é falado pelos pais, sendo inserido nesse campo que resguarda a ele, no ato do nascimento, um lugar. Ao nascer, o bebê é recebido com palavras. Bernardino (2006, p. 25) afirma que o bebê:

Muito precocemente, passa a reconhecer seu nome e, mais ainda, percebe que o reconhecem nele. Faz esta operação abstrata que consiste em sacar que tem existência justamente ali onde não está: nesta palavra formada por determinada sucessão de fonemas que escolheram para representá-lo, cuja significação não vem dada e consiste em um enigma que lhe caberá decifrar.

É a partir da linguagem que a criança pode ir apropriando-se do mundo. Porém, é necessário, para que a criança entre nesse sistema e faça seu uso, o registro da falta. Nesse aspecto, retorna a importância do Outro barrado, que não se coloca como todo saber, mas deixa furos e enigmas a serem decifrados por esse sujeito em constituição.

Lacan (1998b) afirma que o sujeito é constituído pela linguagem. Devemos entender, portanto, a linguagem como estrutura que organiza o sujeito e lhe permite a entrada no campo da Lei e da cultura. Segundo Jerusalinsky (2010, p. 56), a linguagem é o único lugar onde o humano pode se articular, sendo que:

[...] o campo da linguagem não é sua neurofisiologia, mas a rede que do mundo ele compõe, que certamente não representa esse mundo, porque sabemos que entre o que se diz e a realidade há sempre uma grande distância.

Esta estrutura repleta de signos que remetem a significações que portam a história, a cultura, a lei, vai inscrever na criança o social e ensinar-lhe a cultura e a Lei sob a qual nasce regida.

É na linguagem, então, que nos fazemos humanos e que nos descobrimos humanos com uma história singular. Porém, para que a criança possa ser inserida nessa linguagem e apropriar-se dela, é necessário o estabelecimento do desejo do

Outro, é preciso que a criança aliene-se a esse Outro. Segundo Bernardino (2006), é por estar alienado ao Outro que, quando começa a falar, a criança se refere a si mesmo como outro, falando de si mesmo na terceira pessoa, como, por exemplo, “ele quer...”. “É necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um outro da espécie para poder ter existência simbólica” (idem, p. 25).

É assim que, ao alienar-se ao Outro, a linguagem começa a habitá-lo. Mas é necessário, para que a criança possa constituir seu desejo e sua fala enquanto sujeito, separar-se desse saber e fala do Outro. A criança precisa desalienar-se do Outro para constituir-se enquanto sujeito desejante. Para que isto ocorra, é necessário que quem ocupe a função materna, no lugar do Outro primordial, esteja marcado pela função paterna, uma vez que esse Outro tem que se mostrar castrado. O que acontece, então, é que a criança percebe que esse Outro não é todo saber, algo lhe falta; esse Outro não é toda presença, uma vez que entra aí o jogo presença-ausência. E é nessa falta, oportunizada pela presença-ausência do Outro primordial, que a criança pode constituir seu próprio objeto. A criança, ao enlaçar uma marca que ficou dessa presença-ausência, fazendo um contorno nesse vazio suturado pela falta de um objeto que se fez significante a partir do Outro, vai poder constituir o seu próprio objeto e adentrar no campo da linguagem.

2.1.4 Constituição do Sujeito

A história de uma criança começa a ser marcada no momento em que os outros, em especial as figuras parentais, ficam sabendo de sua existência, enquanto ainda habita o ventre materno. Antes mesmo de seu nascimento, a criança já é falada, contada e esperada, e isso tudo vai constituindo, para essa criança, um lugar. Esse lugar não se refere a espaço físico, e, sim, a um espaço subjetivo singular que vai sendo tecido pelos outros durante a espera de sua chegada, e que é marcado, também, pelo desejo. Ao nascer, a criança depara-se com um mundo de linguagem.

O bebê, ao nascer, precisa ocupar o lugar que é oferecido a ele, pois não pode garantir por si mesmo uma existência simbólica. Para que possa ter uma existência simbólica própria, a criança, primeiramente, tem que existir no desejo do Outro, habitando a fala do Outro e desejando esse desejo.

No início da vida da criança, vão sendo inscritas no psiquismo do sujeito marcas constitutivas que acompanharão o sujeito de desejo pelo resto de sua vida. Essas marcas se dão antes de o sujeito poder simbolizá-las, ou seja, se dão antes da entrada do sujeito no campo da linguagem. É fundamental salientar que a Linguagem “adquire” o sujeito desde o seu nascimento, porém, no início de sua vida, o sujeito habita a Linguagem alienado no Outro. Aqui, quando referimos a entrada do sujeito no campo da Linguagem referimos ao sujeito de desejo desalienado do saber e da Linguagem do Outro, ou seja, um sujeito de seu próprio desejo, mesmo que seja um desejo marcado pelo desejo do Outro. Essas marcas primevas trazem para o sujeito a dimensão do Real, uma vez que se dão em um período anterior à entrada do sujeito no campo Simbólico. Essas marcas constituem o sujeito e vão, ao longo da vida, sendo ressignificadas a partir da inscrição do sujeito em um discurso. Porém, para que essas marcas possam ser ressignificadas, é necessário que o sujeito entre no campo Simbólico e isso só se dá efetivamente com a inscrição da metáfora paterna durante o período edípico, após ter sido experimentada, pela criança, a alienação.

O *infans* vai ser investido pelos ideais narcísicos dos pais, experimentando um sentimento de onipotência e completude, base do narcisismo primário. É durante essa fase de alienação que ocorre o estágio do espelho, onde a criança vai constituir sua imagem a partir do corpo e do olhar do Outro, identificando-se imaginariamente a esse Outro. Ao perceber sua imagem no espelho proporcionado pelo olhar do Outro, a criança pode experimentar uma imagem unificada de seu corpo, assim como ir apreendendo a realidade exterior. Dessa forma, está sendo construída por essa criança na relação com o Outro, a base do Imaginário. Segundo Lacan (1998a, p. 97):

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem- cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*.

Porém, para que o sujeito possa vir a ter seu próprio desejo e sua própria linguagem, ele precisa desalienar-se desse Outro. Essa tarefa não é fácil para esse sujeito. Para que possa ocorrer esse “corte” na díade mãe-bebê e a criança perceba que a mãe não é toda sua, que seu desejo vai além dessa díade, é necessário que esteja inscrita, nesse Outro, a função paterna. É justamente por o Outro ser barrado,

que ele não toma o bebê para si e vai buscar além desse bebê, abrindo espaço para a emergência do desejo do sujeito. Lacan (1999) descreve a cena edípica em três tempos, percorrendo desde esse período de alienação do bebê ao Outro até o período em que a criança pode advir enquanto sujeito de desejo dentro de um discurso. Esses três tempos descritos por Lacan são os seguintes:

1º Tempo: marcado pela fusão entre a mãe e o bebê. Tempo onde ocorre a identificação imaginária descrita anteriormente e a mãe é percebida pelo bebê como um Outro onipotente. Já deve estar presente, neste momento, a função paterna no discurso materno.

2º Tempo: é marcado pela entrada do terceiro que efetua o corte na díade mãe-bebê. O Outro já não é mais onipotente, ele deseja para além da criança e a criança percebe que não é completa, depara-se com a falta. É nesse tempo que é inscrito o significante Nome-do-Pai, metáfora paterna da ausência da mãe. A criança passa a perceber o pai como onipotente e detentor do falo. Esse pai é privador para a criança, pois a priva da mãe ao introduzir uma interdição à sua relação fusional com o filho.

3º Tempo: marcado pela passagem da criança em ser o falo para ter o falo. O falo deixa de ser imaginário (pai possuidor do falo) e passa a ser simbólico, podendo circular na cadeia significante e ser buscado em objetos.

Nesse período, a criança vivencia a ferida narcísica ao perceber que não é completa nem onipotente, podendo sair do narcisismo primário para o narcisismo secundário. Com isso, a criança sai da posição de Eu ideal e passa para o ideal de Eu. Isso só é possibilitado a partir da instauração da falta, da ferida narcísica. Lacan (1998b) aponta que o sujeito é constituído na linguagem e pela linguagem. É necessário, para isso, que o sujeito, durante o Édipo, entre no simbólico pela Lei do Pai e seja inscrito em uma posição castrada. Essa posição castrada do sujeito o remete à falta e, conseqüentemente, à busca por algo que a preencha. Para Lacan (2010), o objeto é o que impulsiona o sujeito à busca; o objeto perdido. A criança, inscrita então como sujeito faltante, onde sua ilusão de completude com a mãe vivida durante a identificação primária já não tem mais sustentação, e quando a resolução da crise edípica vem reafirmar essa posição de faltante, tem possibilidades de adentrar no campo de desejo. Lacan (idem, p. 172), ao falar do objeto *a*, objeto do sujeito desejante, afirma: “Ora, essa falta é inaugural para a criança, quando descobre com horror que sua mãe é castrada, e a mãe não designa

nada menos do que esse Outro que é colocado em questão na origem de toda operação lógica”.

Freud, em suas investigações acerca da psicanálise, já nos aponta a importância desses momentos infantis na vida do sujeito, uma vez que o trabalho da psicanálise centra-se em buscar a verdade do sujeito a partir das memórias e lembranças infantis. Os sintomas que aparecem no sujeito estão ligados aos momentos iniciais de sua vida infantil. Esses sintomas ligados à constituição psíquica do sujeito também podem afetar outros aspectos de seu desenvolvimento, como a fala, a aprendizagem, a psicomotricidade, entre outros, uma vez que não há cisão entre o sujeito de desejo e o corpo que possibilita ao mesmo satisfazer sua demanda.

Para nós, os transtornos psicomotores não revelam a patologia ou o desvio da expressão, mas muito antes as vicissitudes da impressão do corpo enquanto um receptáculo- e é talvez nisto que a manifestação destes transtornos não é da ordem exclusiva do imaginário. [...] Em lugar de se referir a um “vivido”, a experiência parece pôr em relevo antes a importância de uma “memória” do corpo. É em sua história que se inscreve aquilo que se pode chamar de motricidade, as manifestações de seus transtornos evocando uma certa forma de escritura que se repete, de sua história (BERGÈS, 2008, p. 138).

2.1.5 Aspectos Estruturais e Aspectos Instrumentais do Desenvolvimento

Ao falarmos em desenvolvimento infantil é fundamental, também, distinguir o desenvolvimento em seus aspectos instrumentais e em seus aspectos estruturais. Essa distinção não tem por pretensão apontar uma cisão do sujeito em um ou outro aspecto, mas apontar a interdependência de ambos, enfatizando a importância de um dos aspectos estruturais do desenvolvimento, que é o sujeito psíquico e sua constituição, para os demais aspectos do desenvolvimento infantil.

Segundo Coriat e Jerusalinsky (1996, p. 7), “os aspectos estruturais são o aparelho biológico, especialmente o sistema nervoso central; o sujeito psíquico; e o sujeito cognitivo como um sistema diferenciado dentro do psíquico”. Já os aspectos instrumentais referem-se à psicomotricidade, à linguagem, à aprendizagem, aos hábitos, ao jogo e aos processos práticos de socialização, ou seja, “são instrumentos para expressar, dizer, experimentar, intercambiar, regular, averiguar,

entender, etc., ou seja, para realizar tudo aquilo que o sujeito, desde sua estruturação, demanda” (Idem, p. 10).

Levin (2002, p.24) afirma que "não há desenvolvimento possível sem uma estrutura que o origine e sustente". Da mesma forma, não há estrutura possível sem um corpo em desenvolvimento para que a estrutura possa operar. Bergès (2008) se refere ao corpo como um receptáculo, cuja formação depende do olhar, do desejo do Outro. “[...] o corpo é antes de mais nada um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacavelmente destinada a imprimir-se com os cenários, as cores de outrem, a começar pela servil cópia do motivo.” (idem, p. 51).

Assim sendo, ao falar em desenvolvimento infantil é necessário compreender a estrutura psíquica e o corpo como sendo aspectos indissociáveis do sujeito, ou seja, a falha em um dos aspectos conseqüentemente irá refletir sobre o outro. Como exemplo dessa indissolubilidade citada anteriormente entre o corpo e a estrutura psíquica, podemos pensar nas falhas que se apresentam no esquema corporal da criança, como os transtornos motores. Bem sabemos que a constituição do corpo se dá a partir do psiquismo e da relação com o Outro, assim como sabemos que o corpo serve para satisfazer a demanda do sujeito de desejo, utilizando, para isso, da fala, da motricidade e de outros instrumentos. Bergès (ibidem, p. 60) fala da hiperatividade como sendo um estado de tensão e instabilidade que se dão no corpo da criança, sendo que “esta tensão está em relação com o aparelho defensivo, sendo a postura o lugar onde se condensa este dispositivo defensivo numa vivência de tensão nodal interna. A instabilidade vem a constituir o sintoma, o compromisso entre o estado de tensão e a vida fantasmática”.

A compreensão por parte daqueles que se ocupam do sujeito infantil acerca da indissolubilidade entre corpo e estrutura psíquica é fundamental para a garantia do desenvolvimento saudável desse sujeito. Uma criança que se encontra em um desenvolvimento saudável demonstra isso em seu brincar, em sua fala, em sua aprendizagem, em seu corpo e em sua relação com o outro.

Segundo Winnicott (1975; 1982), o brincar é universal, uma forma básica de viver, e é somente no brincar que o indivíduo pode ser criativo. “Viver criativamente constitui um estado saudável, e a submissão é uma base doentia para a vida” (WINNICOTT, 1975, p. 95). Diante disso, percebemos a importância constitutiva do brincar para o sujeito. Para o autor, o brincar é por si só uma terapia, sendo que é no brincar que o sujeito comunica-se e busca seu Eu.

Segundo Lacan (1998b), para entendermos a linguagem, devemos entender o papel que ela desempenha na formação dos símbolos, ou seja, como linguagem e simbólico encontram-se imbricados. A linguagem, enquanto símbolo, enquanto palavra, é condição do humano, é condição para que o “eu” exista e possa endereçar-se ao outro. Ela pré-existe ao sujeito, sendo que a fala é um instrumento do qual nos utilizamos para expressar essa linguagem. A fala, então, mesmo sendo pronunciada a partir de um corpo, quando está a serviço da linguagem presta-se à demanda do sujeito psíquico que precisa estar na função de “Eu” para utilizar desse recurso simbólico que é a palavra.

Assim como o brincar e a fala, a motricidade também está a serviço da interação do sujeito com o outro. Para Levin (2004, p.46), a psicomotricidade trata do corpo de um sujeito, “corpo receptáculo, parlante, erógeno, instrumental, investido, discursivo e simbólico”. Conforme o autor (Idem, p. 47):

[...] o corpo é da ordem do imaginário, e, como a imagem não diz, necessita de um Outro que inscreva um dizer no corpo, que o torne imagem do corpo, que o metaforize em seu “toque” significante. Concebemos o corpo no imaginário como efeito do simbólico (do significante) no Real do corpo. A partir daí a psicomotricidade estará em condições de realizar uma leitura simbólica do dizer corporal de um sujeito: é este o caminho que estamos inaugurando e propondo.

E é esse dizer do sujeito, através do corpo, que indica uma posição de demanda e a busca pela satisfação de uma necessidade relacional.

Em relação à aprendizagem, Golse (2008, p. 21) afirma:

Aprender corresponde a uma atividade que se integra no campo mais geral do crescimento e da maturação psíquica e, sob este título, o ato de aprender se situa na exata interface entre, de um lado, o equipamento neurobiológico e cognitivo do indivíduo, e por outro lado, seu ambiente psicológico relacional no sentido amplo (afetivo, familiar, social e cultural).

O desenvolvimento do sujeito é marcado pela inter-relação entre o orgânico do sujeito e sua demanda enquanto sujeito de desejo. Bem sabemos que, para endereçar algo ao outro, é necessário que haja um sujeito demandante marcado pela falta.

Assim como uma criança que está se constituindo de maneira saudável apresenta isso em vários aspectos, como o brincar, a fala, a psicomotricidade, enfim, nesses aspectos que servem ao sujeito para realizar sua demanda e interação com o outro, quando há alguma falha em sua constituição psíquica esses aspectos apresentam um comprometimento. Dolto (1984) nos exemplifica bem essa questão ao falar dos comprometimentos observados na criança devido a falhas em sua constituição da imagem corporal. Para essa autora, assim como a imagem corporal está ligada à constituição psíquica, o esquema corporal diz do que há em comum para todos os indivíduos, não entrando no esquema corporal subjetivação. Por isso, segundo Dolto (idem, p. 183), mesmo que o esquema corporal de uma criança corresponda à sua idade, se ele não estiver cruzado com as mediações necessárias à elaboração de uma imagem do corpo correspondente, pode seguir-se “um retardo psicomotor e um retardo de linguagem”.

2.1.6 O Lugar do Brincar no Desenvolvimento segundo Winnicott⁷

Para falarmos acerca do brincar e da sua importância para o desenvolvimento do sujeito, utilizaremos a teoria de Winnicott. Para o autor (1982), o brincar se dá dentro de um espaço e tempo, chamado espaço potencial. Esse espaço é construído na relação do bebê com a mãe, sendo que quanto melhores forem as experiências vividas nessa relação, melhor será a constituição desse espaço onde se dá não só o brincar, como também as experiências culturais do sujeito. O espaço potencial é um espaço que não é dentro nem fora do sujeito, é um espaço que articula o subjetivo com a realidade externa, ou seja, é esse entre meio entre interior e exterior do sujeito onde se dá, também, o brincar.

O brincar é universal e é a própria saúde, pois, ao brincar, a criança está constituindo sua subjetividade e apropriando-se da realidade externa. Para o autor (idem), ao brincar em um ambiente facilitador e conhecido, a criança pode lidar com suas angústias e ir apropriando-se da realidade externa, ampliando suas relações afetivas, desenvolvendo contatos sociais e, com isso, entrando em um mundo de regras e de coletivo. As crianças fazem amigos e inimigos no brincar. Diz Winnicott

⁷ Em relação aos eixos citados na Pesquisa Multicêntrica, aqui temos o Brincar e a Fantasia (BF).

(ibidem, p. 163): “A brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais”.

Além de poder exprimir seus impulsos coléricos e agressivos em um ambiente conhecido, ao brincar a criança lida com suas angústias. A vida é muito difícil para uma criança, pois ela tem que lidar com várias frustrações- como a separação da mãe, a perda do seio materno, entre outras- e isso gera angústia na criança que vai, através de seu brincar, poder sair de uma posição passiva diante dessa angústia e assumir uma posição ativa, ou seja, vai poder dominar essa angústia. “A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, freqüentemente, um fator dominante” (ibidem, p. 162).

Os adultos também desempenham um papel importante no brincar infantil ao reconhecer a importância da brincadeira e ao não assumir uma postura intrusiva nesse brincar. Assim como o adulto desenvolve sua personalidade nas experiências da vida, a criança desenvolve sua personalidade no brincar. A brincadeira, então, justamente por se dar no espaço potencial tende para uma unificação da personalidade, uma vez que serve como elo entre a relação do indivíduo com a realidade interior e com a realidade exterior. É justamente por isso que observar o brincar infantil é tão importante, pois o brincar revela o desenvolvimento da criança. Para este autor, uma criança com a personalidade cindida não pode brincar, enquanto que a criança que brinca de uma forma articulada com a realidade externa está desenvolvendo-se de forma saudável.

[...] as brincadeiras, tal como os sonhos, servem à função de auto-revelação e de comunicação com o nível profundo [...] podemos surpreender sempre a saída para o inconsciente e para a proibição, a franqueza inata, que tão curiosamente começa em plena floração na criança e depois vai murchando até tornar-se um reduzido botão (ibidem, p. 165).

2.1.7 As Funções Parentais

A criança, ao nascer, precisa adaptar-se a nosso mundo. Quem faz essa inserção da criança no social é o Outro, que amparará o bebê e dará a ele segurança para que possa desenvolver-se. No início, normalmente quem ocupa esse papel de Outro é a pessoa encarregada da função materna, com quem o bebê mantém um vínculo maior. A constituição da subjetividade da criança se dá na

relação com o outro, e os aspectos concernentes ao desenvolvimento estarão interligados a essa subjetividade.

Para Winnicott (2000), a boa evolução dos estágios do desenvolvimento dependem, principalmente, de bons resultados nos primeiros contatos do bebê com a mãe ou cuidadora, que deverá oportunizar à criança um ambiente facilitador. Isso demonstra a importância fundamental e constituinte da vinculação do bebê com o outro para o desenvolvimento infantil.

Os primeiros contatos e experiências vividos pelo bebê serão, então, de grande importância para a constituição de sua subjetividade, e por consequência, para seu desenvolvimento corporal, cognitivo, psíquico e orgânico. Freud (1998b), em “Além do Princípio do Prazer”, ao falar da experiência alucinatória de sucção do bebê, nos mostra o quão precoce é o movimento que o sujeito faz para garantir seu próprio prazer, mas também nos indica que é primordial que o bebê tenha tido a vivência real do prazer proporcionado pela sucção no contato com o outro para realizar essa alucinação que lhe garante prazer e segurança e que, justamente por isso, tem grande importância na constituição de um sujeito psiquicamente saudável.

Assim como a função de amparo e proteção, é fundamental também a função de limite e continência. Dessa forma, a função paterna faz-se essencial para a constituição do sujeito. A função paterna é inscrita simbolicamente por outro no qual operou a castração, e dessa forma, é preciso que seja situado um terceiro na relação mãe-bebê. Assim, a criança pode distanciar-se do outro materno, buscando novas formas de satisfação para além da díade mãe-bebê. A função paterna inscreve na criança a lei, dando a ela acesso à linguagem. É a inscrição da lei e seu reconhecimento que nos dá os limites necessários e as restrições dos impulsos exigidos pela vida social.

Conforme Aragão (2004, p.21): “o conjunto das interações precoces vividas pelo bebê em seu corpo e em seu comportamento dão lugar a uma atividade de mentalização e figuração absolutamente essencial na ontogênese do aparelho psíquico da criança.” Conforme Ferreira (2001), a criança precisa reconhecer sua existência no desejo do Outro. O Outro tem a importante função de desejar a criança e antecipar para a mesma um lugar. Somente com a garantia de ter um lugar e de ser desejada e suposta como sujeito, a criança poderá ter assegurada a construção de sua subjetividade de forma saudável.

Quando existe um bebê sadio e uma mulher consciente do seu desejo de ser mãe, a experiência de interação resultará quase sempre, numa representação harmoniosa da interação. Mas a relação pode ser tensa, conflituosa e então o corpo do bebê expressará sua inconformidade através de somatizações (ARAGÃO, 2004, p.214).

2.2 A Psicanálise fala a Educação

Riquíssimas são as contribuições do campo psicanalítico para o campo educacional. Ao pensarmos a educação pelo enfoque psicanalítico, nos deparamos com questões valiosas e inquietantes que vêm sempre trazer à tona o desejo do sujeito.

Aqui, neste subcapítulo, falaremos da educação na abordagem da psicanálise, buscando compreender como o professor de educação infantil pode entrar nessa relação de educar a criança, pensando nas possibilidades e impossibilidades de o professor ocupar esse papel de educador. Para tal, utilizaremos, em especial, as contribuições de Françoise Dolto, por ter sido uma médica pediatra e psicanalista que dedicou todo seu trabalho a pensar no tema da educação, chegando a denominar-se como médica da educação. Inúmeras foram suas obras e trabalhos focados nesse tema.

2.2.1 O Que é a Educação?

Conforme Dolto (1998) educar é tornar autônomo. Mas o que é tornar autônomo? Se procurarmos no dicionário o significado literal da palavra autonomia, teremos:

sf (gr autonomía) **1** Qualidade ou estado de autônomo. **2** *Sociol e Polít* Autodeterminação político-administrativa de que podem gozar, relativamente, grupos (partidos, sindicatos, corporações, cooperativas etc.), em relação ao país ou comunidade política dos quais fazem parte. **3** Liberdade moral ou intelectual. **4** *Biol* Independência funcional de partes do organismo ou do organismo inteiro⁸.

⁸ Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portuguepalavra=autonomial>.

Vamos nos ater ao sentido apontado no número três em relação à palavra autonomia: “Liberdade moral ou intelectual”. A partir daí, podemos pensar que educar é tornar o sujeito livre no exercício de sua moral e de seu intelecto, ou seja, tornar o sujeito capaz de fazer suas próprias escolhas e decidir o que melhor lhe convém dentro de uma cultura. Sabemos que para que isso seja possível, é necessário que exista um sujeito, um sujeito castrado e desejante. Portanto, podemos dizer que educar é possibilitar a emergência de um sujeito de desejo, permitindo a esse sujeito assumir-se em seu próprio desejo. Bem, aí a tarefa já não parece tão simples, pelo contrário, revela toda a complexidade envolta no exercício de educar.

Jerusalinsky (1994, p. 13) afirma que “[...] na educação trata-se da transmissão de uma escritura. Uma escritura que se tenta reproduzir tal e qual ela foi estabelecida”. Portanto, a educação não pode estar atrelada a métodos pedagógicos de ensino, uma vez que educar trata da transmissão de signos que portam redes de significações que garantem uma inscrição simbólica, e isso não está presente nos métodos, e sim no desejo. A inscrição simbólica garante para o sujeito um lugar na cultura, enlaçando esse sujeito no discurso social. Educar, então, evoca o desejo dos sujeitos que estão na cena educacional a partir da linguagem.

A linguagem, enquanto estrutura que constitui o inconsciente, é uma ordem que porta essas significações necessárias para realizar a inscrição simbólica de um sujeito. É na ordem da linguagem que o sujeito vai ser inscrito no discurso social e na cultura que é marcada por leis e interdições. Como exemplo desse atravessamento da linguagem na educação, Jerusalinsky (idem) evoca a escuta de uma mãe para com seu bebê. Segundo ele, ao ouvir o choro de seu bebê a mãe vai tomá-lo como um imperativo, pois é o grande Outro do saber social que fala ali em seu filho, sendo que o poder de seu grito será equivalente ao “grau de força” que tem a palavra do Outro nessa mãe.

Transformar o real em um dom é uma operação educativa fundamental porque desmonta a onipotência da mãe. Educar envolve a relação entre os sujeitos, seus desejos e suas demandas. Sabemos que o desejo de uma mãe para com seu bebê é de ser toda para ele, porém, se assim fosse, não restaria ali um sujeito de desejo. Nesse sentido, a educação se faz apesar do desejo da mãe em ser toda para o filho, por haver, também, o desejo de que aquele bebê venha a ser o sujeito que porta seus ideais narcísicos. Aí, neste momento, entra a função paterna

efetuando um corte na díade mãe-bebê, dando a este bebê a possibilidade de uma autonomia, uma vez que a autonomia só é possível se há um sujeito que possa utilizar seu desejo para fazer suas escolhas. Para que advenha um sujeito desejante, é preciso que haja a função paterna, e que se opere a castração. “A educação é esse ponto de enodamento: não opera por um saber instintivo mas por um saber social; simboliza a demanda- dando seu lugar ao pai- alterizando o sujeito de um modo arbitrário e radical, lhe impondo ideais que o arrastam muito longe do paraíso materno” (JERUSALINSKY, 2010, p. 19).

Para Calligaris (1994, p. 26), “[...] uma boa educação implicaria deveres, débitos para com as instâncias simbólicas de autoridade que nos impõe os limites que abrem para nós o campo do desejo”. É somente com a promessa de um futuro, onde as crianças podem vislumbrar vir a ser adultas, tornando-se pai ou mãe, que a educação se dá.

Charles Melman (1994), em um seminário sobre a educação, traz um aspecto muito interessante e pertinente sobre o tema: quando falamos em educação, em qual lugar estamos nos colocando? Segundo ele, ao falarmos em educação assumimos uma posição ambígua, “[...] pois em geral nós a amamos, visto que lhe devemos tudo, ao mesmo tempo que a detestamos, pois é evidente que ela fracassou conosco” (MELMAN, 1994, p. 31).

Sabemos que a educação não se dá sem uma promessa, ou seja, sem que haja um desejo de vir a ser ali sustentado, bem como sabemos também que a operação educativa separa a díade mãe-bebê e possibilita a emergência de um sujeito desejante, esse sujeito do “vir a ser”, e inscreve nesse sujeito os ideais narcísicos de seus pais. A educação realiza no sujeito um golpe de força que o inscreve em um lugar de busca, mas de uma busca repleta das fantasias de outros. Que o sujeito possa também dizer não ao que é esperado para si por seus pais, faz parte de uma educação para a autonomia. Se o sujeito coloca-se em uma posição de cumprir com tudo aquilo que dele é esperado, conforme seria o imaginário dos adultos para um sujeito “educado”, isso poderia significar a morte de seu desejo que, por mais que esteja marcado pelo desejo dos pais, têm que portar traços singulares desse sujeito que busca satisfazê-los dizendo não a seguir estritamente a educação recebida. Françoise Dolto (1998) afirma que é necessário respeitar o desejo da criança, essa é a verdadeira educação. Porém, em nossa cultura, tem vigência o imperativo do mundo adulto com suas regras, necessitando, então, a criança poder

dizer não àquilo que não lhe possibilita advir enquanto sujeito singular em sua demanda. Segundo Melman (1994, p. 32), do ponto de vista psicanalítico, o pior erro que nós podemos cometer em matéria de educação de uma criança:

É que nós transmitimos às nossas crianças uma mensagem e esperamos delas que a retomem como papagaios, quer dizer, sob uma forma direta. Geralmente em uma família são amadas as crianças que retomam de maneira direta o discurso de seus pais. Mas todos sabem muito bem que após uma certa idade isso se transforma num sintoma bastante preocupante, e que para testemunhar sua existência será necessário que esta criança tome posição relativamente a este saber, quer dizer, se coloque em exílio com relação a este saber.

Mas, afinal, o que é educar? Ao versar sobre educação, Dolto já em 1946 (1998, p. 98) recorre à definição de um dicionário: “Antes de mais nada, o que é educação? O dicionário responde: ação de criar, de formar uma criança, um jovem, de desenvolver suas faculdades psíquicas, morais e intelectuais.” Seguindo essa definição, a autora diz que é justamente esse o papel dos pais, afirmando que a educação tem que ter um papel positivo. “Um gesto ou uma palavra educativa sempre devem estimular um comportamento positivo, ativo e rico em si mesmo de satisfações para a criança, se ela ouve ou obedece o adulto” (DOLTO, 1998, p. 98). É nesse sentido que a educação, naquilo que é transmitido pelo adulto à criança, não pode vir acompanhada de um sentimento negativo.

A educação, para Dolto (1998), é o respeito ao desejo da criança e a credibilidade que o adulto dá a sua capacidade nas escolhas e na percepção da verdade. Por isso, ela sempre afirma que, em qualquer situação, devemos contar a verdade à criança, uma vez que a mesma percebe essa verdade e, se caso não contarmos a verdade a ela e criarmos, para tamponar essa verdade, uma mentira, estaremos desrespeitando essa criança e impedindo-a em seu desenvolvimento. “[...] é preciso responder claramente quando ela nos pergunta. Garanto-lhes que essa educação mudará os humanos” (DOLTO, 1998, p. 351).

Para esta autora, a palavra que porta a verdade tem o poder de transformar. Sempre que fala em educação, refere-se ao exercício da verdade através da linguagem, pois, segundo ela, a verdade acalma e esclarece o sujeito. Isso revela a importância dada pela autora ao estatuto da linguagem. Dolto afirma que a criança, desde muito pequena, mesmo antes da aquisição da linguagem, já compreende o

sentido do que lhe é falado em qualquer língua, quando esta é dirigida a ela com respeito e amor. “Ora, é falando a um bebê como a um adulto, que compreende o que lhe estamos dizendo, que o abrimos para a linguagem falada” (DOLTO, 1998, p. 119). A educação, portanto, deve orientar o sujeito para a linguagem.

Toda educação, no sentido humano do termo, é uma educação para a linguagem e para o desejo dentro da lei, a lei, para todos, a mesma para os adultos como para as crianças em face da sociedade, em face da natureza, levando em conta a impotência natural da criança que desaparecerá com o crescimento (DOLTO, 1998, p. 205).

Ao falar em educação, Dolto também alerta para a importância da mesma na construção da identidade das crianças. Segundo a autora, o contato com o meio social é de extrema importância para a criança, porém, ela deve estar preparada para esse contato com o meio social. É por isso que defende que a criança, antes de ser colocada em contato com o meio social e separada de sua mãe, como acontece com a entrada da criança na creche, deve ser preparada pela mãe. Essa preparação trata-se de já ter tido a experiência de estar junto a outras crianças na presença do pai e/ou da mãe, onde estes últimos pudessem ir intermediando as situações ocorridas nesse contato com outras crianças através da fala para com seus filhos; bem como se trata de ser preparada através da linguagem para esse momento de separação. Dolto afirma que muitas das patologias que ela observou na clínica de crianças têm relação com a entrada da criança na creche, onde ocorre uma separação entre a criança e a mãe, sendo essa criança posta em contato com outras crianças sem ter sido preparada para isso. É preciso que haja uma transição, onde a mãe explique a dor da separação e introduza a criança nesse contato com outras crianças através da palavra.

Agora, o que é que se passa quando não se faz essa transição de que acabamos de falar, de um modo ou de outro? O perigo é que a criança tenha uma dupla identidade. Na creche, ela não passa de um vasto conjunto. E, em casa, é a criança que fica grudada na mãe ou no pai e é incapaz de autonomia. Isso quer dizer que ela não adquiriu sua identidade, pois a criança que tem sua identidade é a mesma onde quer que vá (DOLTO, 1998, p.46).

A identidade deve ser construída na relação com os pais antes que essa criança fique com outras crianças sem a presença deles. Para Dolto (1998, p. 143),

a identidade “é a um só tempo ser o filho dos pais e ter uma história sexuada”. Quando a criança já tem esse saber, ela vai estar no contato com as outras buscando comunicação, buscando rivalizar sem o risco de alienar-se. Pensando na importância dessa transição que precisa ser realizada pelos pais para que a criança possa estar em contato com as outras crianças sem a sua presença, Dolto criou, em 1969, a *Maison Verte*.

A *Maison Verte* é uma casa de acolhida para a criança e seus pais, onde estes se preparam para a separação e a entrada na creche. Lá, eles entram em contato com outras crianças juntos dos pais, ou de um dos pais, e a relação vai sendo mediada pela palavra: o pai e/ou a mãe pode falar da dor da separação do filho, da creche, das outras crianças, e a partir disso, ir preparando a criança para essa entrada no social. Há sempre na *Maison Verte* profissionais para mediar esse diálogo entre pais e filhos.

É um lugar original, no sentido de que é um lugar de palavra e anônimo. Ninguém sabe quem é quem, são simplesmente o pai ou a mãe de Fulaninho, mas não se sabe o endereço, nem o nome, nem o estatuto econômico e social dos pais. São pais de uma criança. [...] A criança é sempre introduzida na relação de palavra que a mãe tem com uma das pessoas do acolhimento (DOLTO, 1998, p. 369).

Esse lugar trouxe muitos resultados positivos para o desenvolvimento das crianças que o freqüentaram, bem como para os pais. Isso mostra que realmente a palavra e o desejo, como afirma Dolto, têm um poder transformador.

2.2.2 A Educação, a Constituição do Sujeito Psíquico e as Etapas Decisivas da Infância

A infância é um momento primordial para a constituição subjetiva do sujeito. Devido a isso, a educação destinada às crianças é de extrema importância, tendo o educador um papel fundamental na constituição psíquica e no desenvolvimento infantil.

Em subcapítulo anterior, ao falarmos no desenvolvimento infantil, abordamos a constituição psíquica segundo a perspectiva freudo-lacanianiana. Aqui, faremos uma leitura da teoria de Françoise Dolto, que aborda a educação nesse momento infantil, articulando também com a teoria freudo-lacanianiana já exposta. É importante, para tal,

considerar o contexto em que Dolto escreve sobre a educação, pois muitas vezes mostra-se bastante incisiva em suas opiniões sobre a creche. Ela escreve pós-segunda guerra, onde se tinha toda uma situação de morte e perda, portanto, muitos dos distúrbios por ela apontados, os quais ela relaciona, muitas vezes, com a creche, devem ser lidos como sendo uma manifestação também desse contexto.

O bebê, desde muito cedo, precisa ser inserido na linguagem, é o que lhe garante um lugar. A educação faz parte disso, desse falar ao bebê, de tentar compreendê-lo e de crer em sua compreensão. Dolto (1998) coloca esse falar com o bebê- no sentido de respeitá-lo e de contar a ele a verdade do que se passa e se sente, acreditando nele enquanto sujeito que necessita dessa interlocução- como sendo uma das primeiras manifestações da educação. Trata-se do estabelecimento de uma relação falada que é crucial para o desenvolvimento do sujeito. Essa educação é marcada pelo afeto e pelo desejo, sendo que “[...] se faltam os elementos de afetividade de que o ser necessita para nutrir o coração, ele entra em desvivência⁹ relacional. Ele precisa de pais atenciosos” (DOLTO, 1998, p. 337). Em relação a essa desvivência relacional, ocasionada pela falta não só de afeto, mas também da palavra, Dolto evoca como exemplo pais deprimidos, que não conseguem sustentar o desejo por seu bebê. É fundamental salientar que as castrações também são fundamentais para o desenvolvimento da criança:

Satisfaçamos nossas necessidades, mas saibamos dar aos desejos as castrações sucessivas e necessárias para humanizar o ser humano. A princípio, este é um ser feito para a palavra, mas só chega à palavra e a seu desabrochar, só se integrará na linguagem criativa com os outros, se receber a tempo e de pessoas dignas de crédito as castrações sucessivas (DOLTO, 1998, p. 341).

Articulando com a teoria lacaniana, vemos muitos pontos de conexão. Lacan (1998) também aborda a importância da linguagem para a constituição do sujeito, afirmando que o mesmo é constituído na linguagem e pela linguagem. A linguagem, em sua teoria, é colocada como estrutura que porta signos e significantes que garantem uma inscrição simbólica. Assim como Dolto, Lacan também afirma que a linguagem não se dá de forma espontânea no sujeito, pelo contrário, ele precisa ser inserido na mesma. E, para que o sujeito tenha acesso a esse estatuto simbólico,

⁹ Neologismo criado por Françoise Dolto que indica os danos causados às forças do desenvolvimento.

precisa ser inscrito em um lugar de falta, ou seja, ser castrado. Na teoria lacaniana, quem opera a castração no sujeito, que lhe remete à falta, é a(s) pessoa(s) que exerce(m) a função paterna. Apesar de não falar nesse corte como educação, ao lermos a constituição do sujeito em Lacan fica clara a importância do mesmo para a constituição de um sujeito desejante, que busque o preenchimento de sua falta e tenha potencial de desenvolver-se saudavelmente. No entanto, é necessário salientar que, em Lacan, quando falamos em castração, estamos nos referindo ao complexo de castração que ocorre para a resolução da trama edípica, é a essa castração que Lacan se refere em sua teoria; enquanto em Dolto, veremos que não se trata de uma castração, mas sim de várias, cada qual ligada a uma etapa decisiva para a criança. Nesse sentido, na teoria de Dolto (1984), teremos as castrações simbolígenas, ou seja, castrações operadas pela linguagem, sendo a primeira castração de que fala a autora a castração causada pelo nascimento. As seguintes são: castração umbilical, castração oral, castração anal e castração edípica; cada qual relacionada às etapas que ela aponta como sendo decisivas na infância: a separação da mãe, o desmame, a alimentação e o sono, o controle esfinteriano e a descoberta da sexualidade, etapas essas que necessitam dessas castrações operadas na linguagem e que fazem parte da educação.

Essas castrações, para Dolto, vão permear toda a educação do sujeito. É importante percebermos que essas castrações são operadas através da linguagem e, se forem operadas conforme os princípios que guiam a educação para a autora, nunca se darão de forma a desconsiderar o desejo da criança. É justamente por isso que as etapas decisivas de que fala a autora, como a alimentação, a separação dos pais, o sono, o controle esfinteriano, são todas pensadas a partir da lógica de que sobre essas etapas incidem castrações, mas castrações que não anulam o desejo da criança. “A psicanálise nos mostrou que o inconsciente dos desejos é que faz a riqueza potencial do ser humano” (DOLTO, 1998, p. 345). Ao adulto, cabe dar o exemplo para a criança, pois, dessa forma, “[...] quando chegar à idade da ‘socialização’, isto é, no momento em que quer fazer como os adultos, por volta dos três anos e meio, a criança estará completamente educada” (idem, p. 348). Ao falar na chegada à idade de sociabilização, onde a criança quer fazer como o adulto, Dolto não está aproximando-se do conceito de identificação em Lacan? Novamente, percebemos que a educação se dá com vistas a garantir a constituição psíquica do sujeito em função de seu desejo, e que Lacan, apesar de não ter formulado sua

teoria focando a educação, contribui muito para a constituição de um olhar educativo que possibilite à criança desejar.

Ao falarmos no processo de identificação que se dá na constituição do sujeito psíquico a partir da teoria lacaniana, é fundamental pensarmos na fase do espelho, uma vez que é nessa fase que se dá a unificação do corpo da criança como separado do corpo da mãe. Com isso, temos o início da formação do eu (sujeito inconsciente) da criança, e do processo de identificação, que é “a transformação ocorrida no sujeito quando ele assume uma imagem” (Lacan, 1998, p. 97), sendo que a imagem especular antecede a função do eu e a identificação.

O principal aspecto que nos traz a teoria de Dolto com relação à educação para o desenvolvimento infantil é que a criança é um sujeito em potencial, e o que faz esse potencial da criança ser legítimo, é o seu desejo. Da mesma forma, a linguagem é o que vai atravessar todas as relações e assegurar uma vivência emocional para a criança, sujeito em constituição. Partindo desses pressupostos, Dolto (1998) apresenta casos onde essa educação falha e, conseqüentemente, provoca problemas no desenvolvimento das crianças. A grande maioria é ocasionada pela falta de linguagem, ou seja, pela falta de uma relação mediada pela linguagem e pela verdade, onde não é contada à criança sua história, o que se passa com ela, o que o adulto está sentindo, uma vez que, segundo Dolto (1998), apesar de pequena a criança sente as coisas em seu entorno e, portanto, é necessário que o adulto coloque isso em palavras para ela. Jerusalinsky (2010), ao falar em desenvolvimento infantil, traz um exemplo que vem ratificar essa dimensão da palavra em Dolto. O exemplo é a reação de uma mãe a ouvir o choro de seu bebê. Essa mãe poderia simplesmente tomar o choro por um simples choro, o que seria perigoso para a constituição psíquica do sujeito, mas o que a maioria das mães fazem é interpretar o choro do bebê e devolvê-lo na dimensão da palavra, dizendo: está com fome? Está com sono? Quer um colo? Entre outras coisas. Da mesma forma, Dolto (1998) evoca como exemplo o nascimento de um segundo filho, onde é necessário que se coloque em palavras todo o sentimento que a criança (primogênito) está demonstrando sentir, mas sem uma dimensão moral, e sim na dimensão de buscar compreender seu sentimento.

Para melhor compreender os problemas que podem ser ocasionados no desenvolvimento da criança devido à falha na educação, segundo Dolto (1999), é necessário pensarmos nas etapas que ela considera como sendo decisivas na

infância. De acordo com a autora, sua experiência clínica revelou que diversas patologias observadas na clínica tinham origem nessas etapas, as quais são expostas a seguir:

❖ **Separação da Mãe:** Segundo Dolto, essa é uma das maiores causas de patologias que ela observou na clínica. A criança deve ser preparada pela mãe para que ocorra essa separação, a mãe deve falar a ela o que irá acontecer, o que ela vai sentir e apresentar com confiança à criança a pessoa que a cuidará em seu lugar. “Se a criança não for preparada, será um choque para ela, e as crianças muito sensíveis são as que reagem de maneira mais patológica” (DOLTO, 1998, p. 367). A criança pode adaptar-se ao novo lugar, como a creche, por exemplo, caso não tenha sido preparada para essa separação com a mãe, mas corre o risco de desenvolver dois modos de vida: um na creche, onde é autônoma; um em casa, onde é totalmente dependente. “É muito importante, pois isso vai criar futuramente uma criança que seguirá o líder de um grupo, qualquer que seja, contanto que esse grupo seja portador. É perigoso!” (DOLTO, 1998, p. 368).

❖ **Desmame:** Para Dolto, o desmame é uma etapa do desenvolvimento comparável a um segundo nascimento, sendo que muitas pesquisas psicológicas da época revelavam que muitos distúrbios neuróticos em crianças e adultos eram devidos a um desmame mal vivido.

Ora, no complexo de desmame, trata-se não só de distúrbios devidos ao fato de a criança ser frustrada da alimentação líquida morna que chega à boca por sucção do seio ou de um bico- mas também da experiência de frustração da presença da mãe [...] junto ao pequeno que, justamente nesse momento, teria maior necessidade dela fora das horas das refeições, para a alimentação afetiva e sensorial que a presença e as pequenas trocas de brincadeiras, de carícias, de sorrisos e de voz que ele tem com a mãe representam para um bebê (DOLTO, 1999, p. 70).

❖ **Alimentação e Sono:** Nessa etapa é necessário confiar na natureza, ou seja, confiar que o organismo do sujeito vai solicitar e selecionar aquilo de que ele necessita. Nesse sentido, Dolto afirma que os pais devem dar o exemplo à criança de como se alimentam, dizendo que se ela sentir fome deve se alimentar também. Assim também deve ser no sono, dando à criança a segurança necessária

para isso. Porém, muitos adultos, angustiados por ver uma criança que recusa o alimento ou que apresenta algum distúrbio no sono, acabam tendo reações que impedem a liberdade da criança, seu desejo e desacreditam em sua capacidade natural de demandar o alimento quando seu organismo necessita.

Não podemos impedir as necessidades de seguirem seu ritmo, mas os desejos, nos humanos, se disfarçam de necessidade. Nossa educação muitas vezes força a barra e disfarça as necessidades das crianças, porque os pais têm o desejo de que elas os satisfaçam desta ou daquela maneira. É o que a psicanálise nos ensina no terreno da educação (DOLTO, 1998, p.349).

❖ **Controle Esfincteriano:** Ao falar dessa etapa, Dolto assume uma posição que vai contra o discurso recorrente. Ela afirma ser contra o adestramento que se pratica para o controle esfincteriano, uma vez que o início desse controle deve partir da criança, de seu amadurecimento, e não do desejo do adulto. Segundo ela, “o adestramento ao asseio das crianças é, em nossa sociedade, o maior erro que se possa cometer para com a personalidade futura” (DOLTO, 1999, p. 84). Ela afirma isso por observar que a maneira como é ensinado o asseio à criança não respeita seu amadurecimento biológico e é carregada de um senso moral, chegando os adultos a dizerem que é feio ou sujo fazer seus excrementos nas roupas, quando as crianças ainda não podem controlar. Isso, mais tarde, pode provocar desassossego nas crianças, impedir seu desabrochar e causar distúrbios na ordem de sua sexualidade, uma vez que a criança pode considerar os órgãos genitais como feios e inferiores. “[...] é preciso que essa disciplina seja adquirida ‘livremente’... e quantos pais não esperam o momento favorável psicologicamente para impor regras de asseio à criança! Um asseio precoce é sempre duvidoso, e sujeito a ‘acidentes’ posteriores” (DOLTO, 1999, p. 64).

❖ **Descoberta da Sexualidade:** Acerca dessa descoberta, a autora segue afirmando que a melhor educação que o adulto pode dar à criança é de satisfazer suas dúvidas e curiosidades com a verdade, contando-lhe sobre o corpo, sobre a gravidez e demais temas ligados ao assunto de forma adequada à sua idade. Além disso, é muito importante que o adulto não assuma uma postura repressora, impedindo a criança de expor suas dúvidas e de conhecer seu próprio corpo. “É assim que aos poucos a criança fará a descoberta da vida sexual no ritmo

de seu próprio desenvolvimento e não segundo o que os adultos pensam disso, em geral antes da hora ou depois da hora para seguir a evolução da criança nessa área” (DOLTO, 1999, p. 63).

Em relação a estas etapas e ao desenvolvimento infantil, Dolto afirma que alguns adultos podem assumir uma posição perversa. A educação, em relação às etapas decisivas da infância, deveria se orientar de modo a respeitar o desenvolvimento e o desejo da criança, auxiliando-a em seu crescimento. Porém, muitas vezes os responsáveis pela educação da criança assumem uma postura perversa, não respeitando as etapas de seu desenvolvimento e, ao contrário, agindo de forma a ir contra esse desenvolvimento. Nesse sentido, encontramos adultos que educam a criança para satisfazer a seus próprios desejos, educando as crianças para agir de modo a lhes agradar. Perverter é o mesmo que inverter, ou seja, educar em um sentido contrário ao crescimento.

2.2.3 Quem Educa? Pais & Professores

Ao lermos sobre o tema da educação na perspectiva da psicanálise, os educadores referidos são, na grande maioria, os pais. Os pais aparecem, então, como protagonistas nestes textos que abordam a educação para o sujeito desejante. Mas por que isso?

Para pensarmos sobre tal questão, acreditamos ser necessário retomar como a psicanálise aborda a educação. Para a psicanálise, a educação consiste em transmitir ao sujeito uma escritura simbólica, de apostar em seu desejo a partir de seu próprio desejo. Quando falamos em educação, em psicanálise, evocamos uma promessa de futuro, ou seja, a promessa de um sujeito que “possa vir a ser”, e é a esse papel que a educação se presta. Devido a isso, a pessoa que realiza a educação, ou seja, o educador, deve ser uma pessoa que cumpra, junto à criança, a função de transmitir uma escritura e de respeitá-la em seu desejo. Porém, para que isso ocorra, para que um sujeito possa cumprir esse papel de fazer emergir naquela criança um sujeito de desejo, é preciso que seu próprio desejo esteja engajado na relação. Conforme Dolto (1998), o educador é uma pessoa que tem o desejo de formar a criança, uma vez que, sem isso, a educação torna-se impossível. Acredita-se que é justamente por esse papel da educação que quando se fala sobre esse

tema em psicanálise quem aparece como referência de educadores para as crianças são, na grande maioria, seus próprios pais. Porém, em alguns momentos, os professores também são citados no que toca a esta temática.

Freud afirma que a educação é impossível, uma vez que na educação busca-se cumprir com um ideal. Ao mesmo tempo, caso fosse possível não desejar nada em relação ao outro, não haveria educação, uma vez que ficaria impossibilitada a constituição psíquica. A educação, portanto, dá-se através de uma relação que podemos chamar de relação transferencial. É necessário que o educador tenha uma transferência positiva para com a criança para que aconteça a educação. Segundo Maria Pereira (1994, p. 212):

Podemos dizer que o educador representa para a criança as instâncias psíquicas que se constroem a partir de sua inscrição na linguagem, ou seja, a partir de seu ingresso nas li-nhagens, desde a sua filiação.

A partir disso, cabe a nós pensarmos se o professor serve a esse papel de representar o mundo para a criança. Se analisarmos a palavra professor, teremos aquele que professa, ou seja, ensina/transmite, uma ciência. Porém, sabemos que o professor atua, para a criança, como um sujeito de linguagem transmitindo a essa criança algumas inscrições. Da mesma forma, também sabemos que na relação professor-aluno não existe neutralidade, pelo contrário, a relação é marcada por afetos que envolvem, como pano de fundo, desejos inconscientes.

Segundo Dolto (1998), o professor tem um papel muito importante frente à criança, podendo auxiliar os pais a contar sua história de vida. Além disso, aos professores também cabe sempre utilizar-se da linguagem e da verdade para falar e apresentar as situações à criança, atuando inclusive na transmissão da interdição do incesto. Para a autora, a escola tem a função de esclarecer as crianças em relação à verdade biológica e afetiva, deixando clara a genealogia da criança e perpassando a única lei fundamental, o incesto.

Hoje em dia os professores, mesmo não sendo citados, muitas vezes, como referência na educação das crianças quando se utiliza a abordagem psicanalítica, são sujeitos que certamente ocupam um lugar muito relevante no que concerne a educação de seus alunos. Porém, voltamos à questão de que, para que haja educação no sentido que viemos tratando até o momento, é necessário que haja

desejo por parte do educador no “vir-a-ser” daquela criança e que a criança seja respeitada em seu desejo, e aí iniciam algumas contradições, tais como: Como garantir que o professor deseje o desejo da criança? Como, na escola, organização onde há uma tendência à padronização, respeitar o desejo e a singularidade da criança?

Em relação ao desejo do professor, é evidente que não há garantias. Assim como nem todos os pais desejam o desejo de seus filhos, nem todos os professores desejam o desejo de aprender de seus alunos. E é justamente aí que reside a diferença entre os significantes professor e educador. Ao professor caberia o papel de transmitir ensinamentos a seus alunos, enquanto ao educador caberia o papel de desejar e possibilitar a emergência de um sujeito psíquico. Uma grande diferença que não permite que tratemos como sinônimos os significantes educador e professor. Porém, se analisarmos as funções atribuídas ao professor, veremos que educar encontra-se lá presente, portanto, ao professor, cabe também o papel de educador. Dolto (1998), já no ano de 1979, percebe que, “Hoje, os professores já não são somente pedagogos, têm de fazer uma educação que a família reduzida já não assegura e deveriam ser, mais do que professores de saber, educadores para a vida pessoal de cada criança” (DOLTO, 1998, p. 21).

Já em relação à escola, organização com uma tendência à padronização, pode-se dizer que essa instituição entra em conflito com uma educação que respeite o desejo e a singularidade da criança. Nesse sentido, observamos que em muitas escolas temos a chamada rotina, onde há um horário pré-estabelecido pelo adulto que regula o horário de sono da criança, o horário de alimentação, o horário de brincar, o horário de fazer atividade, a época em que se inicia o chamado adestramento esfinteriano, entre outras coisas. Ao mesmo tempo, parece difícil, mas não impossível, pensar em um modelo escolar onde cada criança possa ter seu ritmo singular respeitado, uma vez que cabe a poucos professores o cuidado de muitas crianças. Aliado a isso, a educação pregada por muitas escolas consiste em inculcar à criança os bons hábitos e a moral. Com isso, produzem-se diferentes patologias nas crianças, que acabam por se comportar de acordo com o que delas é esperado, e não conforme seu desejo e necessidade.

É justamente por a escola colocar-se nesse papel de limitar a criança, que o professor associa-se a esse papel que não permite muita liberdade à mesma. Para Dolto (1999), a professora não é uma substituta da mãe, ela é aquela que inicia a

criança na vida social, portanto paternante. A professora zela como uma mãe, mas proíbe como um pai. Ainda segundo a autora, seja o professor de crianças pequenas homem ou mulher, ele é sempre ligado a uma imagem masculina, uma vez que realiza cortes nos desejos de seus alunos. Na creche, então, há uma pessoa que proíbe, que limita e que não se utiliza da linguagem, ou seja, não recorre à palavra para explicar à criança o que está se passando e o motivo daquelas proibições. Devido a isso, Dolto afirma que percebe um atraso no desenvolvimento da fala em crianças que freqüentam creches desde bem cedo.

Como dito anteriormente, é necessário considerar o contexto e a época na qual Dolto escreve sobre as creches. Atualmente vemos bastante progresso em relação às questões apontadas pela autora, mas as mesmas são muito importantes, pois também ainda encontram-se presentes em muitas escolas e revelam um cunho histórico da instituição educação infantil.

2.2.4 O Papel da Escola Maternal e o Papel da Professora segundo D. Winnicott

Para Winnicott (1982), o papel da escola maternal é ampliar o papel que nos primeiros anos só a mãe desempenha, sendo que, para a mãe não é necessário conhecimento intelectual, enquanto para a professora é necessário que a mesma seja levada a compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis. Além disso, cabe à professora corrigir e suplementar o fracasso materno quando esse não for muito grave.

O autor aponta como funções da escola maternal (2 a 5 anos):

- Fornecimento de uma atmosfera fora do lar, onde aconteçam novas relações triangulares;
- Em relação à imaturidade infantil, estar apta a desempenhar a função materna, dando confiança à criança;
- Garantir a estabilidade do pessoal;
- Compreender a história do desmame da criança;
- Dar continuidade à apresentação da realidade externa, fomentando o enriquecimento e ajudando a criança a encontrar uma relação operante entre as idéias que são livres e o comportamento grupal;
- Continuar o processo de individuação da personalidade da criança;

➤ Observar o tratamento infantil pelas mães e pelos pais no ambiente familiar, para dar continuidade ao mesmo.

Em relação à professora, o autor coloca como sendo seu papel:

➤ Manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança com a própria família;

➤ Estabelecer relações cordiais com a mãe;

➤ Em relação à adaptação: assistir à criança para que esta supere os inevitáveis problemas psicológicos com que o ser humano em desenvolvimento se defronta;

➤ Auxiliar a criança na relação com seu grupo de iguais;

➤ Constituir o objeto da relação pessoal não-materna;

➤ Auxiliar a criança nos problemas normais de seu processo de desenvolvimento, pois um fracasso poderia deixar marcas para toda a vida na personalidade infantil;

➤ Possuir conhecimentos para orientar a criança no sentido do tratamento mais apropriado, quer na escola, quer então recorrendo a um especialista;

➤ Compreender a brincadeira;

➤ Exercer restrições e controles sobre aqueles impulsos e desejos instintivos.

A professora desempenha uma função essencial nessas atividades, ao combinar uma sensibilidade à linguagem e expressão simbólicas da criança com um conhecimento das mesmas, bem como por uma avaliação das necessidades especiais da criança, no seio de um grupo (WINNICOTT, 1982, p. 224).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Pesquisa Qualitativa

Para Minayo (1993, p.23), a pesquisa é uma:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Na presente pesquisa, procuramos estabelecer uma forma – desde o lugar de articulação psicanálise e educação – de analisar o papel que o professor de educação infantil vem sendo convocado a ocupar, frente ao que está ocupando, no que concerne às questões do desenvolvimento infantil. Para isso, tal construção utilizou como metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por ser uma metodologia que não delimita aprioristicamente os fenômenos que podem surgir durante as observações e entrevistas, uma vez que se considera a dinâmica entre o mundo e o sujeito. Assim, a abordagem qualitativa envolve o sujeito investigador, o qual é tomado em uma postura natural e de interpretação para os fenômenos suscitados. Para isso, considera-se o contexto no qual é realizada a pesquisa, buscando-se compreender dentro de uma lógica de inter-relação os sujeitos em seu contexto. Bogdan e Biklen (1994), afirmam que na pesquisa qualitativa o pesquisador interessa-se pelo processo que envolve a construção da pesquisa, não apenas pelos seus resultados e análise, questionando esse processo e os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, entendemos que em uma pesquisa onde se busca a articulação psicanálise-educação, estas características da pesquisa qualitativa são essenciais, pois evidenciam uma sensibilidade por parte do pesquisador que se coloca em posição de escuta, compreendendo que não existe sujeito fora de um contexto e que tudo está em processo, considerando sua presença no contexto da pesquisa como sendo também um fator importante a ser considerado na análise. Além disso, a pesquisa qualitativa também se propõe a uma busca, e não ao alcance da verdade. Minayo (1999, p.18) diz que “a abordagem qualitativa não pode

pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade [...]”.

3.2 Estudo de Caso

Visando ao problema da pesquisa e os objetivos propostos, optou-se por utilizar, dentro da metodologia de pesquisa qualitativa, o estudo de caso. O estudo de caso foi escolhido por contemplar a singularidade dos sujeitos envolvidos, o que não poderia ser diferente em uma pesquisa que tem como referencial teórico a articulação psicanálise-educação. Ludke e André (1986) afirmam que o estudo de caso possui as seguintes características, podendo, na pesquisa que utiliza tal método, haver predomínio de uma sobre outra: visa à descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usa uma variedade de fontes de informação; revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Devido a essa possibilidade de um estudo singular, reflexivo e profundo de sujeitos dentro de um contexto, a pesquisa foi assim delineada.

3.3 Técnicas Utilizadas na Pesquisa

3.3.1 Observação

Para a realização do estudo de caso foi utilizada a técnica da observação, uma vez que na observação o investigador vai até o local realizar observações para fins científicos e, durante essas observações, coleta dados. O objetivo das observações era compreender as relações estabelecidas entre a criança e o professor, bem como lançar um olhar sobre a criança sobre a qual, após, seriam realizadas as entrevistas. Além das observações realizadas com professores e alunos, também foram observadas as reuniões de equipe e a rotina da escola com o objetivo de compreender melhor o funcionamento e o contexto no qual a pesquisa estava sendo desenvolvida.

As observações foram realizadas em momentos diferentes da rotina escolar, sendo que foram realizadas três observações com duração de uma hora em cada sala de aula das crianças participantes do estudo de caso, e outras observações referentes a reuniões de equipe e a diferentes momentos da escola, como eventos. As observações ocorreram de maio a julho de 2011 (Escola de Educação Infantil I) e de maio a novembro de 2011 (Escola de Educação Infantil II). As observações não serão aqui transcritas na íntegra, mas serão citadas conforme for adequado e útil para a análise dos dados coletados.

3.3.2 Entrevistas Semi-Estruturadas

Para a realização das entrevistas, foram eleitas algumas perguntas norteadoras com o objetivo de coletar dados relevantes à pesquisa e criar categorias de análise referentes a um mesmo eixo. O objetivo, sobretudo, era de que os entrevistados pudessem falar livremente, uma vez que era necessário oferecer uma escuta e analisar as questões trazidas na fala espontânea. Dessa forma, optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas aconteceram em diferentes ambientes: algumas dentro da escola, e outras em consultório particular. As ocorridas em consultório particular foram as realizadas com os participantes da Escola de Educação Infantil I, devido à escola ter fechado durante a realização da pesquisa, conforme será exposto a seguir. As entrevistas foram gravadas em arquivos de áudio, com o consentimento dos entrevistados, para posterior transcrição e análise dos dados.

As entrevistas tiveram como objetivo realizar uma análise de discurso, buscando escutar, na fala de pais e professores, quais suas representações acerca do papel do professor de educação infantil, acerca do papel da família (para compreender também aí o papel que fica ao professor), e acerca do desenvolvimento da criança. As entrevistas partiram de 4 questões abertas para os professores, formuladas de forma a deixar fluir a fala espontânea. As perguntas destinadas aos professores foram as seguintes:

- 1- Fala sobre teu primeiro encontro com (nome da criança).
- 2- Como tu percebes o desenvolvimento de ... (nome da criança).
- 3- Qual tu acreditas ser o papel da família para a criança?
- 4- Qual tu acreditas seu teu papel enquanto professor(a)?

Para os pais também foram realizadas entrevistas que partiram de 4 questões abertas com o mesmo objetivo de deixar fluir a fala espontânea. As questões referentes às entrevistas realizadas com os pais foram as seguintes:

- 1- Como foi a chegada de ... (nome da criança) na família?
- 2- Como tu percebes o desenvolvimento de ... (nome da criança).
- 3- Qual vocês acreditam ser o papel da família para a criança?
- 4- Qual vocês acreditam ser o papel do professor?

Foi realizado um total de oito entrevistas com duração de cerca de uma hora cada uma. Serão transcritos aqui alguns trechos selecionados das entrevistas segundo critérios de agrupamento, com o objetivo de garantir a não identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.4 As Escolas Participantes da Pesquisa

Para realizar a pesquisa foram escolhidas duas escolas particulares de educação infantil: uma sediada em Porto Alegre, e outra em Canoas. Nenhuma das organizações de ensino terá seu nome aqui divulgado, portanto, a escola de Porto Alegre será referida como Escola de Educação Infantil I e a de Canoas como Escola de Educação Infantil II. O motivo da escolha de duas organizações diferentes foi a tentativa de contemplar realidades diversas para enriquecer a pesquisa. A seguir, contextualizo brevemente cada uma das organizações:

3.4.1 A Escola de Educação Infantil I

A Escola de Educação Infantil I foi fundada em 2009, portanto, era uma escola pequena, com poucos alunos, o que parecia agradar bastante os pais. Porém, devido a isso, a escola já no momento das observações passava por algumas dificuldades financeiras.

Apesar de pequena, a Escola de Educação Infantil I tinha uma proposta pedagógica bastante rica, onde era contemplada uma educação interdisciplinar, baseada em pressupostos da pedagogia humanista, da espiritualidade e da psicanálise. A proposta da escola contemplava a formação constante dos profissionais envolvidos através de reuniões de equipe e orientações semanais. O trabalho com os pais dava-se através de reuniões e entrevistas. Essa era uma

característica que marcava bastante o discurso da equipe diretiva da escola: “buscar a interlocução com os pais para fundamentar um trabalho singular e facilitador para cada criança” (palavras da diretora). Para isso, a escola organizava reuniões trimestrais com o grupo de pais de cada turma da escola, além de reuniões individuais com os pais de cada criança periodicamente para discutir o desenvolvimento da criança e as possibilidades de trabalho. Dessas reuniões participavam além dos pais, a professora e a pedagoga juntamente.

Na equipe profissional da escola constava: uma diretora, uma coordenadora, uma pedagoga, quatro professoras, uma auxiliar de educação, duas profissionais da área da saúde (nutricionista e dentista) e duas profissionais de serviços gerais. O número de crianças total na escola era de 15 alunos, divididos nas seguintes turmas: berçário I, berçário II, maternal e jardim. Dessa escola foram escolhidas duas crianças para participarem da pesquisa- M. (1 ano) e B (2 anos)- sendo que foram entrevistados os pais de M., a mãe de B., e a professora de ambas, que era a mesma.

A escolha dessa escola deu-se devido ao interesse na proposta, bem como pela especificidade de ser um lugar pequeno e com poucas crianças, o que pareceu ser interessante para o objetivo da pesquisa. Todavia, durante o decorrer da pesquisa, a escola fechou devido à falta de condições financeiras para manter a organização. Diante de tal notícia, considerou-se escolher outra escola e outros sujeitos para a pesquisa, porém, em se tratando da temática sobre o papel do professor para o desenvolvimento dos alunos, onde se considera também a vinculação, e considerando a realidade das escolas onde constantemente vemos essa ruptura de vínculos devido, entre outros, à falta de estabilidade na equipe, julgou-se que acompanhar esse momento de ruptura seria riquíssimo para a pesquisa. Assim, as observações foram realizadas na escola, porém, as entrevistas foram realizadas após desligamento dessa organização em um espaço extra-escolar.

3.4.2 A Escola de Educação Infantil II

A Escola de Educação Infantil II é uma escola já antiga na região, sendo, por isso, bastante reconhecida. São mais de dez anos desde a fundação da escola, sendo que mais de 130 alunos estão matriculados na mesma, divididos nas

seguintes turmas: berçário I, berçário II, maternal I-A, maternal I-B, maternal II, jardim I-A, jardim I-B, jardim II-A, jardim II-B e extra-classe.

A proposta da escola é bastante acolhedora, onde a afetividade aparece como eixo central do trabalho. “Aqui é o lar deles”, diz a diretora em relação à escola para as crianças. A escola tem como objetivo a presença dos pais no ambiente escolar, portanto, mostra-se sempre aberta à circulação dos mesmos que entram a qualquer horário na escola. As reuniões em grupo com os pais acontecem esporadicamente quando é necessário tratar de questões referentes à turma e ao trabalho desenvolvido, e as individuais com os pais de cada criança quando é solicitado pelos mesmos ou quando os profissionais julgam necessário conversar com os pais.

Os professores têm reuniões para formação e orientação quinzenalmente. A equipe conta com dois diretores, duas coordenadoras, uma pedagoga, dez professores, cinco auxiliares de educação, uma profissional da área da saúde, duas auxiliares de serviços gerais e professores especializados de dança, capoeira, judô e música.

A escolha dessa escola deu-se devido a ser uma escola com muitos alunos, realidade diferente da anterior; e pela proposta acolhedora de ser uma extensão do lar. Além disso, a instabilidade dos professores é um fator constante na organização, cuja reflexão sobre o tema parece interessante à presente pesquisa. Dessa escola foram selecionados três alunos para participar do estudo de caso: F. (3 anos); L. (3 anos) e C. (4 anos). Inicialmente tínhamos como proposta a seleção de cinco crianças com idades diferentes, porém, durante as observações, surgiu o interesse pelo caso de F. e L., que são irmãos gêmeos, sendo que participaram da pesquisa a mãe de F. e L.; a mãe de C.; a professora de F. e L.; e duas professoras de C.

3.5 Os Sujeitos da Pesquisa

Para contemplar os objetivos propostos na pesquisa, foram selecionados a participar do estudo de caso pais e professores de cinco crianças que freqüentam a educação infantil em turno integral, e cuja entrada na escola tenha sido anterior a completar o primeiro ano de idade. Consideramos importante selecionar os pais e professores de acordo com as crianças, para podermos aproximar falas em torno de

um mesmo sujeito, no caso, cada criança. Além disso, as observações visavam analisar, também, essas falas relacionando-as ao que foi observado.

É importante ressaltar que, nessas escolas de educação infantil, devido ao turno de trabalho ser de 12 horas, muitas vezes as crianças ficam com outras pessoas que não são seus professores durante os períodos de ausência dos mesmos, mas, por essas pessoas não serem fixas, elas não participaram das entrevistas, sendo que certamente participaram das observações. Participaram da pesquisa, então, os pais e professores de cinco crianças, sendo duas da Escola de Educação Infantil I, e três da Escola de Educação Infantil II. Da Escola de Educação Infantil I selecionamos M. (1 ano) e B. (2 anos). Da escola de Educação Infantil II selecionamos F. (3 anos) e L. (3 anos), irmãos gêmeos, e C. (4 anos).

Para uma melhor compreensão da análise elaborada a partir dos materiais coletados, exporemos alguns dados referentes aos sujeitos participantes da pesquisa a seguir:

➤ M. é aluna da turma do berçário II da Escola de Educação Infantil I. No início da pesquisa estava com 1 ano e 7 meses. Entrou na Escola de Educação Infantil I aos 3 meses de idade, sendo que permanece na mesma em período integral, chegando pouco depois das 7 horas da manhã e indo embora próximo às 19 horas. J., sua professora no período da manhã e da tarde durante as observações, participou da entrevista. Também participaram da entrevista o pai e a mãe de M.

➤ B. é aluna da turma do berçário II da Escola de Educação Infantil I. No início da pesquisa estava com 2 anos e 3 meses. Entrou na Escola de Educação Infantil I aos 8 meses de idade, sendo que permanece na mesma em período integral, chegando pouco depois das 9 horas da manhã e indo embora próximo às 19 horas. J., sua professora no período da manhã e da tarde durante as observações, participou da entrevista. Também participou da entrevista a mãe de B. O pai foi convidado a participar juntamente à mãe, mas não pôde comparecer.

➤ F. é aluno da turma do maternal II da Escola de Educação Infantil II. No início da pesquisa estava com 3 anos e 3 meses. Entrou em outra escola infantil aos três meses em período integral. Os pais optaram por retirá-lo dessa escola quando tinha 1 ano. Ficou em casa com a mãe e o irmão cerca de 2 meses, indo após para a Escola de Educação Infantil II, sendo que permanece na mesma em período integral, chegando às 7 horas da manhã e indo embora próximo às 17

horas. P., sua professora no período da manhã e da tarde durante as observações, participou da entrevista. Também participou da entrevista a mãe de F. O pai foi convidado a participar juntamente a mãe, mas não pôde comparecer.

➤ Apesar dos dados de F. e L. serem os mesmos, eles serão expostos individualmente, uma vez que são sujeitos únicos e singulares. Portanto, L. é aluno da turma do maternal II da Escola de Educação Infantil II. No início da pesquisa estava com 3 anos e 3 meses. Assim como seu irmão F., L. entrou em outra escola infantil aos três meses em período integral. Os pais também optaram por retirá-lo dessa escola quando tinha 1 ano. Ficou em casa com a mãe e o irmão cerca de 2 meses, indo após para a Escola de Educação Infantil II, sendo que permanece na mesma em período integral, chegando às 7 horas da manhã e indo embora próximo às 17 horas. P., sua professora no período da manhã e da tarde durante as observações, participou da entrevista. Também participou da entrevista a mãe de L. O pai foi convidado a participar juntamente a mãe, mas não pôde comparecer.

➤ C. é aluno da turma do jardim I-A da Escola de Educação Infantil II. No início da pesquisa estava com 4 anos e 5 meses. Entrou na Escola de Educação Infantil II aos 4 meses de idade, sendo que permanece na mesma em período integral, chegando pouco depois das 9 horas da manhã e indo embora próximo às 19 horas. G., sua primeira professora no período da manhã e da tarde durante as observações, participou da entrevista. Porém, durante a realização da pesquisa, C. foi trocado de turma sob o argumento de conflitos com os colegas. Foi para a turma do Jardim I-B, onde fica com a professora B. no período da manhã e da tarde. A professora B. também participou da entrevista. A mãe de C. participou da entrevista, porém seu pai não, uma vez que não tem contato com C.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

Selecionar, entre tantas falas interessantes escutadas durante as entrevistas e entre ricas cenas observadas de interação vividas dentro do ambiente escolar, alguns recortes que parecem retratar melhor a realidade contemplando os objetivos aqui propostos, não é tarefa fácil.

Pretende-se, neste capítulo, analisar o que foi visto e ouvido a partir de um olhar e uma escuta atentos às singularidades dos sujeitos em questão. Para isso, será realizada a articulação dos dados coletados com o embasamento teórico que sustenta a presente pesquisa, na tentativa de compreender a que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado. Assim sendo, será realizada uma análise que perpassará três instâncias:

Em uma primeira instância, procurar-se-á compreender não só qual o papel que o professor de educação infantil vem ocupando na sua relação com as crianças, mas qual o papel que vem sendo atribuído a ele.

Em uma segunda instância, procurar-se-á compreender qual (is) o(s) entendimento(s) e olhar(es) dos professores acerca do desenvolvimento infantil. Serão utilizadas, para isso, além das falas dos professores, as observações realizadas e as falas dos pais em relação ao desenvolvimento das crianças.

Em uma terceira instância, procurar-se-á articular este “mapeamento” (acerca da compreensão sobre o desenvolvimento infantil e do papel dos professores de educação infantil) com o embasamento teórico que sustenta a presente pesquisa. Buscar-se-á, então, refletir se esse(s) papel(s) é facilitador do desenvolvimento da criança e se realmente contempla a educação, no sentido aqui proposto.

A partir do material coletado, visando às instâncias citadas, a análise será realizada através de quatro temas emergentes que perpassaram toda a pesquisa. Estes temas emergentes auxiliam na compreensão do papel do professor para o desenvolvimento infantil. A descrição e a análise do material serão feitas a partir desses temas. Os temas emergentes foram os seguintes: escolarização, papel do professor, papel da família e desenvolvimento infantil. As instâncias citadas serão trabalhadas ao longo da análise, dentro destes quatro temas emergentes.

A discussão consiste em avaliar como está sendo oportunizado, à criança, um cuidado a seu desenvolvimento pelos professores, avaliando, também, qual realmente é o papel do professor para tal.

4.1 Escolarização

A questão da escolarização perpassou fortemente a pesquisa, no que concerne não só à pesquisa bibliográfica, mas também às observações e entrevistas. Foi observado que as crianças participantes da pesquisa passam grande parte de seu período diário dentro das escolas e em contato com o professor. É nesse ambiente, sob o cuidado dos professores, que realizam grande parte das atividades diárias, como alimentação, sono, descanso, entre outros. É o professor, também, quem presta suporte aos pais no auxílio às crianças a passar pelas etapas infantis. Se pensarmos nas etapas decisivas da infância apontadas por Dolto (1999) - separação da mãe, desmame, alimentação, sono, controle esfinteriano e descoberta da sexualidade - avaliando a extrema importância das mesmas para a constituição e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do sujeito infantil, veremos que, em todos os casos aqui apresentados, o professor tem participação ativa, seja dando continuidade ao processo iniciado pelos pais, seja ele mesmo iniciando o processo, como no caso do controle esfinteriano. Essa questão, de extrema importância, será discutida mais aprofundadamente a seguir no tema: desenvolvimento infantil.

O tempo de permanência diário das crianças dentro da escola também foi algo notório tanto nas falas quanto nas observações. Muitas crianças chegavam à escola ainda dormindo no colo dos pais, que as entregavam às professoras sem ao menos poder se despedir, assim como, devido ao cansaço de um dia inteiro no ambiente escolar, algumas iam para a casa dormindo, ou com muito sono, permanecendo pouco tempo acordadas em casa, como podemos observar nas falas a seguir.

“Eu deixo ela na escola, agora, às 8:15 horas, às vezes às 7 horas, e busco perto das 19 horas” (Mãe de M.).

“Ela fica mais tempo na escola do que com a gente em casa” (Pai de M.).

“Pela manhã ela descansava, porque ela sentia muito sono, ela chegava à escola às sete horas [...]” (Professora de M.).

“Eu acabo também ficando pouco tempo com ela. Pego ela às sete horas, nove e meia ela já tá dormindo, às vezes ela já chega dormindo da escolinha, chega bem cansada, já dorme mais cedo [...] dez horas, amanhã de manhã, ela já vai pra escola” (Mãe de B.).

“Ela tava com dificuldade no sono, eu fico com ela nesse momento. Eu fico com ela de manhã e de tarde” (Professora de B.).

“Muitas vezes eles ficam muito mais tempo aqui com a professora do que em casa com os pais” (Mãe de F. e L.).

“Eles chegam de manhã, geralmente eles são os primeiros a chegar [...] eu fico de manhã e de tarde com eles, fico bastante tempo com eles” (Professora de F. e L.).

“O C. vem pra escola às 9 da manhã [...] fica até as sete da noite” (Mãe de C.).

“Ele fica o dia inteiro comigo, desde que eu chego até a hora que eu saio” (Professora 1 de C.).

Um segundo ponto que, juntamente com o tempo de permanência diário nas escolas, constrói esse cenário de escolarização apontado na pesquisa é a idade de entrada das crianças nessa organização social.

“O primeiro dia da M. na escola, até as 8 horas da manhã eu tava tranqüilo, mas quando eu terminei de tomar o café, que eu fui pegar ela eu: ‘peraí, só um pouquinho, eu vou entregar minha filha com três meses, teoricamente pra uma pessoa que eu não conheço’ [...]” (Pai de M.).

“Ela tinha oito meses, mas assim, eu confiava bastante na escola, eu saía assim em paz” (Mãe de B.).

“Eles foram pra escolinha daí com 4 meses, mas não era nessa escola, era em outra. Eu era funcionária da U. na época, porque eu me formei e eu trabalhava na área da pedagogia, eu era orientadora educacional. [...] Na época que eu ganhei eles eu tava lá, e quando eu voltei a trabalhar quatro meses depois eles foram pra outra escola, que era do lado da U., na rua da U. Eles ficaram também, não chegou a fechar quatro meses, eles foram com três meses e um pouquinho, não tinha fechado 4 meses” (Mãe de F. e L.).

“Eu engravidei em março e fiz o vestibular em junho... julho, e comecei em agosto, aí quando ele nasceu em dezembro, em fevereiro já começou as aulas, ele tava com dois mesinhos e eu tinha aula [...] eu não me recordo exatamente, mas eu acho que eu deixava ele um período aqui na escola no início só pra ir a aula” (Mãe de C.).

Esses breves recortes das falas de pais e professores ilustram a realidade observada nas escolas de educação infantil. Conforme exposto na pesquisa, a escola realmente vem ocupando um lugar central na vida de pais e crianças, ficando a escola e os professores encarregados por uma grande “parcela” no que tange aos cuidados e acompanhamento das crianças, em etapas muito importantes de suas vidas.

Conforme Outeiral (2011), vivemos em tempos de escolarização, tempo esse marcado pela diminuição da convivência familiar que se justifica não só pela diminuição dos membros da família (famílias nucleares), mas também pela diminuição do tempo de convivência das crianças com seus familiares. Outeiral (idem, p. 98), afirma que é justamente nessa época de diminuição de convivência familiar que se expandem os “tios” e “tias” para os adultos em geral e, “em especial para os professores”. Essa necessidade de levar o familiar para dentro da escola ficou clara nas observações, onde não só as crianças têm necessidade de chamar as professoras de “tias”, mas os pais também parecem buscar essa familiaridade, referindo-se constantemente às professoras como tias para seus filhos. Nas falas dos pais em relação à entrada dos filhos na escola, aparece um sentimento muito

pesado de culpa por “entregar seus filhos a estranhos”, bem como um sentimento de culpa por colocarem seus filhos ainda tão pequenos e por tanto tempo diário na instituição escolar. Assim, parece ficar claro que, ao transferir uma familiaridade ao professor, esse deixa de ser um estranho e passa a ser quase um membro familiar, aliviando, mesmo que ilusoriamente, o sentimento de culpa desses pais. Justamente por essa busca de familiaridade na escola, a questão da afetividade do professor foi longamente citada pelos pais como sendo fundamental, sendo, também, o principal critério na escolha das escolas, e como ponto principal no papel do professor.

Em relação às escolas, foi observado que a Escola de Educação Infantil I tinha uma postura de limitar essa expansão do familiar para dentro da escola, uma vez que todos os funcionários colocavam aos pais que era importante deixar claro para a criança que ali havia professoras e não tias, quando era necessário. Já na Escola de Educação Infantil II, que em sua proposta tem a questão da escola como “segundo lar” (palavras da diretora), percebeu-se que essa idéia da escola como extensão familiar é incentivada, sendo que os próprios profissionais se denominam de “tios” e “tias” e assim se chamam entre si, apesar de, durante as entrevistas, algumas professoras afirmarem que não gostam de ser chamadas de “tias” por pais e alunos.

A escolarização também se refere à escola como ambiente privilegiado de socialização, devido à diminuição de outros espaços sociais abertos e do número de membros das famílias. Assim, é na escola que as crianças vão ter espaço para brincar e relacionar-se com outras crianças, pois, no ambiente fora da escola isso fica restrito, uma vez que algumas crianças não têm irmãos ou primos de sua idade e a rua tornou-se um lugar perigoso para brincar. Isso ficou evidente também nas observações e falas dos pais. Os pais de M., B. e C. afirmam que a escola é muito importante por oportunizar esse espaço de brincar e de se relacionar, colocando que seus filhos, fora da escola, não têm outras crianças para brincar. Isso também pôde ser observado no cotidiano escolar, onde era percebido que as crianças ficavam na escola “cheias de energia”, necessitando brincar muito. Percebeu-se, também, que alguns professores não conseguiam compreender essa necessidade das crianças, ficando bastante incomodados com essa necessidade da criança de brincar e movimentar seu corpo, colocando-as como “hiperativas” sem ao menos ter bases para tal. O que se quer dizer com isso, é que não cabe aos professores formular tal diagnóstico, porém eles formulam e “rotulam” algumas crianças assim, o que

evidencia um desconhecimento por parte desses das necessidades e desenvolvimento infantis.

Para contemplar melhor o tema da escolarização, dividimos o mesmo em duas categorias que puderam ser percebidas em comum na fala dos entrevistados e nas observações. As categorias são: ambiente facilitador e institucionalização. As duas categorias estão intrinsecamente ligadas, porém, devido à importância de cada uma, serão discutidas separadamente.

4.1.1 Ambiente Facilitador

A escola é apontada pelos pais, como um “segundo lar” (informação verbal)¹⁰ para as crianças e, pelos professores, como o lugar onde elas passam maior parte de seu tempo e, portanto, desenvolvem-se. A questão de a escola ser vista pelos pais como um “segundo lar” vem ao encontro da busca, citada anteriormente, por uma familiaridade no lugar onde deixam seus filhos. Porém, ao analisar o observado e o escutado, podemos aproximar as questões trazidas com o ambiente facilitador de que nos fala Winnicott (2000), ou seja, um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança. A escola, segundo o discurso dos pais e dos professores, **deveria** atuar como esse ambiente facilitador.

Para que um ambiente seja facilitador, utilizando o conceito de Winnicott, é necessário que haja, primeiramente, o estabelecimento de vínculos. O estabelecimento de vínculos marca profundamente a relação professor-aluno, em especial na educação infantil. Nas observações ficou evidente a importância da troca de afetos para as crianças, dando às mesmas um sentimento de segurança dentro do ambiente.

Já na chegada as crianças revelam esse vínculo, dirigindo-se aos professores com grande afeto, dando fortes e calorosos abraços: *“Ela vem correndo de braços abertos me abraçar [...] nossa relação é de muito amor”*, fala a professora de M. sobre sua relação com a criança. O estabelecimento de vínculos é certamente de extrema importância para que a criança possa sentir-se segura no ambiente escolar e, com isso, constituir-se e desenvolver-se. Sabemos que as crianças passam grande parte de seu tempo no ambiente escolar, portanto, é lá que se

¹⁰ Expressão utilizada pela mãe de F. e L. durante entrevista semi-estruturada realizada em Canoas, em julho de 2010.

alimentam, que dormem, que aprendem, que brincam, entre outras inúmeras coisas. Para isso, a criança precisa sentir-se segura no ambiente, sendo que, tanto escola quanto professores, **precisam** oportunizar a seus alunos um ambiente facilitador. A fala da mãe de M. ilustra bem essa questão:

“O papel do professor é de orientar, mas não deve faltar o amor, o carinho, porque se não existe isso do professor com a criança, não vai adiantar. Por mais que ela queira orientar, se ela não tiver o carinho, o afeto com a criança, não vai adiantar, porque se ela mandar assim, só mandar, não adianta, então a professora tem que ter aquele jogo de cintura com a criança que muitas vezes, nós, os pais, não temos [...] Então não é só o aprendizado que elas têm que passar, mas, sim, o carinho, o amor, o afeto que eles sentem falta, porque se não somos nós que estamos ali, são vocês professores que estão ali, que precisam passar isso pra M. e pras outras crianças, precisam passar isso pra eles quererem ficar ali, porque se não tem isso, se é minha mãe que gosta de mim, a professora não gosta, porque eu vou querer ficar aqui?” (Mãe de M.).

Os pais afirmam que a questão do estabelecimento de vínculos com a escola, e com o professor, assegura a confiança deles em deixar seus filhos no ambiente escolar. Da mesma forma, os professores também percebem a importância dessa vinculação para seus alunos:

“Na educação infantil acima de tudo o nosso papel é dar carinho, é ensinar eles a brincarem, a harmonização entre os colegas [...] acho que vários papéis a gente tem em educação infantil né, acho que não tem um que seja mais importante ou menos importante, tá tudo integrado” (Professora 2 de C.).

Percebemos, nessas falas, que as professoras são convocadas a exercer elementos da função materna também, porém isso será discutido mais aprofundadamente na categoria: Papel do Professor.

Outra questão interessante, no que se refere a esse papel da escola como ambiente facilitador é a socialização. A escola é o primeiro lugar social onde a criança é inserida, e é lá que terá convívio com o grupo de iguais. A escola aparece, então, como um lugar onde as crianças aprendem a socializarem-se.

“A M. é sozinha, então onde é que ela tem grupo de crianças, várias crianças, onde é que ela vai ter que ter limite pra lidar com um grupo, um grupo do tamanho dela?” (Pai de M.).

Mais uma vez fica claro o lugar da escola, apontado por Outeiral (2011), como lugar social, onde se dá o estabelecimento de vínculos e relações. Na contemporaneidade, a vida das crianças acontece praticamente toda dentro do ambiente escolar.

Fica claro nas falas que a escola deveria ser esse ambiente facilitador, principalmente no que tange ao estabelecimento de vínculos. Sabemos que a troca afetiva é essencial para a constituição do sujeito e, sendo o professor uma figura tão central na vida da criança, o estabelecimento de afeto com o mesmo é crucial para o desenvolvimento da criança, fazendo parte, portanto, de um ambiente facilitador. Para oportunizar um ambiente facilitador, **o professor é convocado a oferecer elementos facilitadores ao desenvolvimento do sujeito.**

Porém, ao mesmo tempo em que a escola é convocada a oferecer-se como esse ambiente facilitador, a realidade da institucionalização esbarra em sérios entraves no que tange a essas questões. Os pais, por sua vez, percebem esses entraves e exigem da organização escolar que venha a oferecer esse ambiente, mas as exigências nem sempre são atendidas. Esses entraves serão apresentados na categoria a seguir, a institucionalização.

4.1.2 Institucionalização

A institucionalização perpassa o ambiente escolar e as relações continuamente, trazendo muitos ganhos ao trabalho, e, ao mesmo tempo, sérios entraves ao oferecimento de um ambiente facilitador. Esses entraves dizem respeito à ruptura de vínculos e à dificuldade de atenção individualizada.

O primeiro dos entraves trazidos pela institucionalização é a **ruptura de vínculos**. Da mesma forma que é prazeroso para pais e professores falar sobre os vínculos e os afetos estabelecidos, parece ser igualmente desprazeroso falar acerca da falta desse afeto e da ruptura de vínculos. A falta de afeto e a ruptura dos vínculos são apontadas pelos pais como falhas tão graves que configuram a principal queixa em relação à escola, chegando a motivar os pais a trocarem seus

filhos de escola quando a mesma não garante professores afetivos e estabilidade no quadro de professores.

A seguir, serão expostos trechos das falas dos pais e das professoras onde fica evidente o descontentamento com a ruptura de vínculos. É importante salientar que aqui serão colocados alguns recortes, porém essa questão dos vínculos e de sua ruptura perpassou a fala de todos entrevistados. As situações citadas aqui se referem a diferentes momentos:

➤ No caso de M., os pais falam acerca de seu desagrado com a Escola de Educação Infantil I pela troca de professores. Desagrado que estava motivando-os a tirar M. da escola, conforme podemos observar em suas falas:

“Ela já não tava mais gostando de ir pra escola [...] acho que também por essa troca de professores. Eu já tava procurando outra escola pra ela, porque percebi que ela não queria mais ir. Ela estagnou, não tava mais se desenvolvendo [...] A ex-professora da M., que ficou antes de J., não era afetiva, ela só queria dar limites, mas não dava afeto, eu não gostava dela” (Mãe de M.).

“Sai uma professora e rapidamente entre outra, acho que o reflexo pra uma criança de 1 ano, ela sente, e aí o sentimento, pra quem tá de fora, é terrível” (Pai de M.).

➤ No caso de B. a mãe fala sobre o fechamento da Escola de Educação Infantil I, o que fez com que tivesse que levar B. para outra escola:

“A B. tá estranhando bastante a escola, ela chora pra ficar [...] ela já era acostumada com a Escola de Educação Infantil I” (Mãe de B.).

➤ No caso de F. e L. a mãe fala acerca da troca de professora que ocorreu na turma de F. e L., afirmando que os meninos sentiram muito essa troca. A professora de F. e L. corrobora as palavras da mãe, afirmando que eles sentiram bastante a troca. Durante as observações pudemos acompanhar essa troca, sendo que, por vários momentos, L. chamava pela prof. antiga e chorava muito por não tê-la por perto.

“[...] além disso, agora também houve a troca da professora, e eu acho que é por isso que as crianças tão chorando, né? Eles eram muito apegados na B. Nos últimos dias sim, eu não sei também o quê que é, eu sinto o F. muito agressivo” (Mãe de F. e L.).

“Quando a prof. A. saiu da escola e eles vieram pra minha turma, eles todos os dias entravam na sala antiga e eu tinha que ir lá e buscar eles, durante a primeira semana eles iam pra sala deles e perguntavam: Cadê a prof. B., cadê a prof. B., tinha alguns que choravam, o L. chorava, o F. chorava e iam pra sala deles” (Professora de F. e L.).

➤ No caso de C., a mãe fala acerca da falta de afetividade que ela percebia na professora antiga de C., porém, como podemos observar no relato da professora atual de C., ele demonstra que tinha estabelecido vínculos com essa professora e que a troca de turma não foi bem aceita pelo mesmo:

“[...] a professora não basta ter a técnica, que nem a professora antiga tinha, a professora atual também tem a técnica, mas tem que saber usar a técnica, e principalmente ter afetividade, que é o que eu vejo na professora antiga, ela faz trabalhos lindos, mas falta aquilo, a afetividade que a criança se sente bem, se sente feliz, se sente amada, acolhida, ‘eu sei que minha professora gosta de mim’, eu acho que faltava isso, e agora não, agora ele se preocupa com o que a professora vai pensar, ele se preocupa: ‘ah, minha prof. disse tal coisa’, então a gente vê que essa parte tá muito ligada, da afetividade com a técnica [...]” (Mãe de C.).

“A princípio ele não queria muito trocar de turma, ele queria ficar com a prof., mas ele veio pra cá, foi se adaptando, é uma nova adaptação, né? [...] No início assim que ele, por que ele mudou, ele: ‘por que eu mudei? Por que eu saí daquela sala?’, daí tem um momento também: ‘eu tava tão bem lá, agora...’ na cabeça da criança, também a gente tem que ver isso, mas agora tá super bem” (Professora 2 de C.).

Independente do caso há algo em comum em todos eles: o reflexo da desvinculação no desenvolvimento da criança. Isso vem apontar o quão importante

é o lugar que o professor ocupa para essas crianças. Essa ruptura de vínculo com um professor querido, para dar entrada a um novo professor que em um primeiro momento é estranho à criança, provoca uma reação na mesma, reação essa que pôde ser observada em todas as crianças participantes da pesquisa, pois todas, ao longo da observação, acabaram desvinculando-se de seus queridos professores e tendo a tarefa, não muito fácil, de restabelecer vínculos com outras pessoas, conforme apontado acima.

Algumas dessas crianças revelam sua queixa em relação ao novo professor, não por esse não ser afetuoso, mas por ter vindo a ocupar o lugar de alguém muito especial para ela. Diante disso, muitas das crianças negam-se a ficar na escola, o que também nos aponta para o fato de que, quando acontece essa ruptura de vínculos com uma figura de segurança, a escola como um todo parece se tornar um ambiente que não oportuniza segurança para as crianças, e isso pôde ser percebido através de diversas manifestações: choro (caso de M., F., L. e B.); agressividade (caso de F. e C.); dificuldades no sono (caso de B.); enurese (caso de B. e F.). Conforme a psicanálise, para a constituição da subjetividade e o desenvolvimento, a manutenção dos vínculos é de tamanha importância, conforme vimos em todo o percorrido teórico exposto na pesquisa. A criança precisa de outros com os quais tenha afeto para constituir-se psiquicamente. Essas rupturas são bastante “desastrosas” para o sujeito, e é justamente por isso que percebemos tais manifestações. As escolas, por sua vez, afirmam que é muito difícil lidar com essas questões, pois não há como garantir que o profissional fique na empresa. Essa parece ser uma questão que deve ser seriamente pensada quando temos esse cenário de escolarização: **o professor é convocado a garantir uma certa continuidade em sua relação com a criança**. Assim como, à escola, cabe garantir uma certa estabilidade no quadro docente.

É evidente que, conforme colocado acima, em uma empresa acontecem questões que levam os profissionais a desligarem-se ou a serem desligados da mesma. Porém, em se tratando de escolas de educação infantil aonde, como vimos, a vinculação é fortemente estabelecida e importante para a constituição das crianças, é necessário que haja uma preparação para o desligamento de cada profissional. O que infelizmente observamos foram rupturas bastante rápidas e drásticas, sem que houvesse uma prévia preparação para tal. Assim, pareceu bastante provável que as crianças manifestassem sintomas para dar conta de tais

questões, afinal, o professor é uma figura não só de afeto, mas de segurança e limites para a criança. Ao questionarmos acerca dos motivos para tal despreparação apareceram enfaticamente duas questões: o desconhecimento da importância de tal preparação; o gasto envolvido para realizar a transição de professoras, uma vez que seria necessário manter a professora que irá sair da instituição juntamente com a que irá entrar em seu lugar por algum tempo, pagando então dois salários.

O segundo entrave bastante percebido é a **dificuldade de atenção individualizada**. Dolto (1998) afirma que a verdadeira educação trata de respeitar o desejo da criança, lembrando que desejo não é o mesmo que demanda. Porém, em um lugar com tantas crianças aos cuidados de poucos adultos, onde as exigências são bem acentuadas, parece difícil exercer essa educação e é justamente por isso que os pais têm que sustentar essa educação individualizada, porque, na escola, fica bastante difícil ao professor poder realizá-la. Isso fica evidenciado nas seguintes falas:

“Eu ainda não consigo assim obter só um momento pra ele, porque a turma é muito grande, então quando tu piscas alguém já... eu tenho muito medo deles se machucarem, as crianças” (Professora de F. e L.).

“A adaptação foi bem complicada porque ela chorava muito, muito, muito [...] demorou pra ela se adaptar realmente na escola, demorou bastante, em função do sono como eu tinha falado... no momento de dormir que ela sentia falta de mamar no peito, daí na hora dela dormir, dela descansar ela queria dormir no meu colo, no meu peito e na escola é complicado porque tem as outras crianças, tem uma rotina, e dar essa atenção exclusiva é complicado” (Professora de B.).

Compreendemos que para a escola seja difícil garantir uma atenção mais individualizada. Porém, para os momentos pelos quais as crianças citadas nas falas acima estavam passando - adaptação a uma nova professora (caso de F. e L.) e adaptação a uma nova escola (caso de B.) - essa atenção era fundamental, e, portanto, caberia à escola auxiliar o professor para que pudesse direcionar mais atenção a essas crianças. Ao mesmo tempo, percebe-se na escuta dessas professoras o desejo de realizar essa atenção individualizada, desejo esse que

aparece impossibilitado devido ao grande número de alunos que ficam sob seus cuidados.

Durante as observações, em vários momentos da rotina escolar, em especial na Escola de Educação Infantil II, talvez por ter vários alunos, foi percebido um movimento muito forte de padronização dos momentos das crianças. Essa padronização refere-se a: comer no horário e dentro de um tempo estabelecido; dormir no horário estabelecido; e até mesmo controlar seus esfíncteres no período estabelecido pela escola, uma vez que na Escola de Educação Infantil II havia um período de desfraldamento onde todos os alunos deveriam aprender a controlar seus esfíncteres coletivamente, sem levar em consideração a singularidade de cada criança. Diante disso, convocamos as palavras de Dolto (1999, p. 220):

A criança não está com fome, deve fazer como se estivesse com fome. Ela não está com sono, deve fazer como se estivesse com sono. Ela tem de evacuar sua bexiga e seus intestinos em horas certas a pretexto do asseio, muito antes de ter um sistema nervoso concluído. Impomos-lhes “bons” hábitos que são somente violências cometidas contra a sua liberdade de viver, hábitos sem nenhum interesse moral, mas que a criança crê muito importantes já que lhe trazem dissabores se ela não se submete a eles.

Pelas demonstrações de afeto e preocupação evidenciadas com o desenvolvimento de seus alunos, é evidente que os professores realizam esses cuidados acreditando que estão auxiliando seus alunos. Além disso, é realmente muito difícil contemplar as vontades de todas as crianças ao mesmo tempo, mas é possível sim diferenciar vontade de desejo e, com isso, respeitar a singularidade das crianças, criando alternativas que escapem a essa padronização, como pôde ser observado em alguns momentos na Escola de Educação Infantil I: as crianças não eram obrigadas a dormir, era negociado com elas um momento de descanso com alternativas para quem não estava com sono; na alimentação a base era o diálogo e cada criança comia de acordo com seu ritmo; em relação ao controle esfinteriano, não havia um período de retirada das fraldas, pelo contrário, cada criança era escutada em seus sinais para que tal processo pudesse, juntamente com a família, ser iniciado. Certamente, se os professores tivessem uma compreensão maior baseada nos estudos da psicanálise, sua postura diante de tais questões seria de atenção à singularidade de seus alunos, uma vez que saberiam o quão pode ser prejudicial ao desenvolvimento dos mesmos esse adestramento que vai ao sentido

da perversão, como afirma Dolto (1999). Nesse sentido, pensando na extrema importância desses momentos infantis, pensamos que **o professor está sendo convocado a um lugar de escuta à singularidade de seus alunos.**

4.2 Papel da Família

A escuta referente ao papel da família visava compreender as angústias e o discurso dos professores referentes às atribuições que as famílias vêm delegando a eles. Dessa forma, acreditamos que ao escutar pais e professores falar sobre as crianças, poderíamos compreender que papel a família vinha exercendo junto a mesma e que papel vinha sendo atribuído ao professor. Partindo disso, poderíamos situar a que papel o professor vinha sendo convocado e, à luz da teoria psicanalítica, pensar nos reflexos da ocupação desse papel pelo professor para o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, essa angústia por parte dos professores em relação ao papel familiar pôde ser encontrada nas falas dos professores como podemos ver a seguir:

“A escola sempre foi muito cobrada, mas antes não tinha assim, turno integral, não tinha né [...] hoje de uns tempos pra cá em si a educação do pai pro filho mudou, mudou na parte do pai ter aquele papel de conversar com o filho, porque antes era uma olhada e tu já sabia o que ia acontecer contigo quando chegasse em casa, agora parece assim que tá, vamos dizer ‘à moda bangu’, não tanto assim, mas os filhos sempre acabam, por um choro que quer uma coisa, eles sempre acabam ganhando, e antigamente não [...] Aí na sala de aula o professor tem que dar esse limite” (Professora 2 de C.).

“Eu vejo na minha experiência, já trabalhei em várias escolas, que os pais só querem fazer filhos pra ter um, como se diz, um herdeiro, ‘mas eu não quero deixar de trabalhar, eu vou ter o meu filho, vai ter tal idade, mas eu não vou deixar de trabalhar, vou deixar na escolinha, vai estar bem lá’. E aí chega em casa, tá cansado durante a semana de trabalhar e não tem paciência com os filhos. A família quer ter filho, mas não quer ter trabalho. É assim que eu vejo, alguns casos. De uns tempos pra cá eu tenho visto isso. Eu sinto essa necessidade da conversa dos pais com a criança, até na hora do banho dá pra ti ter uma conversa, na hora do almoço, na

hora da janta, tem 'n' situações e momentos que tu podes conversar com a criança” (Professora de F. e L.).

“Algum tempo atrás as crianças vinham só meio turno pra socializar, e agora por necessidade as crianças estão vindo de manhã e saindo de noite da escola, então a maior parte do tempo eles passam com nós, e acho que a nossa função de educar ficou maior que a função dos pais. Então acho que os pais estão sobrecarregando os professores e jogando para cima de nós uma responsabilidade que seria deles. Nós temos claro que auxiliar, mas não totalmente, a educação, mostrar os hábitos pra eles, acho que isso era um papel dos pais né, tá sendo repassado pra nós. É que na verdade como eles ficam mais tempo com nós, acho que os pais acham que deve ser cobrado mais de nós que deles mesmos. Porque eles ficam às vezes um pouquinho de noite, aí as crianças chegam e já vão dormir, não têm tanto contato de como a criança tá agindo” (Professora 1 de C.).

Essas falas trazem a questão das funções parentais: tanto a função materna, no cuidado, zelo, escuta; quanto a função paterna, na continência e nos limites. Nas observações foram notados muitos casos onde era clara a falta de limites, tendo o professor que intervir constantemente com essas crianças, o que torna o trabalho ainda mais exaustivo e cansativo. Diante disso, os professores revelam um sentimento profundo de aflição, ficando muitas vezes sem saber o que fazer frente a algumas situações. Nesse sentido, algo que também foi bem marcante no discurso dos professores em relação ao papel que eles acreditam ser da família foi o de apoiá-los na tarefa de educar, algo que se revelou quase que como um apelo pela participação dos pais na fala de todos os professores entrevistados.

“A família tem que participar na escola, porque é uma criança, né, vamos dizer que são os jovens que a gente está criando para o futuro. Se a gente não corrige agora, quem é que vai corrigir? Acho que a função da família, eu tenho certeza não é eu acho, é de educá-los lá em casa, porque muitas vezes assim, em questão de limites, em questão às vezes de dar bastante amor, aquela conversa, mas com limites, né, porque às vezes têm pais que não têm, a gente não vê essa afetividade assim de passar com amor, já chegam a casa às vezes dando tapa, beliscão pelo que aconteceu; e têm muitos que não querem nem saber o que

aconteceu, não acreditam e deixam de lado. Tu notas assim, tu falas algo que aconteceu pra eles conversarem em casa e eles: 'ah, então tá bom', viram as costas e nem falam nada, aí, fica difícil né, porque o meio de relação é a professora, o pai e o aluno, e se não está tendo uma conexão, como é que a gente vai conseguir? Não adianta uma só puxar de um lado, e o outro pro outro lado e ficar assim, não adianta, né?" (Professora 2 de C.).

"A família tem que estar disposta ao diálogo, à conversa e a falar abertamente, pedir ajuda nesse processo, nesse trabalho. Estar disposta a nos orientar também... o que está acontecendo, nos deixar cientes no sentido de poder ajudar a família, não só a família, a criança. A escola é um suporte para a família, mas trabalha alguns aspectos que é da escola trabalhar" (Professora de M. e B.).

"A família tem que trabalhar junto com a professora. Se a professora em algum momento chegar e falar para o pai e para a mãe: pai e mãe conversem um pouquinho em casa, ele estava muito agitado, bateu nos amigos, não respeitou a figura da professora, hoje estava difícil... dá uma conversadinha em casa, pergunta se está acontecendo alguma coisa. Ou então eu pergunto pra família: aconteceu algo, digamos, no fim de semana que ele tenha tido essa reação, sabe? Eu tento saber o que acontece na família dentro do meu limite, do que eu posso perguntar que me compete pra saber como trabalhar com a criança dentro da sala de aula. A família tem que trabalhar em conjunto com a professora" (Professora de F. e L.).

Essas falas revelam uma tentativa, por parte dos professores, de chamar essas famílias a "auxiliar" na educação das crianças. Interessante o fato de que os professores colocam-se pedindo o auxílio das famílias na educação, quando, a educação deveria ter como base a família, sendo o professor um auxiliar. Parece que, principalmente em relação a limites, as famílias estão deixando muito dessa função aos professores. É evidente que a família não está deixando de cumprir suas funções parentais, porém, o que se observa, é que, em alguns pontos essas funções parecem bastante fragilizadas e, talvez por não conseguir resolvê-las, as famílias acabam delegando aos professores tais responsabilidades.

Quando questionados diretamente acerca de seus filhos, os pais mostraram-se muito participativos e ativos no exercício de suas funções. Porém, na escuta das

falas livres, ficou evidenciado que a escola e o professor são percebidos, principalmente pelas mães que não têm a figura do pai presente na educação dos filhos, como possibilidades de resolver problemas que a família não está conseguindo. Isso pode ser notado na seguinte fala:

“No último mês ele progrediu muito, eu acho que devido a minha atitude e à mudança de professora, mas mais da professora [...] eu já não sabia mais o que fazer, ele batendo, batendo, batendo, aluno saindo da escola por causa dele, e eu cheguei ao ponto de pegar ele e dizer que eu ia pra outra escola levar ele, aí eu pensei: ‘não, antes de tirar ele daqui eu vou trocar de turma’, aí troquei de turma ele, e aí que ele mudou” (Mãe de C.).

Fica claro que os pais atribuem ao professor um grande “poder” na educação das crianças, o que é bastante positivo no sentido do estabelecimento do laço professor-família; mas que também traz um lado complexo de atribuições ao professor que são inalcançáveis pelos mesmos. À luz da psicanálise, podemos pensar que, mesmo que os professores exerçam elementos da função paterna e materna em alguns momentos, os laços familiares são insubstituíveis. Além disso, devido à ruptura de vínculos que se faz presente em instituições escolares, faz-se fundamental que a família assegure para si seu papel de presença constante e de exercício de sua função.

Então, a questão que parece perpassar é de uma dificuldade de exercer suas funções junto aos filhos, como aparece na fala da mãe de C. e de B., principalmente no que concerne à função paterna, de continência e limite. Essa dificuldade certamente aparece no comportamento da criança e acaba refletindo no ambiente escolar, tendo o professor que dar conta disso também. Com isso, não se quer dizer que os pais se neguem a exercer tal função, ao menos isso não foi observado nos casos aqui apresentados, mas, novamente, vem a nos apontar que as questões subjetivas atravessam o desenvolvimento da criança, e que o enfraquecimento do exercício da função paterna leva à escola questões de agressividade, de não cumprimento das combinações, de indisciplina, de dificuldade de socialização, entre outras. Portanto, o professor acaba tendo que dar conta também dessas questões.

É de extrema importância que a família seja convocada a esse exercício da função paterna. Sabemos que uma das questões apontadas por autores como sendo causa desse declínio da função paterna é a retirada de autoridade e saber das figuras parentais pelo “saber dos especialistas”. Na contemporaneidade, os pais são tirados de seu saber em relação à educação dos filhos por especialistas que lhe dizem exatamente como deve ser feito através de manuais e guias sobre como educar uma criança.

Paralelamente a isso, somos remetidos à importância do exercício das funções parentais para a constituição do psiquismo do sujeito. Para que haja sujeito, é preciso primeiramente uma mãe que o deseje, e posteriormente um pai que a lance no campo de desejo para além dessa mãe. Por mais que os professores auxiliem na constituição dos sujeitos, eles não podem substituir as funções parentais. Diante disso, o **professor, então, vem sendo convocado a convocar a família e a auxiliá-la a autorizar-se no exercício de sua função parental.**

4.3 Papel do Professor

Depois de discutido o papel da família, parece mais claro abordar o papel do professor. Nas falas, tanto de pais quanto de professores, uma palavra apareceu incessantemente como sendo papel do professor: educar. Para pensarmos no que isso representa, parece interessante lembrarmos brevemente qual a concepção de educação aqui proposta. Para Dolto (1998, p. 98):

Esse papel de colaboração com a vida, de apoio das forças morais naturais, que algumas vezes dobram a criança, esse apelo ao desenvolvimento do espírito e do corpo para a conquista de um domínio do corpo, é isso a educação, e nem sempre é fácil. Cada criança é um ser original, com um ritmo pessoal, com dons correspondentes à sua natureza, à sua hereditariedade e à sua saúde.

Retomamos, junto a essa citação de Dolto, a complexidade envolta no ato de educar. Educar, quando pensamos pela abordagem da psicanálise, é possibilitar a emergência do sujeito psíquico, possibilitar o seu desejo. Para que essa educação seja possível é necessário o estabelecimento de um laço afetivo, que faça o adulto

desejar o desejo da criança. Educar dá-se na aposta de um sujeito para com outro sujeito.

Ao referenciar a educação pela abordagem da psicanálise, salientamos que na maior parte da literatura consultada sobre o assunto os educadores citados eram os pais. Justificamos isso justamente por essa complexidade envolvida no ato de educar, que, ao contrário do que muitos possam talvez pensar, está além do ensinamento, trata de transmitir uma escritura, ou seja, de inserir o sujeito em uma rede de significantes. Nossa questão, nesse sentido, era sobre como garantir que o professor fosse também um educador. Acreditamos que não há como lançar essa garantia, uma vez que envolve um exercício de singularidades impossíveis de prever, porém, vamos tratar de buscar essa resposta nos casos que observamos. As professoras, observadas e entrevistadas, exerciam a educação para o sujeito de desejo?

Em seu discurso a palavra educação foi recorrente, não trazendo o sentido aqui dado, porém, ao longo de suas falas, pudemos identificar vários elementos possibilitadores dessa educação, bem como, devido à questão já citada da institucionalização, entraves também puderam ser percebidos. Para uma melhor visualização dessa análise que busca compreender se as professoras eram também educadoras, dividimos o tema papel do professor em três categorias: função materna, função paterna e etapas decisivas da infância. Essas categorias foram selecionadas por dois motivos: as funções parentais e as etapas decisivas da infância serem essenciais quando se fala em educação no sentido da emergência do sujeito desejante; mesmo não tendo sido citadas com essas palavras, essas funções terem atravessado as observações e falas no tocante à relação professor-aluno.

Juntamente a essas categorias iremos articulando a seguinte discussão: se, a partir dessas funções, o professor está conseguindo auxiliar no desenvolvimento das crianças, papel que também foi apontado nas falas de pais e professores como sendo do professor.

4.3.1 Função Materna

Desde as observações, pudemos notar evidências do exercício de elementos da função materna. Já no próprio ambiente de ambas as escolas há um zelo pela higiene, limpeza e segurança do local. Além disso, nas relações

estabelecidas pelas professoras com as crianças revela-se um cuidado com sua alimentação, sua segurança, sua higiene e seu desenvolvimento; assim como fica evidenciado um prazer no relacionamento com as mesmas. Os pais também procuram nas professoras elementos que as liguem à maternagem, como fica evidente na fala do pai de M.:

“Nós tivemos um ganho muito grande com a prof. C., pois ela era experiente, era mãe, sabia como cuidar de um bebê [...]”.

O papel da escola maternal é ampliar o papel que nos primeiros anos só a mãe desempenha. Mesmo referindo-se à escola, sabemos que quem efetiva o trabalho é o professor. As observações demonstraram uma forte vinculação entre crianças e professoras, sendo que essas constantemente demonstravam afetos recíprocos. Em dois casos (F. e L.) isso inicialmente não foi percebido, pois a professora era nova com as crianças, porém, ao longo da pesquisa observou-se que os laços afetivos foram estreitando-se. Nas falas de todos os pais fica clara a busca desse afeto por parte das professoras para com seus filhos:

“[...] eu vejo, lá ela tem a F. que conquistou ela desde o primeiro dia, e tem a V. que ela adora, ela é apaixonada [...]” (Mãe de M.).

“Eu confiava bastante na escola, eu saía assim em paz. Na época como era só ela no berçário, a escola tava começando, então eu via que ela ficava bem cuidada” (Mãe de B.).

“[...] com a B., que ficou mais tempo, eles adoravam ela, quando eles chegavam iam dar um beijo e um abraço nela, eles gostavam muito e assim, eu via ela bem carinhosa, bem com eles” (Mãe de F. e L.).

“A afetividade com a criança é muito importante, porque eles estão aqui, longe da família, longe do pai e da mãe, o que eles querem em primeiro lugar aqui é se sentir bem, se sentir amados, e aí depois disso que eles vão conseguir fazer outras coisas, senão não” (Mãe de C.).

Se os pais perceberam a afetividade das professoras com seus filhos, todas as professoras demonstraram grande entusiasmo ao falar de seus alunos, revelando o prazer no estabelecimento de vínculos com a criança.

“Nossa relação era de muito amor assim, muito carinho por ela, tinha uma harmonia assim, a gente se relacionava muito bem, a gente tinha um vínculo grande. Eu até em situações de conflito assim, a gente conversava e ela entendia” (Professora de M.).

“Nós temos um vínculo muito forte, até por a gente ter ficado muito tempo assim, dois anos, desde quando ela iniciou na escola a gente sempre teve contato, então a gente tem uma relação de muito amor e harmonia também, e isso ajudou muito no trabalho dela escutar, em relação a limites, ela melhorou bastante em relação a limites [...]” (Professora de B.).

“O L., ele adora música, e adora aquelas músicas que a gente gesticula, ele gosta dos gestos. É só começar a cantar que ele faz os gestos, ele é carinhoso, ele é amigo dos colegas, e ele é organizado, eu chamo de pitoquinho [...] o L. eu superprotejo” (Professora de L.).

“O F. dá vontade de apertar assim porque ele é tão carinhoso com o irmão dele, mas quando ele fica brabo eu digo: não fica brabo com a prof., e ele é tão pequenininho que dá vontade de botar no bolso, como eu digo, ele é tão amoroso, e o carinho que ele tem com o irmão dele encanta, né?” (Professora de F.).

“Ele é uma criança bem querida, ele é bem carinhoso, ele tá sempre vindo e abraçando: “prof. Posso te dar um beijo, prof. posso te abraçar”, ele é bem carinhoso” (Professora 1 de C.).

“Ele é muito carinhoso, eu gosto, eu sinto... agora ele tá viajando com a vó, eu estou sentindo saudades dele, porque ele fica comigo de manhã [...] Antes ele não mostrava assim carinho por mim, agora ele vem, vai se chegando, vai sentando no meu colo, pede pra eu contar uma história, conversa comigo, me dá bastante carinho também” (Professora 2 de C.).

As falas das professoras demonstram o prazer no relacionamento com as crianças. Percebe-se o afeto e o desejo das professoras para com aquelas crianças. É curioso notar que existe uma espécie de narcisismo por parte das professoras para com seus alunos, uma vez que elas demonstram claramente um gozo ao perceber que outras pessoas estão admirando seus alunos, o que mostra também um elemento da função materna.

Em relação ao cuidado com as crianças e preocupação com seu desenvolvimento, temos as seguintes falas:

“Acho que o que é importante, e que não é muito falado é o cuidar, que o cuidar também faz parte da educação... esses momentos que a gente está junto de afetividade, de resolver conflitos, de fazer os trabalhos. Cada momento que a gente está junto é um aprendizado, então isso fez parte, eu fui uma ponte pra ajudar no desenvolvimento [...] O professor tem um papel muito importante na vida do aluno” (Professora de M. e B.).

“Acho que enquanto professora, a gente tem vários papéis, a gente tem o papel de educar né, juntamente com a família, com a ajuda da família, a gente está ensinando boas maneiras, higiene, alimentação, todos esses aspectos, e também a gente tem o cuidar, e também tem o pedagógico, que também é nosso papel, passar o pedagógico pra eles, mas acho que na educação infantil acima de tudo o nosso papel é dar carinho, é ensinar eles a brincarem, a harmonização entre os colegas, entre a prof. [...] (Professora 1 de C.).

“Não é só ensinar, porque eles estão aqui... eles passam uma tarde toda né, eles vêm... porque têm mães que chamam de creche, daí às vezes a gente acaba corrigindo: não, é uma escola, não é só pra ensinar aquele básico, mas sim também educar eles, porque daqui eles saem aprendendo alguma coisa né, algum valor, de ética, daqui, e passar isso para eles né, não basta só a questão de limites, na educação, do ensinar e não ter nenhuma relação com o aluno, não brincar com eles, mas também tem aquela brincadeira em que tu possas envolver tudo isso e ver onde é que eles também estão... eu vejo assim” (Professora 2 de C.)

“[...] porque no maternal é o primeiro contato que eles têm, depois do berçário, o berçário é bem mais livre, o maternal não, eles já têm que ter noção de limites, de regras, e eles já têm que seguir, já é uma lição pra vida, uma lição pra escola dos grandes, aquela escola que tu tens que sentar, que tu tens que escutar, que tem o recreio, que tem os períodos, que tem matéria que tu és cobrado de nota. Eu tento passar pra eles isso, e tento ser maternal também né [...]” (Professora de F. e L.).

Na fala das professoras fica também evidenciada a preocupação com o futuro da criança. Quando elas dizem que os preparam pra escola dos grandes, mostram não só a função materna, mas a paterna também, a qual veremos a seguir. Além disso, fica a aposta de desejo para essas crianças, que continuem estudando, chegando uma das professoras a afirmar que os prepara para o mundo. Isso é de uma sensibilidade que merecia ser destacado. Esse foi o sentimento que perpassou todas as falas e observações feitas com as professoras. Assim, podemos dizer que essas professoras certamente são também educadoras.

É importante salientar que, mesmo as professoras exercendo alguns elementos da função materna, estas não podem ser confundidas como substitutas da mesma. É fundamental que a criança tenha um Outro, e esse Outro primordial para o sujeito psíquico, não pode ser ocupado por alguém de passagem. As professoras, mesmo exercendo elementos da função materna, não podem exercê-la completamente, uma vez que, por mais que sejam uma referência significativa para as crianças, fora do ambiente escolar não fazem função para as mesmas. Por isso, parece necessário ressaltar que, por mais que o professor venha ocupando um papel de extrema importância para seus alunos, ele jamais poderá substituir os outros parentais. Portanto, **os professores são convocados a exercerem elementos da função materna, mas não a substituí-la.**

4.3.2 Função Paterna

Conforme colocado no tema do papel da família, essa é uma questão que vem causando grandes inquietações por parte dos professores. Segundo eles, hoje em dia os pais estão delegando à escola a função de dar limites e continência.

Sabemos que a função paterna é fundamental para a constituição do sujeito, sendo, inclusive, um dos indicadores apontados na pesquisa multicêntrica como eixo essencial de estruturação psíquica. Nas falas dos professores, mesmo não tendo sido relacionada à função paterna, a falta de limites aparece como sendo um problema a ser resolvido pela escola. Na percepção dos professores, os pais delegam essa função a eles, porém, os pais, por sua vez, não falam diretamente que é papel do professor dar limites, embora essa fala possa ser escutada em seus discursos.

“No pouco tempo que tenho com ela, também não vou ficar só dizendo não”
(Pai de M.).

A fala do pai de M. é bastante ouvida na contemporaneidade. Muitos autores colocam como sendo proveniente desse cenário de escolarização, onde os pais, por não ficarem muito tempo com seus filhos, acabam querendo compensar sua falta pelo excesso quando estão junto das mesmas. Nas observações, M. escutava bastante as combinações estabelecidas pelo grupo, porém, não podia ser contrariada. Toda vez que era contrariada começava a chorar e gritar por muito tempo, numa tentativa de convencimento a fazer sua vontade. Ao mesmo tempo, também pôde ser percebido um não preparo para a frustração, o que dificultava em alguns momentos a relação de M. com a professora e colegas que, algumas vezes incomodados com seu choro intermitente a empurravam.

“No começo eu sempre sou de conversar, 'não é assim', só que ele não aceitava, ele se jogava no chão, tinha que ser como ele queria ou ele ia lá e fazia, eu dizia não ele me encarava ia lá e fazia, aí eu respondia pra ele que não, não adiantava aí eu dava um peteleco na mão, mostrava pra ele que não, que não era assim, só que não adiantava, aí eu desisti” (Mãe de C.).

A fala da mãe de C. aponta que há uma grande tentativa na sustentação da função paterna. Porém, a mãe decide, como tentativa, trocar C. de turma e, conseqüentemente, de professora. Ao não ter mais retornos em relação à falta de limites de C., a mãe parece acreditar, e isso é percebido em vários momentos de sua fala, que o problema foi resolvido pela professora atual, que acaba entrando

como um terceiro naquela relação, inclusive na fantasia da mãe, que atribui à mesma esse lugar.

“Foi bem rápida a adaptação [...] no início até acho que ela não sentia aquela ameaça quando eu saía, ela não sentia muito, mas com o passar das horas ela ia sentindo a minha falta e aí quando eu chegava, ela se queixava, mas foi bem rápido, acho que foi bem tranquilo mesmo a adaptação dela. Acho que foi mais fácil do que eu imaginava, porque ela sempre foi muito apegada comigo [...] a maioria do tempo é só nós. [...] Foi em março que eu desmamei, já tinha começado com as conversas. Eu dizia: 'ai B., tu vai ter que parar com esse mamá, hoje tu não vais mamar', mas não adiantava, porque ela não substituíria por nada ... tu vê, era pra ela ter perdido bastante esse vínculo com a creche[...]” (Mãe de B.).

A fala da mãe de B. aponta a escola como um terceiro na relação entre ela e B. Ao falar sobre B., tanto professora quanto mãe apontam a falta de limites:

“Ela não é aquela criança tranqüila que a gente põe a mesa do café, aí tu sentas aqui... tem dias que dá certo, mas tem dias que não dá pra fazer nada junto com ela, ou se eu vou pra casa do B. que na tardinha a gente toma café juntos ali, bem capaz que eu vou tomar café, aí ela já quer descer dali, ela já quer ir não sei aonde, sabe?” (Mãe de B.).

“A B. é uma criança que pula, brinca, mas ela tem uma necessidade de chamar a atenção, até quando a gente estava numa roda, dando atenção para outras crianças ela subia na mesa, ela no fim inventava alguma coisa pra chamar a atenção, ou se não dava certo a tentativa dela ela chamava pela mãe [...] eu chamava ela e a gente conversava, eu tentava o diálogo com ela, mas mesmo assim passava um tempo, ela aceitava, ela sentava do meu lado para se acalmar, ela aceitava a combinação, mas passava um tempo de novo se acontecia o caso de eu estar dando atenção pra outra criança ela queria chamar atenção, saía da sala, saía correndo [...] não sei se era carência em relação a limites, era uma criança que pede muito por limites” (Professora de B.).

Devido a um enfraquecimento dessa função por parte dos pais, o professor, em sala de aula, tem que se haver com essas questões. Com isso, não se quer dizer que não seja função do professor dar a continência, pelo contrário, se novamente retomarmos a educação no sentido aqui proposto, onde educar consiste em possibilitar a emergência de um sujeito desejante, veremos que é indispensável o exercício da função paterna. Além disso, conforme Dolto (1999), a professora é uma imagem masculina, pois opera a castração. Com isso, o que pensamos ser urgente apontar, é que ao professor vem chegando uma demanda excessiva de crianças onde a função paterna vem fazendo falta.

Portanto, o professor precisa não tomar para si a responsabilidade no exercício dessa função, mas sim compreender a importância da mesma para a educação e perceber que, se os pais não estão exercendo essa função, nem sempre é por serem negligentes ou “jogarem” para a escola essa tarefa. Portanto, ao professor cabe auxiliar os pais no exercício dessa função. Nas entrevistas pudemos perceber que há a tentativa de estabelecer essa função por parte dos pais, mas que, por diversos motivos, dentre eles o sentimento de culpa ocasionado pela escolarização, eles encontram muitas dificuldades no seu exercício. Diante desse excesso de “falta de limites” que chega à escola, os professores colocam-se, muitas vezes, em um lugar antagônico ao dos pais, quando seria muito mais proveitoso conversar com os mesmos em uma posição de escuta a suas dificuldades. Pensamos que isso diminuiria não só a angústia dos professores que pensam estar sozinhos na tarefa de dar limite às crianças, quanto auxiliaria os pais a perceberem no professor uma figura de auxílio, e não um olhar recriminatório de especialista. **O professor vem sendo convocado, então, a ter uma escuta sensível para com os pais, podendo, desta forma, estabelecer laços com os mesmos na tarefa de educar, como parece ser seu desejo.**

4.3.3 As Etapas Decisivas na Infância

Nesta subcategoria nosso objetivo é refletir, com base nas etapas apontadas por Dolto (1999) como sendo decisivas na infância para o desenvolvimento do sujeito, qual o papel do professor. Para isso, realizaremos uma articulação entre o material coletado e a sustentação teórica proposta por esta autora.

Sabemos, pelo exposto até o momento, que as crianças participantes da pesquisa permanecem nas escolas em período integral. Nesse período em que permanecem na escola, onde se encontram sob os cuidados dos professores, vão desenvolvendo-se e passando por essas etapas.

A seguir apontaremos as etapas decisivas da infância apontadas por Dolto relacionando-as com o material coletado. Após, faremos uma discussão sobre o papel do professor. As etapas são:

❖ **Separação da Mãe:** a escola apareceu como sendo o primeiro meio de separação da criança e da mãe. Foram as professoras que, ao receberem uma criança tão pequena, tiveram a tarefa de adaptá-la a esse novo ambiente e adaptá-la a ficar longe da mãe. Assim como a professora tem que adaptar essa criança, cabe a ela também orientar esses pais sobre essa separação e sobre como preparar a criança para a mesma. Para isso, a professora deve ter um conhecimento sobre o assunto, para que não ocorram casos de separações traumáticas. Infelizmente, constantemente ouvimos casos de adaptações mal-sucedidas e bastante traumáticas para as crianças em escolas, inclusive pude ouvir o relato de um desses casos durante uma observação na Escola de Educação Infantil II. Enquanto observava uma turma, chegou uma mãe para conhecer a escola e, como eu estava lá, a diretora apresentou-me a essa mãe e ela logo quis me contar a história de sua filha:

“A M. tá com 3 anos agora, eu quero colocar ela na creche, mas não sei se ela vai ficar, ela chora só de falar em creche [...] Assim... quando ela tinha 1 ano e meio, eu coloquei na creche e no primeiro dia eles mandaram deixar ela e ir embora sem ela ver, disseram que ela ia chorar no início, mas que era normal [...] ela não se adaptou, chorava sempre e eu a tirei de lá, mas agora quero tentar de novo.”

Nesse caso observamos que não teve um preparo para essa separação da mãe, o que Dolto considera como sendo fundamental. No momento de adaptação, é preciso por parte do professor uma escuta sensível ao sofrimento da criança e dos pais:

“A adaptação mais é pra mãe né, porque pra eles foi bem tranquilo, tanto é que tinha até outros gêmeos também, que eram duas meninas na sala, só que é ruim, a gente... dá um aperto no coração assim, horrível, porque tu estás deixando teu filho pequeno [...] eu ligava pra escola toda hora pra saber como é que eles estavam, se eles tinham nanado, como é que eles tinham passado, né?” (Mãe de F. e L.).

“[...] ela chegou com 3 meses, e chegou com os pais, os pais estavam ansiosos pela adaptação dela” (Professora de M.).

“Eu saí chorando a primeira vez quando deixei, mas eu confiava bastante na escolinha” (Mãe de B.).

“A adaptação foi bem complicada porque ela chorava muito, muito, muito, e nessa adaptação não tava só eu envolvida, tava toda escola envolvida e demorou pra ela se adaptar realmente na escola, demorou bastante” (Professora de B.).

❖ **Desmame:** Para Dolto, o desmame é uma etapa do desenvolvimento comparável a um segundo nascimento. Winnicott (1982) coloca que um dos papéis da professora maternal é compreender a história do desmame da criança. Nos relatos, porém, observamos que mais que compreender a história do desmame, as professoras auxiliaram nesse processo:

“A primeira mamadeira da M. quem deu foi a professora, na escola” (Pai de M.).

“Ela tomava o leite, ela desmamou cedo, então ela tomava o leite com Nan. Ela aceitava bem a mamadeira, gostava muito, tomava toda a mamadeira, não tinha problemas em relação ao leite [...] No início eu dava a mamadeira no colo, depois ela deitava no colchonete, a gente colocava uma almofada e ela ficava aprendendo a segurar a mamadeira” (Professora de M.).

No momento do desmame, também é fundamental que a família trabalhe junto com o professor, contando a esse sobre suas decisões. A professora de B., ao falar sobre o desmame, relata a dificuldade causada quando a família não dialoga

com o professor sobre esses momentos importantes, uma vez que a criança sente esse desmame e, portanto, manifesta esse sentimento em sala de aula, necessitando o professor saber o que está havendo:

“Eu tinha percebido que a B. tava chorando, eu não sabia por quê, qual era o motivo que ela estava chorando e aí eu tive uma conversa com a mãe dela e ela falou que estava desmamando e eu comecei a perceber que era em relação a isso [...] só que a mãe não falou que tinha desmamado, eu percebi que ela estava diferente e perguntei” (Professora de B.).

❖ **Alimentação e Sono:** Dolto (1999) afirma que nessa etapa é necessário confiar na natureza, ou seja, confiar de que o organismo do sujeito vai solicitar e selecionar aquilo de que ele necessita. Em alguns momentos pôde ser observada uma espécie de “forçagem” à alimentação e ao sono da criança, no sentido de que em alguns casos percebia-se que a criança não estava ou com fome, ou com sono naquele momento estabelecido pela rotina escolar, mas deveriam comer e dormir. Por outro lado, também pudemos observar e escutar práticas de muita sensibilidade por parte das professoras, que, ao falar sobre seus alunos, relatam com carinho os alimentos dos quais gostam e com preocupação quando percebem algo que as está atrapalhando nessas etapas:

“Em função do sono [...] no momento de dormir que ela sentia falta de mamar no peito [...] na hora dela dormir, dela descansar ela queria dormir no meu colo, no meu peito e na escola é complicado porque tem as outras crianças, tem uma rotina, e dar essa atenção exclusiva é complicado, mas eu tentava acalantar ela” (Professora de B.).

“A M. é muito ansiosa pra comer, ela queria comer e não tinha calma, não conseguia esperar, e foi trabalhado isso com ela aos poucos, porque na alimentação dela ela come de tudo assim, mas ela tinha uma ansiedade assim, comia muito rápido” (Professora de M.).

“Na alimentação sempre tem que ajudar, porque senão ele fica brincando, ele fica conversando e teve até uns dias que ele derrubou comida no chão, derrubou

comida na mesa por estar bagunçando. Aí a gente conversou com a mãe sobre isso, sobre a bagunça no refeitório, aí a mãe foi, conversou com ele, aí até ele está melhor nisso [...]” (Professora 1 de C.).

❖ **Controle Esfincteriano:** Infelizmente, em muitas escolas há um chamado período de desfraldamento. Na Escola de Educação Infantil I isso não acontecia, porém, na Escola de Educação Infantil II aconteceu por muito tempo. Esse período de desfraldamento, na Escola de Educação Infantil II era feito de acordo com a idade das crianças e coletivamente. Assim, as professoras iniciavam o processo de retirada das fraldas independentemente da maturidade das crianças, considerando, para tal, a idade, e muitas vezes, sem consultar a família sobre tal processo. Atualmente a escola está reformulando esse processo, procurando respeitar a singularidade dos sujeitos e observar seus sinais. Além disso, para tal processo, é fundamental que escola e família atuem em conjunto tendo como fio condutor o respeito à criança.

Independentemente da iniciativa pelo início do processo, em todos os casos as professoras acompanharam ativamente as crianças nessa etapa, bem como acompanham as crianças que ainda não chegaram nesse momento de amadurecimento.

“Ela já controlava, até esse processo foi bem tranquilo, aconteceu de uma forma natural, não teve problema na retirada, ela tirou no verão [...] a família que decidiu tirar e ela voltou do verão sem fraldas e ela não conseguia ficar com fraldas, ela reclamava muito, sentia um desconforto muito grande em estar com fraldas [...] ela demonstrava que não queria usar fraldas [...] na escola a gente ajudava, levava ela bastante ao banheiro, mas foi tranquilo” (Professora de B.).

❖ **Descoberta da Sexualidade:** O professor também acompanha esse momento das crianças, sendo indagado pelas mesmas sobre sua sexualidade.

“Eles estão numa fase assim, a toda [...] Eu fiz um cartaz com um desenho de uma menina e de um menino, e eles começaram a falar que eles estavam de calcinha e de cueca [...] queriam saber o que tinha embaixo [...] eu conversei com eles, tento explicar com naturalidade sobre o corpo né [...] agora eles começaram a

se beijar, dizer que iam casar uns com os outros, aí eu tenho que dizer né, que isso é coisa de adulto, namorar é coisa de adulto, criança brinca” (Professora 2 de C.).

Essa fala da professora 2 de C. nos mostra o quanto a questão da sexualidade aparece em sala de aula, apontando, também, para a importância do limite. Na fala citada acima, fica claro que vem uma demanda ao professor de conversar sobre a sexualidade, ao mesmo tempo em que chega uma demanda de esclarecimento sobre os limites dessa sexualidade, ou seja, o professor também opera castrações.

Essas castrações, chamadas de simbolígenas, são operadas a partir da linguagem. É fundamental lembrar, também, que essas castrações não devem desconsiderar o desejo do sujeito, e pensamos ser aí que entre nosso ponto de articulação, uma vez que é preciso haver um equilíbrio para operar as castrações considerando o desejo do sujeito. Ao professor, portanto, cabe o papel não só de orientar as crianças sobre sua sexualidade, como também o papel de limitá-la, respeitando o desejo dessas crianças.

Se por um lado o professor é uma figura significativa nessas etapas, conforme pudemos perceber, por outro lado a institucionalização também o leva a, muitas vezes, desconsiderar a singularidade das crianças. Nas observações, aparecem muitos elementos num sentido a padronizar uma rotina e não se ter uma flexibilidade para o entendimento que aquela rotina não satisfará a todas as crianças. Mais uma vez, afirmamos que é de fácil compreensão a complexidade envolta no papel do professor quando falamos em educação no sentido aqui proposto, porém é necessário que haja uma escuta à singularidade daquelas crianças. Em muitos casos, foi observado o que Dolto (1999, p. 55) chamaria de educação perversa: “A educação perversa traz incessantemente de volta ao passado em vez de abrir constantemente para o futuro. [...] É perverso orientar a educação pelo prazer que as crianças poderiam dar aos pais.” Nesse sentido, observamos que a educação proposta em alguns casos aproximava-se disso, ou seja, a professora exigia da criança um comportamento que lhe satisfizesse, independente das manifestações daquela criança. Um exemplo disso pôde ser observado no momento de sono, quando uma das crianças não queria dormir, parecia estar angustiada com alguma coisa e a professora que ficava com eles na hora do sono, e que não participou das entrevistas, dizia: “fecha esses olhos e

dorme”, intimidando a criança. A criança, intimidada, parecia cada vez mais angustiada e impossibilitada de entregar-se ao sono. Este pequeno recorte de uma das observações infelizmente ilustra vários momentos observados. Por outro lado, também encontramos escutas sensíveis às singularidades do sujeito, ou seja, professoras que conseguem colocar-se no lugar de facilitadora das etapas da criança, respeitando-as em seus desejos.

“Quando ele diz que não vai fazer ele não faz, tem um monte de trabalhos também que ele diz que não vai fazer e não faz, todo mundo faz e ele não faz. Eu tento, insisto, insisto, insisto, mas daí se chega um ponto que ele diz que não, não e não faz, eu não tenho como forçar [...] se a criança não quer a gente também não força, eu não sei se é certo, né, mas eu acredito que sim né, porque é uma vontade da criança, acho que professor nenhum vai forçar: “não, tu tens que fazer’ [...]” (Professora 1 de C.).

É importante, mais uma vez, colocar que é fundamental que o professor, em relação a essas etapas decisivas da infância, possa colocar-se como um auxiliar da família, e não tomar para si a responsabilidade completa nesses momentos. Nesse sentido, ilustro com uma fala da professora de M. e B.:

“Tem pais que querem que a gente aqui tire as fraldas da criança, que a gente tome a decisão. A gente explica que tem que esperar o momento da criança, mas não adianta [...] acabam falando que a escola não é boa, que em outras os professores conseguem tirar com um ano e meio [...] Também tem aqueles pais que a gente combina pra desfraldar e em casa não fazem, é complicado, né?”

Diante disso, vemos que o professor, em relação às etapas decisivas da infância fica num entremeio entre a singularidade da criança, a institucionalização e a família. Porém, temos que lembrar que o objetivo é a educação da criança, educação no sentido de constituição e desenvolvimento, por isso, é fundamental que o professor possa dizer não para a família e para as próprias exigências da institucionalização. Esse “não”, evidentemente, tem que ter como base o respeito à singularidade da criança, que só pode ser percebida quando o professor tem um preparo e uma formação para tal. Parece, então, que **o professor vem sendo**

convocado a assumir um papel de recusa às exigências de uma padronização infantil.

4.4 Desenvolvimento Infantil

Nesta temática agrupamos as observações e falas em torno das questões ligadas ao desenvolvimento. O objetivo deste tema é dar continuidade à compreensão de como vêm sendo oportunizados elementos facilitadores para o desenvolvimento das crianças dentro do ambiente escolar. Para alcançar tal objetivo acreditamos que seja necessário:

- Observar as relações estabelecidas pela criança dentro do ambiente escolar;
- Escutar na fala livre dos professores elementos que indiquem questões ligadas ao desenvolvimento de seus alunos;
- Levantar os conhecimentos dos professores acerca do desenvolvimento quando os mesmos são questionados sobre a temática;
- Escutar na fala dos pais elementos que possam contribuir na reflexão sobre como o professor vem contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Parece de senso comum que o papel do professor é auxiliar no desenvolvimento de seus alunos. *“O professor tem o conhecimento sobre as etapas de desenvolvimento da criança, então ele auxilia nisso, nessa área que os pais não conhecem”* (Pai de M.). Porém, conforme viemos discutindo até o momento, será mesmo que o professor tem esse conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças para melhor auxiliar nesse processo? Que tipos de conhecimentos têm os professores acerca da constituição psíquica e do desenvolvimento infantil? Que olhar os professores estão oferecendo às questões ligadas ao desenvolvimento? Qual é o papel do professor diante dessas questões?

Sabemos que a infância é um momento primordial na constituição do sujeito e que as marcas inscritas nesse momento são fundantes. Sabemos, também, que, para que haja desenvolvimento, é necessário que haja a constituição psíquica, pois ambos encontram-se intrinsecamente articulados. São necessárias, para a emergência do sujeito de desejo, as funções materna e paterna. Discutimos que o professor auxilia no exercício dessas funções, mas não pode ocupar o lugar de exercício das mesmas, pois estas não podem ter como referência alguém que está de passagem,

e aí entra o papel da família de sustentar suas funções junto à criança, para que a mesma encontre essa referência em pessoas que a acompanharão ao longo de seu desenvolvimento. Se uma pessoa de passagem fica responsável sozinha pelo exercício dessas funções, seria desorganizador para esse sujeito infantil. Ao mesmo tempo em que o professor deve ocupar o papel de um auxiliar no exercício das funções parentais, discutimos também que, no que tange às etapas decisivas da infância, apontadas como sendo de extrema importância para o desenvolvimento infantil por Dolto (1999), o professor ocupa um lugar de grande referência para as crianças, e certamente a maneira como o professor vai intervir nessas etapas do desenvolvimento deixará marcas na subjetividade de seus alunos. Porém, será que os professores têm essa percepção? Será que os professores têm essa consciência na hora de realizar intervenções com seus alunos?

Relembraremos, então, alguns aspectos referidos na presente pesquisa em relação ao desenvolvimento. Sabemos que o desenvolvimento do sujeito se dá na relação com o outro. Vimos que os professores, em relação a isso, vêm exercendo elementos da função materna e da função paterna, funções primordiais na constituição do sujeito psíquico. O desenvolvimento do sujeito deve ser considerado de forma indissolúvel entre os aspectos estruturais e os instrumentais, sendo que, segundo Coriat e Jerusalinsky (1996), “os aspectos estruturais são o aparelho biológico, especialmente o sistema nervoso central; o sujeito psíquico; e o sujeito cognitivo como um sistema diferenciado dentro do psíquico”. Já os aspectos instrumentais, referem-se à psicomotricidade, à linguagem, à aprendizagem, aos hábitos, jogo e processos práticos de socialização, ou seja, “são instrumentos para expressar, dizer, experimentar, intercambiar, regular, averiguar, entender, etc., ou seja, para realizar tudo aquilo que o sujeito, desde sua estruturação, demanda” (Idem).

Para tentar apontar respostas para tais questões que parecem cruciais nesse cenário de escolarização, acreditamos ser preciso, além de observar, escutar os professores, buscando na articulação do observado com as falas, elementos que nos apontem pistas de como o desenvolvimento da criança vem sendo percebido e, conseqüentemente, oportunizado pelos professores. Entre o percebido e o não percebido pelos professores acerca do desenvolvimento dos casos observados, resta a nós apontar possibilidades para auxiliar os professores a um fazer educativo que facilite o desenvolvimento.

4.4.1 Aspectos do Desenvolvimento Apontados pelos Professores

Nesta seção apresentaremos os aspectos apontados pelas professoras como sendo aspectos do desenvolvimento. Para isso, utilizaremos suas falas referentes à pergunta: “Como tu percebes o desenvolvimento de... (nome do aluno)”, sendo que as falas referentes a essa pergunta serão transcritas na íntegra para melhor corresponder ao objetivo proposto. Após, colocaremos aspectos encontrados em sua fala livre que também se referem ao desenvolvimento de seus alunos, mas que não foram citados pelas mesmas como tal. O objetivo é compreender qual o entendimento das professoras acerca do desenvolvimento infantil.

Começaremos, então, pela exposição das falas das professoras suscitadas pela pergunta exposta acima. As falas foram as seguintes:

“A cada dia eu via assim o progresso dela, tanto na fala quanto nas atividades, o que os pais relatam também, sobre o quanto ela mudou, o quanto ela cresceu e como ela está aberta a isso, a aprender, a crescer e a ouvir. Pelo interesse dela nas atividades, e pela concentração, é uma criança muito concentrada em jogos de encaixe, essa estimulação contribuiu muito pra ela, para o crescimento dela. Ela é muito estimulada, tanto na escola quanto em casa, a conversa, então aos poucos ela começou a acrescentar mais palavras no vocabulário, e ela consegue formular frases assim: ‘eu quero’, ‘eu quero fazer isso’. E nisso eu noto que ela teve um progresso na fala dela, e as pessoas conversam com ela, estimulam ela, sempre conversaram com ela desde pequena, tanto os pais quanto a escola, e isso contribuiu. Até nas rodas iniciais, nas rodas de conversa, isso é bastante estimulado, bastante trabalhado” (Professora de M.).

Na fala da professora de M. aparece a questão da evolução ligada fortemente ao estímulo e à linguagem. Aparece, também, a questão da concentração, da fala, da relação com os pais, da relação com a professora. Um aspecto interessante que aparece na fala da professora de M. é a preocupação com o pronome eu, que, em outros momentos da entrevista com a professora de M., ela aponta como sendo importante por revelar o aparecimento do sujeito.

“A B. é uma criança ótima assim em relação a trabalhar com ela, tanto motricidade... nem se discute, ela faz coisas até pra idade dela avançadas, como posso dizer... não é avançada, não sei se ela foi estimulada a isso, mas ela pula, dá cambalhota, é uma criança que não tem medo de pular, de pular do escorregador, de lugares altos... ela dava cambalhota, ela virava e dava piruetas assim... coisas que são difíceis, as crianças tentavam acompanhar ela e era difícil pras crianças acompanharem. Até sugeri para os pais para porem numa ginástica, porque ela tem um potencial. Eu já tinha conversado com uma professora de ginástica que ela não tinha medo e ela gostava muito. Ela relatava do pula-pula que é a cama elástica que ela se divertia no final de semana, então na parte de motricidade ampla o desenvolvimento dela é ótimo. Em relação à fala ela tem uma dificuldade, ela tem uma dificuldade pra se comunicar, é difícil de entender, dela formular a frase, conseguir formular a frase. O eu ela fala: eu quero, eu posso... mas ela não completa, é difícil entender o que ela fala, até eu estou estimulando, enquanto a gente está conversando eu pergunto: 'mas o quê que tu queres?', então eu to trabalhando nesse aspecto, né?” (Professora de B.).

Em relação ao desenvolvimento de B., a professora aponta as questões de motricidade e da fala. Novamente aponta a importância do “eu” na fala da criança, o que é muito importante, pois, segundo apontado na pesquisa multicêntrica, a fala na primeira pessoa é indicativa do estabelecimento do sujeito. É interessante um aspecto que aparece citado pela professora, dando até a entender que seja um facilitador desse desenvolvimento motor, que é a ausência de medo. Essa questão será abordada no próximo item referente ao desenvolvimento infantil.

“O F. consegue subir na praça, onde o L. não consegue, ele consegue. O gira-gira, ele voa naquele gira-gira, eu não testei ele ainda com bola, com corda também não... adora uma folia, na alimentação também ele é bem desenvolvido, ele manuseia separado, bem como os outros, a colher, a massinha de modelar chama a atenção dele, gosta de palito de picolé na massinha, faz arte, ele faz arte, ele pega a massinha e bota... no cantinho da mesa tem uns buraquinhos quadradinhos e ele bota ali e empurra com a mão pra ela sair pra baixo. O giz, esses dias peguei ele fazendo uma arte, pintando o desenho dos outros, o dele ele tinha acabado e ele foi e pintou o dos outros. Escovação, ele procura a escova dele na mochila como os

outros procuram, só que a caixinha deles fica no meu armário com as duas escovas e a pasta de dentes. A mãe pediu pra eu deixar ali, ele procura, hoje ele foi e procurou só que não estava ali, ele vê os outros fazendo e ele vai e tenta fazer. Na hora da rodinha ele senta na rodinha e ele conversa, ele fala, pede água, pede pra ir ao banheiro, espia pela janela que nem os outros, ele é uma criança assim que faz tudo que nem os outros, bem arteiro ele é” (Professora de F.).

A fala da professora de F. demonstra bastante sua preocupação com a questão motora. Aponta também um olhar singular aos gostos e preferências de F, trazendo questões como a comunicação, a alimentação e a autonomia.

“O L. na parte motora eu ainda não testei ele na parte do pátio, na praça ele é bem desenvolvido, pro tanto de tamanho que ele tem, porque ele é pequenininho, baixinho, mas ele consegue brincar nos brinquedos, e ele não tem medo do alto e do baixo, porque tem um gira-gira na pracinha que é mais baixinho, e ele vai naquele, mas ele consegue subir no mais alto também, e ele consegue se embalar no baixinho por causa do tamanho das pernas dele e no grande ele espera os grandes embalar ele, ele não tem medo. Ele senta ali, e quando vê ele já subiu, só que ele ainda não consegue encostar os pés no chão pra se embalar no maior. Mas ele sobe no escorrega, e ele voa no gira-gira que é baixinho, ele embala os outros. No outro que é tipo um trenzinho que eles empurram pra lá e pra cá ele também consegue brincar naquele, no brinquedo que a gente sobe nos degrauzinhos pra ir no escorrega ele não consegue ainda sozinho, tem que segurar ele, ele não consegue segurar com as mãos e subir com os pés ao mesmo tempo, mas escorregar ele escorrega, e até de cabeça ele escorrega, mas pra subir ele tem dificuldade. A parte de ir no banheiro ele ainda não vai, ele usa fralda e ele não pede, nem gesticula pra ir no banheiro, nem depois que ele fez na fralda ele gesticula. Aí eu espero tanto tempo e a auxiliar leva ele no berçário pra trocar a fralda. A parte da alimentação ele come sozinho, sem eu ter que auxiliar, claro que quando chega lá pertinho da batata e da cenoura eu tenho que dar uma esmagadinha pra ele aceitar, a saladinha eu tenho que incentivar, assim sabe. E ele e o F. não gostam de guisado, farelinho de galinha, coisas assim eles não gostam. Eles botam na boca sentem e cospem, os dois. Ele toma água sozinho, espera a vez da atividade sentadinho, todo mundo recebe a folhinha ele sabe esperar no lugar,

ele fala 'mamãe', fala 'papai' a parte da fala dele eu acho que está menos desenvolvida que a do F., ele fala, mas muito pouco, não sei se é comigo sabe, mas ele fala muito pouco” (Professora de L.).

A fala da professora sobre L. revela novamente sua preocupação com o seu desenvolvimento, focando bastante o que ele já consegue fazer em termo de motricidade. Contempla a questão do controle esfinteriano, da alimentação, da autonomia e da fala. Em diversos momentos F. e L. são comparados, talvez por serem irmãos gêmeos, tanto pela professora quanto pela mãe. Sua fala também mostra um olhar atento às suas preferências.

“Ele é bem ativo, desenvolve bem, tanto o desenvolvimento psicomotor, as brincadeiras tudo, bem tranqüilo, e também a escrita, a linguagem, a linguagem ele ainda tem um pouco de dificuldade sabe, porque eu não sei, de repente tem horas ainda na sala que ele fala bem, mas às vezes assim me representa que ele quer falar mais infantil, mais como bebê. Só que aí às vezes, sabe, ele quer falar mais como bebê, acho que um pouco deve ser sei lá, toda criança tem um pouco de mainha quando quer alguma coisa, acho que é por isso. As letrinhas ele conhece quase todas, ele está bem desenvolvido, assim, na parte pedagógica, ele está bem desenvolvido. As cores também conhece bem” (Professora 1 de C.).

“Eu tenho certeza de que ele se desenvolveu muito, antes ele não pintava muito bem, agora ele está pintando super colorido, usando várias cores no trabalho, agora também ele estava aprendendo as letrinhas, algumas eu ainda não consegui terminar com ele, porque ele entrou faz pouco, faz uns dois/três meses que ele está na minha turma, até nos números, assim, parece que ele... foi um empurrãozinho e aí vai, mas super tranqüilo, se der um trabalhinho ele faz, ele pede lápis, se está errado ele vai lá e apaga até ele conseguir fazer direitinho. Nos jogos de recreação ele gosta de participar, na pracinha ele tem um desenvolvimento bom, ele sempre... nas atividades psicomotoras ele sempre pula, corre... ele faz bastante atividades de correr, pular, virar cambalhota, que eles adoram, ele faz tudo, ele gosta de participar” (Professora 2 de C.).

Nas falas das professoras de C. novamente aparece o aspecto da motricidade. Também aparece a questão da linguagem e da aprendizagem. É interessante pensar que todas as falas sobre o desenvolvimento revelam a preocupação com o aspecto motor. Aparece, também, a fala e a linguagem, em uma certa indistinção entre uma e outra. A questão da aprendizagem também é citada. Porém, a questão da motricidade, quando se fala em desenvolvimento, é sempre citada. Isso nos aponta que há um olhar muito forte em relação aos aspectos instrumentais do desenvolvimento, predominando sobre os estruturais.

Em falas livres sobre a criança e seu trabalho, as professoras citam vários elementos que se referem aos aspectos do desenvolvimento da criança, mas sem colocar esses elementos como sendo ligados ao desenvolvimento. Porém, essas falas também revelam como as professoras estão percebendo o desenvolvimento de seus alunos. Seguem abaixo alguns exemplos dessas falas:

“Ela tem uma alergia, ela tem uma alergia também... não sei se é ligada à alimentação, a mãe falou que ela tem dermatite atópica, não sei se é em relação à alimentação, ou respiratório... dessa alergia, em momentos que ela estava triste, que ela chorava em relação ao desmame ela tinha essas alergias, ela vinha pra escola com essas alergias, então eu não sei se é ligado ao aspecto emocional também, ao respiratório [...] quando ela estava mais triste, quando a mãe me passava muito isso na agenda, quando ela notava que estava... ‘quê que tá acontecendo com a B. que ela tá tão diferente’ e a gente também perguntava por que ela vinha na escola e brincava, ela vinha assim, e geralmente quando acontecia essa função do choro e tudo, ela vinha com muita alergia” (Professora de B.).

“Quando ele está agitado ele fica no meio da sala e começa com aquelas mãozinhas, e começa a gritar e começa a chorar [...] quando vem do soninho, que acho que de repente não dormiu bastante, aí ele chega chorando e gritando na sala. Aí eu tenho que largar tudo e atender ele. Eu não consigo conversar com ele, ele não pára de chorar, não pára de gritar. Ele fica chacoalhando as mãozinhas no meio da sala, não sei se é de brabeza, se não dormiu o suficiente, daí eu não sei, mas ele é bem brabinho [...] tem vezes que ele parece que se fecha no mundinho dele, sabe, ele vai na caixa, ele senta no tatame e ele fica sozinho, não fica sentado na

mesinha, ele fica na dele, mas ele também não vai pra mesinha nenhuma [...] Parece que o L. gosta de brincar sozinho” (Professora de L.).

“O F. eu já entendo, e eu tento cortar um pouco o vínculo do F. com o L., porque tudo que eles vão fazer é tudo juntos, um pega pela mão do outro, principalmente o F. busca o L., aí eu tento trabalhar mais o individual do L. pra ele ter autonomia. E o F. não, o F. é desenvolvido assim, ele entrosa em todos os grupinhos da sala, ele vai na caixa, ele sabe a hora que tem que ir escovar os dentes, ele é independente de mim, já o L. é mais dependente” (Professora de F. e L.).

“Essa semana eu coloquei, comecei a colocar ele no pensamento e já notei diferença, sabe, tipo ser agressivo com os colegas, tomar brinquedo, está batendo, ele está batendo bastante, não é um coleguinha não é dois, sabe, é o tempo todo assim, do nada ele está brincando, estão jogado um joguinho, do nada ele faz isso aqui... chacoalha com a mão no jogo do outro colega pra bagunçar e aí, claro, os outros vão reclamar e a reação dele é um tapa, ou quando ele quer um brinquedo que outro colega está brincando e ele pede e o colega não dá, ele toma da mão e bate” (Professora 1 de C.).

“Agora, assim, ele está super tranqüilo, mas antes ele dava assim... ficava meio bravo, parava e ficava bravo e não tinha... só depois de muita conversa: ‘vamos lá, vamos conversar, o que aconteceu?’, daí tu davas um pouco de tempo pra ele ficar, e daí depois ele conversava [...] ficava que nem uma estátua, ele brigava com alguém e ficava bravo, e ficava na mesma ação, e ficava, não falava com ninguém, não respondia, aí eu esperava um pouco ele se acalmar, oferecia água, às vezes ele não queria, aí depois que eu via que ele estava se cansando da posição aí eu ia lá falar com ele” (Professora 2 de C.).

As falas citadas acima, que não foram colocadas pelas professoras como se referindo ao desenvolvimento da criança em si, contemplam aspectos de seu desenvolvimento e apontam como a criança vem se estruturando. Também nos mostram como e o quanto essas professoras vêm realizando trocas com essas crianças, trocas essas que influenciam em seu desenvolvimento. Devido a isso,

acreditamos que essas professoras exercem um papel estruturante para o desenvolvimento de seus alunos. Jerusalinsky (2010, p. 163), referindo-se à Winnicott afirma:

Os cuidados possuem uma função orientadora e indicativa; e, ao mesmo tempo, o valor de uma inscrição. É por isso que ele não exime os professores do jardim de infância da responsabilidade que lhes cabe à saúde mental das crianças das quais se encarregaram.

Apesar disso, as professoras referem-se ao desenvolvimento contemplando prioritariamente os aspectos instrumentais, como a fala e a motricidade, do desenvolvimento. Mesmo que em suas falas livres tenham aparecido outros aspectos do desenvolvimento, é fundamental que os professores percebam que esses outros aspectos também fazem parte desse desenvolvimento.

Parece, então, ser fundamental que o professor tenha o conhecimento acerca do desenvolvimento em toda sua dimensão, não só contemplando e estando atento aos aspectos instrumentais, mas contemplando também os aspectos estruturais. Dessa forma, acreditamos que o mesmo cuidado referenciado pelas professoras em relação ao desenvolvimento de seus alunos nos aspectos instrumentais, seria dirigido à dimensão psíquica envolvida na sua relação com as crianças. Podemos dizer, então, que **o professor vem sendo convocado a refletir sobre as inscrições que vem oferecendo a seus alunos para sua estruturação.**

4.4.2 Constituição Psíquica e Desenvolvimento Infantil: Articulações entre Observações e Teoria

Nesta categoria procuraremos trabalhar os elementos que foram observados como sendo importantíssimos ao desenvolvimento infantil, mas que não foram apontados nas falas das professoras como tais. O fato de não terem sido apontados não significa que não trabalhem tais aspectos, mas certamente nos leva a questionar o motivo pelo qual questões de ordem tão importante ficaram ocultas. É importante salientar que o objetivo desta seção é apontar possibilidades de melhoria no trabalho realizado com as crianças, e não de apontar falhas no trabalho desenvolvido. Pelo contrário, como exposto até o momento, as professoras

demonstram carinho e preocupação muito grande para com seus alunos, mostrando-se disponíveis a fazer o melhor por eles.

É indispensável que um profissional que exerça cuidados essenciais a uma criança tenha a clareza da dimensão de seus cuidados. A pesquisa multicêntrica nos alerta para a importância de um olhar atento ao desenvolvimento do sujeito, olhar esse que não busca detectar problemas, mas que busca perceber se esse sujeito está se estruturando. Utilizaremos, então, o referencial psicanalítico com o objetivo de compreender, a partir das observações das crianças e das falas escutadas, aquilo que não foi mencionado pelas professoras, mas que é decisivo no desenvolvimento do sujeito. O objetivo de fazer essa articulação é refletir sobre o potencial de uma educação que contemple a dimensão subjetiva dos sujeitos. Para uma análise desses elementos, utilizaremos os referenciais teóricos trazidos na pesquisa.

Discutiremos, então, os elementos importantes que foram observados e escutados nas falas dos pais, mas não foram mencionados pelas professoras como sendo significativos para o desenvolvimento das crianças. Trago três casos onde foram percebidos elementos importantes ao desenvolvimento das crianças que em nenhum momento foram referenciados pelas professoras como tal, ilustrando esses casos com cenas recortadas de observações realizadas e articulando-as com falas que abordam as mesmas questões.

Caso I- Observo a turma de M. e B. em uma brincadeira no pátio. Durante as observações, B. brinca muito de subir em lugares altos e pular. A professora passa o tempo todo conversando com B., pedindo que não faça, pois pode se machucar. B., no entanto, continua realizando as brincadeiras. Além dessa brincadeira de subir em lugares altos e pular, B. também brinca de pendurar-se de cabeça para baixo e de jogar-se no chão. Em todas as observações realizadas com a turma de B., ela faz brincadeiras perigosas.

Ao longo da pesquisa, em diversos momentos de observação, B. envolvia-se em situações perigosas, exigindo o olhar constante da professora. Em conversa com a professora, a mesma coloca essa ausência de medo de B. como sendo algo facilitador do desenvolvimento motor. Ao pensarmos à luz da psicanálise, a ausência de reconhecimento de situações perigosas não é indicativo de algo facilitador para o

desenvolvimento. É evidente que B., em sua idade ainda está construindo sua posição frente aos limites e à realidade, mas essa questão da ausência do medo foi algo bastante marcante durante as observações realizadas em sua turma: B. estava sempre brincando nas bordas. Em conversa com a mãe, essa questão também aparece, sendo que a mãe afirma que a B. está sempre envolvida em situações perigosas, segundo ela, “para chamar atenção”. Esse comportamento de B. volta a nos indicar uma questão de limites, muito apontada por sua professora e observada em sala de aula. Em relação à pesquisa multicêntrica, no caso de B. fica clara uma fragilidade no eixo da função paterna, eixo fundamental para a constituição do sujeito. O comportamento de B. também nos aponta para uma questão do reconhecimento da realidade, algo importante de ser considerado quando pensamos no desenvolvimento das crianças. Na fala da professora de B. percebe-se que essa questão, apesar de ser bastante significativa e de convocar um olhar, passa despercebida enquanto demandante de cuidado.

Caso II- Observo a turma de L. Ele não interage com as crianças, fica na sala andando de um lado para o outro. As crianças brincam umas com as outras, mas L. não. Ao me verem, as crianças vêm falar comigo, perguntar meu nome, mas L. parece não notar minha presença. Falo com L., mas ele não me responde nem me olha. L. senta e começa a balançar suas mãos, em um movimento estereotipado. A professora diz que ele está agitado, talvez por minha presença. Ele segura as pernas da professora e, quando ela se afasta, ele chora. Durante todo o período de observação, não vejo L. interagir com nenhuma criança. A professora interage com os outros alunos e L. parece não ter um lugar dentro daquela sala de aula.

Ao longo da pesquisa, pude observá-lo por diversos momentos, e em nenhum momento pude vê-lo buscar interação com as outras crianças. Seu irmão, F., o tempo todo dedicava uma atenção a ele, protegendo-o e auxiliando-o a realizar as tarefas, como pegar a mochila, ir para a fila, entre outras. Ao conversar com a mãe de L., ela faz a seguinte colocação:

“O desenvolvimento do L. é diferenciado assim, a gente recentemente fez todos os exames... ele fez ressonância, ele fez eletro, porque ele não fala ainda. Ele fala muito pouco. O F. fala tudo e o L. não fala quase nada. Ele fala: ‘cabo, sim, não,

suco' [...] A gente levou ele, fizemos tudo, nenhum exame apontou nada, na verdade o que ele tem... só um atraso na fala. Não tem nada. Só que esse atraso na fala claro, aí prejudica a parte social dele, várias outras coisas em função disso. E aí agora ele está fazendo tratamento com intervenção precoce, em foniatria. Aí fizemos todo o tratamento com o médico foniatra, e ele indicou esse tratamento que ele está fazendo agora em intervenção precoce e que vai até outubro. Então todo o tratamento e atividades que elas fazem eu trouxe pra escola, pra escola poder ter também um documento, pra fazer o registro. E aí ele faz com fono, né, agora, tá fazendo desde maio aí ele começou diretamente com ela [...] na verdade ele só tem atraso na linguagem, é a única coisa que ele tem, ele não tem mais nada. Aí o que elas me disseram é que as outras coisas é falta de estímulo” (Mãe de L).

Ao observar L., percebe-se uma ausência do brincar, em nenhum momento ele entra no jogo simbólico, como todos os seus colegas. O foco do brincar e da fantasia aparece como sendo estrutural na pesquisa multicêntrica, sendo que sua ausência é demandante de cuidado. Parece que as questões que surgem vão além da fala. Percebe-se por parte da mãe uma fala muito persuasiva em relação à fala, ela afirma várias vezes: “o único problema é a fala”. Além disso, ela afirma que o resto- socialização- é falta de estímulo. É interessante pensar que mesmo diante disso, na conversa com a professora, essas questões não tenham sido citadas. A mãe de L., inclusive, faz uma queixa com relação a nenhuma professora ter falado nada para ela sobre essa questão da fala de L.. A professora também coloca que L. ainda não controla os esfíncteres, mas em relação a isso não faz nenhum posicionamento.

Conforme discutido na pesquisa, não há como definir um parâmetro de normalidade, ou seja, esperar comportamentos padronizados por parte de todas as crianças. As observações de L., bem como as falas de sua mãe referentes à dificuldade de socialização, apontam um empobrecimento do simbólico em L. A mãe é bastante enfática ao afirmar que a questão de L. é apenas a fala. Relembrando a pesquisa multicêntrica, o foco da fala e da posição na linguagem é um indicador estrutural de desenvolvimento do sujeito. À luz da psicanálise, percebemos que a entrada do sujeito na Linguagem marca também sua entrada no estatuto simbólico, dimensão fundamental para a emergência do sujeito de desejo. Será que, se essa

professora que possui um discurso tão afetuoso e desejoso, tivesse um olhar atento às questões estruturais, sua intervenção com essa criança seria a mesma?

Caso III- C. entra embaixo da mesa e recusa-se a sair. A professora primeiramente conversa com ele, pedindo que saia de baixo da mesa e acompanhe os colegas até o refeitório. C. parece não dar atenção ao apelo da professora. A professora, então, começa a fazer ameaças a C.: *“se tu não saíres daí tu não vais brincar depois, eu vou contar pra tua mãe que tu não estás bonito hoje”*. Novamente, C. não responde à intervenção da professora. A professora diz para mim: *“está vendo, é uma falta de limites, ele faz de propósito, quer fazer só o que quer.”* A professora desiste de chamá-lo e vai com os outros alunos para o refeitório. Nisso, C. sai debaixo da mesa e vai atrás dela, buscando seu olhar. A professora novamente chama C. e ele continua nesse jogo de convocar seu olhar.

Nesse caso, ao observar essa cena, articulando-a com as falas da mãe de C. sobre seu filho, fica claro que essa criança convoca um olhar. O que estava em jogo não era simplesmente uma falta de limites por birra, como coloca a professora, o que estava em jogo nessa cena era a convocação do olhar da professora. Ao conversar sobre o desenvolvimento de C. com as professoras, elas trazem bastante a questão da agressividade de C. e da reação dele diante uma imposição de autoridade:

“Ele gosta de fugir da sala, aí ele sobe lá pra cima, vai ali pra frente, mas isso no começo foi bem difícil assim, ele ficar bastante na sala, mas agora ele fica a tarde inteira conosco na sala. No início ele fugia bastante, agora já estava bem tranqüilo, mas como eu me ausentei daí voltou tudo de novo, né, ele fugindo e coisa. Aí agora, essa última semana, os últimos dias ali ele está bem tranqüilo, fica na sala e tudo [...] O problema dele é só o bater [...]” (Professora 1 de C).

Durante a pesquisa C. foi trocado de turma. Segundo a mãe de C., as reclamações acerca do seu comportamento eram diárias, ela não sabia mais o que fazer, por isso solicitou que o trocassem de turma. Porém, pelo relato da segunda professora, C. sentiu bastante essa troca, pois pedia para voltar para sua antiga turma. As falas das professoras de C. circulam bastante por um sentimento de que

basta dar limites, porém, ao conversar com a mãe de C. pudemos perceber outras questões.

Na conversa com a mãe de C. apareceram algumas questões relacionadas à dificuldade no exercício da função paterna e, principalmente, relacionadas à dificuldade da mãe em um primeiro momento aceitar a gravidez e o nascimento de C.; assim como apareceram questões relacionadas à negação do pai de C. em reconhecê-lo como filho. C., portanto, tem uma história marcada sim pela “falta de limites” provocada pela dificuldade relatada pela mãe em exercer sozinha a função paterna, mas também tem uma história marcada por um não lugar, uma falta de olhar desejoso por parte das figuras parentais.

“[...] num relacionamento rápido assim veio o C., então caiu por terra o que eu pensava antes, e eu não esperava mesmo, rejeitei a gestação, rejeitei os nove meses, fui pra sala de parto brigando com o médico, dizendo que eu não estava em trabalho de parto. Na chegada dele, nas primeiras horas eu não conseguia olhar pra ele e ele também se fechava assim, nem as enfermeiras conseguiam vestir ele direito de tão fechado. [...] o pai não conhece ele pessoalmente até hoje, conhece por foto que a irmã dele passou pra ele, não quer registrar também porque disse que não tem filho com o nome de C. [...]” (Mãe de C.).

Diante disso, C. parece convocar um olhar, buscando, a partir de suas atitudes, construir um lugar para si. A história de C., assim como a de todas as crianças, nos auxilia a compreender seu lugar num discurso social. Pensando na constituição subjetiva e no desenvolvimento infantil, muitas questões podem ser apontadas no caso de C., porém nosso propósito aqui não é analisar as crianças, e sim pensar no papel do professor para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, podemos perceber que a questão da função parental não é um “basta dar limites”, e sim um exercício complexo e estruturante do sujeito. Nas observações de C. fica clara a dificuldade da criança com as manifestações da Lei e a convocação de um olhar. Por isso, o professor deve conhecer a história da criança, não só para lhe passar a verdade, mas também para compreender seus atos e ter para com os mesmos um outro olhar. Observando dessa forma, me parece claro que o olhar do professor para com essa criança tenha que partir de uma outra instância, que não a de tomar essas manifestações como afronta pessoal, como vinha sendo tomado

durante a pesquisa. Novamente, coloco a questão: Será que, se essas professoras que possuem um discurso tão afetuoso e desejoso, tivessem um olhar atento às questões estruturais, suas intervenções com essa criança seriam as mesmas?

Essas questões nos fazem refletir acerca da complexidade envolvida na constituição e desenvolvimento de um sujeito. Aqueles que trabalham com crianças precisam ter um olhar e uma escuta muito sensíveis, pois correm riscos constantemente de serem levados a um senso comum e a “rotular” as crianças como birrentas, manhosas e agressivas. Também correm o risco de colocarem os pais em uma posição de não querer saber das questões dos filhos, como apontamos na presente pesquisa, quando, muitas vezes, o que está em cena são questões de outra ordem. Além disso, também sabemos que, por parte dos pais, muitas questões estão envolvidas na sua relação com a criança, dentre elas o narcisismo. É muito difícil para os pais suportarem a ferida narcísica de que, em algum momento, houve uma falha na estruturação das crianças. O professor, apesar de também ter uma relação de muita afetividade com seus alunos, está em um outro lugar e, antes de tudo, é um profissional que deve estar preparado para o exercício de sua função. Além disso, é um profissional que tem um contato, um convívio e uma influência enorme para com as crianças. Por isso, cabe ao professor o papel de oferecer um ambiente facilitador ao desenvolvimento de seus alunos. Acreditamos, também, que ao professor caiba o papel, não de detectar problemas no desenvolvimento de seus alunos, mas de zelar pela estruturação de sua subjetividade, compreendendo a dimensão psíquica, e assim, podendo também perceber quando esta estruturação precisa de um outro olhar. Dessa forma, podemos dizer que **o professor está sendo convocado a ser um educador que zela pela saúde de seus alunos.**

5 CONSIDERAÇÕES (E SUGESTÕES)

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa: “Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação”, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Educação (NEPPE) que é inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em meio a um cenário histórico-social que nos aponta a escola como organização autorizada socialmente e que vem estabelecendo práticas já instituídas ao longo da história, é tarefa muito difícil e árdua questionar práticas que parecem já estar arraigadas nessa instituição. Ao mesmo tempo, parece fundamental o exercício permanente de questionamento e reflexão àquilo que, muitas vezes, parece já estar instituído. Sabemos que a instituição da educação infantil, conforme apontado na pesquisa, tem em sua origem um forte caráter assistencialista e de maternagem. O tempo foi passando, a sociedade ganhando novas configurações familiares e as escolas de educação infantil ocupando um lugar cada vez maior no meio social, porém, muitas concepções parecem estar em estado de permanência. Nos corredores das escolas, há murmúrios, queixas, questionamentos, mas parece que há, também, algo maior que continua mantendo esse estado de permanência. Quando falamos em permanência, estamos convocando a permanência de práticas, de rotinas, de hábitos que continuam criando entraves aos professores no que concerne ao exercício do educar no sentido aqui tratado: “educar é criar possibilidades para a constituição subjetiva do sujeito de desejo”.

“Como garantir a individualidade num lugar coletivo?”, “Como respeitar o desejo da criança dentro da escola?”, “Como auxiliar no desenvolvimento do sujeito infantil?”, foram algumas das perguntas que lançamos na pesquisa e que foram nos guiando. Para refletir sobre tais questões, foi preciso compreender o contexto em que surgem, pois certamente surgem como reflexo desse contexto. Percebemos que nossa contemporaneidade nos aponta um cenário de escolarização, onde as crianças são inseridas em idade ainda precoce no meio social – representado pela escola - e ali permanecem, muitas vezes, por longos períodos diários. Essa é uma questão que gera angústia nos pais que entregam seus filhos ainda bebês a terceiros, conforme a escuta realizada nos permitiu perceber. Gera angústia também nos professores, que recebem essas crianças e tornam-se responsáveis por seus cuidados em grande parte do dia. Em meio a tudo isso, os professores conseguem

estabelecer laço afetivo com seus alunos, laço que torna possível estabelecer funções essenciais para essas crianças.

As crianças passam a ficar a maior parte de seu momento infantil sob os cuidados do professor. Isso certamente coloca o professor em um lugar de extrema importância para com a constituição e desenvolvimento desses pequenos. Entre o cuidar e o educar fica o discurso dos professores em relação a seu papel. Mas o cuidado não faz parte da educação? Vimos que sim, que a educação é complexa, e que a institucionalização traz alguns entraves à mesma. Porém, os professores, em seus murmúrios e angústias, revelam querer exercer essa educação, ou, melhor, dar continuidade ao exercício da mesma pelos pais.

A articulação do referencial teórico com o material coletado na pesquisa mostra que ainda é preciso ampliar a percepção das pessoas que trabalham com crianças acerca do desenvolvimento, principalmente no que tange aos aspectos estruturais. Os estudos da psicanálise podem contribuir muito para um enriquecimento no campo educacional. Esse enriquecimento seria no sentido da percepção de que há um sujeito único sendo estruturado, e de que é preciso ter muito cuidado com esse momento. As observações mostraram que ainda acontecem, dentro das escolas, muitas práticas que não são favoráveis ao desenvolvimento do sujeito, práticas essas que tendem a uma padronização do sujeito infantil. Porém, também foi observado, que essas práticas muitas vezes acontecem por um desconhecimento desse sujeito psíquico e das etapas decisivas na infância.

Nesse sentido, “Qual é o papel do professor?”, “Qual é o papel da família?”, também foram questões que perpassaram a pesquisa, pois se percebe na contemporaneidade uma confusão entre papéis. Ao conversarmos com professores, pudemos perceber um sentimento de solidão na tarefa de educar a criança, principalmente no que se refere ao estabelecimento de limites. Ao conversarmos com os pais, pudemos perceber que há uma dificuldade em exercer algumas de suas funções parentais junto às suas crianças, o que acaba chegando à sala de aula e explicando essa angústia dos professores. Vimos que, entre o papel que o professor vem ocupando para as crianças, e o que vem sendo convocado a ocupar frente os desafios que a escolarização nos coloca, ainda existe uma certa hiância.

Aventurando-nos a aproximar psicanálise e educação, aproximação que ainda gera resistência em alguns, propomos algumas sugestões suscitadas ao longo

da pesquisa na tentativa de diminuir essa hiância e de compreender **a que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado, quando pensamos no desenvolvimento da criança frente à escolarização:**

1- **O professor é convocado a oferecer elementos facilitadores ao desenvolvimento do sujeito:** Devido à riqueza do momento infantil envolvido nessa etapa de escolarização, momento de extrema dependência do outro, o professor precisa oferecer à criança que se encontra sob seus cuidados elementos que facilitem a sua estruturação psíquica e seu desenvolvimento. Esses elementos referem-se a elementos da função parental, como o cuidado, o zelo, o desejo, o afeto, a linguagem, o limite e a continência.

2- **O professor é convocado a garantir uma certa continuidade em sua relação com a criança:** O professor de educação infantil cria vínculos fortes de afeto com a criança e a ruptura desses vínculos é sentida fortemente por ela. Com isso, não se quer dizer que o professor de educação infantil esteja “preso” a seu trabalho, e sim que o mesmo deve ter cuidado a esses vínculos, não os rompendo sem uma preparação anterior.

3- **O professor está sendo convocado a um lugar de escuta à singularidade de seus alunos:** O professor precisa perceber que cada um de seus alunos é um sujeito singular, marcado por histórias singulares. Por isso, não há como generalizar fatos e nem como exigir das crianças uma padronização, tanto em seus comportamentos, quanto em seus hábitos, como alimentação e sono.

4- **O professor, então, vem sendo convocado a convocar a família e a auxiliá-la em autorizar-se no exercício de sua função parental:** Um discurso bastante recorrente é que ao professor está sendo atribuído um papel familiar, que é a imposição de limites. É importante salientar que a função parental não é somente dar limites, mas os limites fazem parte dessa função. Ao professor cabe também auxiliar nesse exercício de castração, mas o mesmo não pode exercê-lo sozinho. Por isso, é fundamental que o professor possa colocar-se em um lugar de auxiliar a família a exercer suas funções, autorizando-as em seu saber. Na contemporaneidade, é apontado por muitos autores, como Birman (2003), um

enfraquecimento da função paterna, sendo esse enfraquecimento refletido nas escolas com a questão dos limites. Isso pode ser pensado por diversos aspectos, dentre eles, o “engolfamento” do saber pelos especialistas. Se há algum tempo atrás o pai era uma figura de autoridade, na contemporaneidade essa figura encontra-se bastante enfraquecida. Diante disso, os professores podem auxiliar os pais no exercício dessa função, não se colocando como detentores do saber, mas auxiliando-os em sua autorização no exercício da função.

5- O professor é convocado a exercer elementos da função materna, mas não a substituí-la: O professor, ao se ocupar dos cuidados da criança, exerce elementos da função materna ao estabelecer vínculo com a criança, ao interpretar seu choro, ao garantir o amparo inicial; porém, é fundamental que a função materna seja exercida por alguém que possa garantir uma continuidade na relação com a criança, o que não é o caso do professor.

6- O professor vem sendo convocado a ter uma escuta sensível para com os pais, podendo, dessa forma, estabelecer laços com os mesmos na tarefa de educar, como parece ser seu desejo: Ao escutar os pais, o professor pode ter uma compreensão acerca do funcionamento familiar e, assim, melhor exercer seu papel e contribuir na educação da criança. Além disso, ao escutar os pais, os professores podem perceber que muitas vezes suas angústias também são compartilhadas pelos pais e, dessa forma, compreender que os pais muitas vezes deixam de exercer algumas funções por ter dificuldade no exercício das mesmas, e não por negligência, como pensam alguns professores. Assim, pais e professores podem auxiliar-se mutuamente no exercício de educar a criança atuando cada um em seu respectivo papel, e não assumindo uma posição antagônica como foi observado em alguns casos.

7- O professor vem sendo convocado a colocar-se em posição de recusa às exigências de uma padronização infantil: Nas escolas há uma tendência à padronização, gerada, entre outras coisas, pela chamada rotina escolar. Que o professor possa recusar-se no exercício dessa padronização, respeitando a singularidade de seus alunos, é fundamental para a garantia de elementos facilitadores do desenvolvimento do sujeito.

8- **O professor vem sendo convocado a refletir sobre as inscrições que vem oferecendo a seus alunos para sua estruturação:** Ao tomar uma criança sob seus cuidados, o professor está estabelecendo uma relação que vai marcar a subjetividade da criança. Dessa forma, da relação professor-aluno inscrevem-se marcas no psiquismo da criança, e é indispensável que o professor tenha essa compreensão e tenha cuidado para com as marcas que está oferecendo a seus alunos.

9- **O professor está sendo convocado a ser um educador que zela pela saúde de seus alunos:** a educação de crianças pequenas vem nos convocando a exercer a interdisciplina. Ao estabelecer relação, em lugar de profissional, com um sujeito em constituição, é preciso ter um cuidado à estruturação desse sujeito. Portanto, ao professor, cabe também a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus alunos, sendo necessário, para isso, que compreenda o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, oportunizando-o. Assim, o professor de educação infantil deve ser preparado para zelar pela educação no sentido pleno, o que envolve, também, a saúde mental das crianças que toma sob seus cuidados.

Apontadas as conclusões construídas ao longo da pesquisa, fica o desejo de continuidade dos questionamentos acerca do educar. Fica, também, registrada a necessidade de elaboração de um curso de capacitação para os professores de educação infantil que aborde o desenvolvimento e a educação no sentido tratado na presente pesquisa, alertando os professores sobre a importância e o cuidado a esse momento infantil, bem como a extrema importância de seu papel para o mesmo. Junto a esse curso, é necessário que seja realizada uma pesquisa com o objetivo de analisar o potencial do mesmo, focando as possibilidades de uma educação facilitadora do desenvolvimento e, conseqüentemente, de saúde para as crianças. Diante de tantos conhecimentos suscitados pelos estudos da psicanálise que podem auxiliar no campo educacional, é inadmissível que esses conhecimentos não cheguem às escolas de educação infantil e que continuemos vendo, dentro das escolas, práticas que não respeitem a singularidade das crianças e que sejam desatentas à estruturação subjetiva dos sujeitos.

Por fim, deixo o convite ao exercício da impermanência e de aproximação dessas duas grandes áreas do saber que parecem entremeadas nas questões do sujeito: a psicanálise e a educação.

LEITURAS PERCORRIDAS

ARAGÃO, Regina (org.). **O bebê, o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BANGEL, Marina. **(In)amigos da infância**. Disponível em: <<http://www.sig.org.br/files/artigos/iniamigosdainfncia.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERGÈS, Jean (1988). **Escritos da Criança** nº 2. 3 ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2008.

BERNARDINO, Leda M. (org.). **O que a psicanálise pode nos ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BERNARDINO, Leda M.; KUPFER, Maria Cristina Machado. A criança como mestre do gozo da família atual: desdobramentos da “pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil”. In: **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, setembro, vol. VIII, nº 003, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008. p. 661-680.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALLIGARIS, Contardo. Três conselhos para a educação de crianças. In: CALLIGARIS, Contardo *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 25-30.

CARVALHO, Denise; CARVALHO, Tânia. **Educação Infantil: História, Contemporaneidade e Formação de Professores**. [200-?].

CORIAT, Lydia; JERUSALINSKY, Alfredo N. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: **Escritos da Criança**, nº. 04. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat, 1996. p. 6-12.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOLTO, Françoise. **As etapas decisivas da infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, Tânia. **Os meninos e a rua** – uma interpelação à psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOLBERG, Maria Nestrovsky (org.). **Desdobrando o avesso da psicanálise**. Porto Alegre: Evangraf, 2002. p. 11-44.

FOLBERG, Maria Nestrovsky. Alternativas e possibilidades educativas na atualidade. In: GURSKI, R. *et. al.* **Cenas da infância atual: a família, a escola e a clínica**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p. 217-222.

FOLBERG, Maria Nestrovsky; PAIM, Rose (org.). **Educação (Des)Encantada**. Porto Alegre: Suliani Letra e Vida, 2008.

FOLBERG, Maria Nestrovsky. Anotações feitas em aula durante os Seminários: “**Continuando a lógica do fantasma: o ato psicanalítico em Lacan (Seminário 1967/1968)**”, “**Continuando o ato psicanalítico em Lacan (Seminário 1967/1968)**” e “**Conceitos Freud-Lacanianos**” realizados de março a dezembro do ano de 2010.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro : Imago, 1987. p. 81-171.

FREUD, Sigmund. **Sobre o narcisismo: uma introdução**. In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1998a. p. 81-108.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1998b. p.17-75.

GOLSE, Bernard. Aprendizagens e fracassos escolares: aspectos psicodinâmicos. In: BERGÈS, Jean (org.). **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008. p. 21-30.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

JERUSALINSKY, Alfredo. Apesar de você amanhã há de ser outro dia. In: CALLIGARIS, Contardo *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 13-24.

JERUSALINSKY, Alfredo *et al.* Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. In: **Coloquio Franco-Brasileiro Sobre A Clínica Com Bebês**, 1., 2005, Paris. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000072005000100007&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 03 Mar. 2011.

JERUSALINSKY, Alfredo *et al.* **Valor Preditivo de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil**: um estudo a partir da teoria psicanalítica. Aceito para publicação pela Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental, 2009.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

KRISTEVA, Julia. **As Novas Doenças da Alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, Jacques. **O estádio do espelho como formador da função do eu.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998a. p.96-103.

LACAN, Jacques. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise.** In Escritos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998b. p.238-324.

LACAN, Jacques. **Os complexos familiares na formação do indivíduo.** In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003. p. 29-90.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 5: As formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

LACAN, Jacques. **Seminário 1967-1968, O ato psicanalítico.** Escola de estudos psicanalíticos- Publicação para circulação interna e uso dos membros, 2010.

LAZNIK, M. C. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In: LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito.** Salvador: Ágalma, 2004. p. 21-35.

LEVIN, Esteban. **A Infância em Cena –** Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora:** o corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MELMAN, Charles. Sobre a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 31-40.

OUTEIRAL, José O.; CEREZER, Cleon. **O Mal-Estar na Escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

OUTEIRAL, José O.; CEREZER, Cleon. **Autoridade e Mal-Estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

PEREIRA, Maria Rosane. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, Contardo *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 207-216.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998. p. 153-193.

TAVARES, Eda. A mãe de proveta. In: CALLIGARIS, Contardo *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994. p. 63-74.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald. **A Criança e o seu Mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WINNICOTT, Donald. **Da Pediatria à Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

APÊNDICE A- Carta De Consentimento Informado

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Karine Ribas Pereira, pedagoga, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado? Aspectos do desenvolvimento da criança frente à modernidade.” O objetivo deste estudo é pensar o papel do professor de educação infantil em relação aos aspectos do desenvolvimento de seus alunos frente ao aumento da participação da escola na vida das crianças. Necessito, para isso, que o Senhor (a). participe de uma conversa acerca das questões do papel da família, do papel do professor e do desenvolvimento da criança... (nome da criança participante da pesquisa). Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras crianças, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes, e me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação de mestrado e de artigos científicos.

Segue abaixo o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida. O telefone para contato em caso de dúvida ou decisão em não mais participar da pesquisa é: CEP/ UFRGS (51) 3308 3629.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo assim intitulado: “A que papel o professor de educação infantil vem sendo convocado? Aspectos do desenvolvimento da criança frente à modernidade”. Eu discuti com a pedagoga Karine Ribas Pereira sobre a minha decisão em participar desse estudo e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Data ____/____/____

Assinatura do participante

Nome: _____

Endereço: _____

Fone: ()

Assinatura da Pesquisadora: _____