

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAQUEL SPECHT

**O QUE PODEMOS LER NA ROTINA DO MATERNALZINHO:
ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A TEMPORALIDADE NA VIDA DAS
CRIANÇAS**

Porto Alegre

2. Semestre

2014

RAQUEL SPECHT

**O QUE PODEMOS LER NA ROTINA DO MATERNALZINHO:
ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A TEMPORALIDADE NA VIDA DAS
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial e obrigatório para
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Roséli Maria
Olabarriaga Cabistani

Porto Alegre

2. Semestre

2014

*Dedico este trabalho a minha mãe,
incentivadora incansável do estudo,
educadora que soube transmitir a seus
filhos o valor do conhecimento, único bem
que nunca lhes poderá ser retirado.*

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada não trilhei sozinha. Nela encontrei pessoas lindas por dentro e por fora. Nela pude saber o quão valorosas eram as pessoas que estavam ao meu lado desde antes da graduação.

A minha mãe, Alaíde, que com todo carinho, sabedoria e paciência me ajudou nesse processo de aprendizagem, revelando-me como é ser professora enquanto eu ainda era aluna. Por seu olhar sensível, suas palavras incentivadoras e seu amor incondicional. Te amo!

Ao meu pai, Davi, “doutor na escola da vida”, que com toda sua sabedoria, me ensinou os valores que me constituem como filha e profissional. Toda palavra é ensinamento, as atitudes são exemplos. Te amo!

Aos meus irmãos, que são o meu porto seguro, sempre lá pra mim. Especialmente ao Gabri, que me incentivou desde o início a seguir estudando e a buscar a excelência na graduação.

Agradeço a minha orientadora Professora Roséli Maria Olabariaga Cabistani que aceitou me acompanhar nesta escrita. Pela paciência, dedicação, leituras, indicações, correções e ensinamentos. Uma professora que me cativou por duas vezes neste percurso acadêmico e que me despertou para a Psicanálise. Muito obrigada, profe!

A Aninha, minha colega de quarto e amiga incondicional, com quem dividi as alegrias e angústias da graduação. Aprendi muito dividindo e compartilhando os momentos mais bonitos destes anos contigo. Obrigada pelo ombro amigo e pelos puxões de orelha. Te amo!

A Jeanne Lee, minha fiel amiga, que entendeu minha ausência nesse período e me deu força, trazendo sempre um sorriso. Te amo, “migue”!

A Camila, que desde o estágio obrigatório esteve comigo, cumprindo sua promessa de permanecermos unidas até o fim. Nossa amizade cresceu na adversidade: amigas da faculdade são pra vida toda!

Às colegas que deixaram suas marcas de carinho e amizade em mim, Heidi e Claudia. Obrigada por embelezarem este caminho.

Gostaria de agradecer também às queridas crianças e seus pais que participaram dos meus aprendizados mesmo sem darem-se conta. Obrigada por tudo que aprendi com vocês. Meu eterno carinho.

Obrigada a todas às escolas que abriram suas portas para observações e mini práticas. Obrigada especialmente à Creche Francesca Zacaro Faraco por me receber como estagiária.

Obrigada às melhores colegas de sala que poderia ter, minhas amigas Paula e Camile que, mesmo sem saber, me deram muito suporte nos momentos em que meus pensamentos às vezes não cabiam em nossa sala. Muito obrigada, gurias!

Às professoras e professores que tive desde o colégio até a graduação.

A todas amigas e amigos queridos que fazem parte da minha vida, que me deram força nas horas difíceis, que me auxiliaram de uma maneira ou de outra e que entenderam minha ausência. Obrigada!

Sejas o melhor possível no que quer que sejas

*“Se não puderes ser um pinheiro no alto da colina,
Sejas um arbusto no vale – mas sejas
O mais belo arbusto à margem do regato;
Sejas um ramo se não puderes ser um tronco.*

*Se não puderes ser uma árvore, seja um pouco de relva,
E dê alegria aos que passam no caminho;
Se não puder ser almíscar então seja uma tília -
Mas a tília mais viva do lago!*

*Não podemos ser todos capitães, alguns temos de ser
[tripulação,
Há algum lugar para todos nós aqui,
Há grandes obras a realizar, e há pequenas também,
E é a próxima tarefa que devemos empreender.*

*Se não puderes ser uma estrada então sejas apenas
[uma vereda,
Se não puderes ser o Sol, sejas uma estrela;
Não é pelo tamanho que se ganha ou que se perde -
Sejas o melhor possível no que quer que sejas!”*

Douglas Malloch

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com a finalidade de compreender a influência da rotina das crianças na educação infantil sobre sua disponibilidade de brincar. Para tanto, buscou-se analisar pontos relevantes notados durante a prática pedagógica do estágio obrigatório realizada no primeiro semestre do ano corrente, em uma instituição pública federal. Tal prática deu-se em uma turma de Maternalzinho, com crianças de 1 – 2 anos de idade. A partir de uma perspectiva psicanalítica, embasando-se em autores como Lacan, Dunker e Spitz, buscou-se desvelar a estruturação subjetiva e o desenvolvimento cognitivo das crianças. A temporalidade, como elemento subjetivo da prática pedagógica na educação infantil, a agressividade, as relações com os colegas, a separação dos pais (a chegada e a saída da escola) são elementos que modificam a disponibilidade de brincar da criança. A partir de Winnicott, Barbosa, Freud e Piaget explicou-se a estruturação da rotina e seus enlaces com as demais partes da experiência da criança neste período. Esta é uma pesquisa do tipo etnográfica, na qual os achados sugerem que a criança, em suas múltiplas relações com o mundo a sua volta, objetos e pessoas, cria laços e significados que alteram sua constituição e afinidade consigo e o seu entorno.

Palavras-chave: Temporalidade – Psicanálise – Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	METODOLOGIA	11
3	A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA	12
3.1	Desenvolvimento cognitivo	12
3.2	Desenvolvimento emocional	16
4	A ROTINA DA CRIANÇA	19
4.1	Rotina	19
4.2	Separação e adaptação	24
4.3	Relações no ambiente escolar	28
5	CONCLUSÃO	32
	REFERÊNCIAS	34

1. INTRODUÇÃO

“Tudo que podemos fazer quando decidimos estudar um assunto é descrevê-lo de uma maneira particular, que vem somar-se a outras descrições possíveis.” (COSTA, 1994, p.8)

Este trabalho constitui-se em um estudo exploratório-qualitativo sobre educação infantil, temporalidade e rotina. É fruto dos questionamentos que irromperam de treze semanas de prática docente¹ em uma turma de crianças de um a dois anos de idade. Na presente pesquisa busco analisar como a temporalidade da criança e suas conexões com a rotina da educação infantil, influenciam em sua disponibilidade de brincar.

Um tema complexo, que não apresenta uma tradição de estudos e pesquisas nem limites claros e definidos e, além disso, está em interconexão com vários outros temas. Apesar de sua amplitude, e talvez justamente em função da mesma, é um tema interessante, pois atravessa a teoria e a prática da pedagogia da educação infantil.

Após seis semestres de estudos, diversas mini práticas, havia chegado o semestre do (tão temido e esperado) estágio obrigatório. Não foi fácil deparar-se com a sala de aula afinal. Na faculdade aprendemos a teoria, e a prática, ah, ela é muito diferente!

Uma turma, um estágio de 360 horas, 17 crianças, 4 professoras e 1 estagiária. Apesar de tantos números, este trabalho é feito de pessoas, de sentimentos, de meses, dias e horas de planejamento, de frustração, de sorrisos e lágrimas, de crescimento, de aprendizagem, de construção de conceitos e desconstrução da minha utopia escolar.

Durante essa prática e após as apresentações dos trabalhos realizados pelos colegas, uma questão me foi ressonante: as diferenças a disponibilidade de brincar das crianças no turno da manhã e no turno da tarde. Muitas foram as situações em

¹ O período de prática docente citado, é o Estágio Obrigatório realizado na Educação Infantil, em uma turma de Maternalzinho (1 – 2 anos), em uma escola de Educação Infantil, instituição pública federal, que atende a filhos de funcionários e professores da Universidade à qual está vinculada. O Estágio Obrigatório é a 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que na mesma turma e num mesmo dia, não foi possível a realização de determinada atividade, pois, por exemplo, as crianças estavam mais agitadas à tarde, ou poucas tinham vindo pela manhã.

Esta distinção no cotidiano da turma é o tema desta pesquisa, desenvolvendo-se nas suas possíveis causas. Sendo o sujeito desta pesquisa as crianças, segundo Dunker e Piaget, explico o estágio do desenvolvimento cognitivo em que se encontram. Buscando responder ao porquê das diferenças da disponibilidade de brincar, levanto hipóteses apoiando-me em autores como, Freud, Flesler e Cabistani.

1. METODOLOGIA

É preciso destacar que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, visando enfatizar pontos relevantes diante de uma prática em uma turma de crianças pequenas. Também é atribuída à mesma o caráter etnográfico e exploratório, uma vez que está aberta a questionamentos que possam vir a ser levantados ao longo deste período de pesquisa e escrita. Dialogando com o referencial teórico estudado e a prática em questão.

André (1995, p.27) destaca a etimologia da palavra etnografia a fim de compreender este termo, apontando como esse tipo de pesquisa vem sendo desenvolvida no universo escolar, por caracterizar uma abordagem qualitativa.

“A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.”

A pesquisa do tipo etnográfica se caracteriza por aspectos como a interação do pesquisador com o objeto de pesquisa, e este como o principal instrumento da coleta de dados, ou seja, neste tipo de investigação vemos que o pesquisador está em constante ação durante o processo de coleta. Assim:

“Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa situação bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho.” (ANDRÉ, 1995, p. 28-29)

2. A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA

Neste capítulo procuro descrever o desenvolvimento infantil do 0 aos 5 anos de idade aproximadamente.

Para tanto, me apoio em autores de orientação psicanalítica para embasar esta pesquisa, Dunker, Freud e Lacan. Conforme o primeiro, apresento aquilo que é chamado de “O Nascimento do Sujeito”, período do desenvolvimento psicológico onde a criança toma consciência de si. Buscando elucidar ainda mais o nível de maturação em que se encontram as crianças, a partir da perspectiva piagetiana, apresentarei as características do estágio do desenvolvimento cognitivo das crianças em questão. Tomo, a partir deste autor, a noção de permanência do objeto.

3.1 Desenvolvimento cognitivo

Conforme Piaget, o estágio Sensório-Motor do desenvolvimento cognitivo se estende aproximadamente até os dois anos de idade. Nesse período há o início do desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança realiza imagens mentais, ou seja, a capacidade de representar simbolicamente uma realidade mentalmente. A (recém criada) capacidade de manipular símbolos proporciona à criança ampliar suas percepções e experiências, não estando mais limitadas a experiências imediatas, apenas ao seu alcance.

É também neste período que os bebês estão construindo o princípio da permanência do objeto, segundo Piaget, os bebês atuam principalmente através da busca visual, os mesmos acreditam que os objetos são continuações suas e quando entendem que, mesmo fora do seu campo visual, o mesmo continua a existir, estão criando as estruturas necessárias que os levam ao próximo estágio.

“Para um bebê, durante os primeiros meses, um objeto não tem permanência. Quando ele desaparece do campo perceptivo, não mais existe. Não há tentativa de pegá-lo novamente. Mais tarde o bebê buscará achá-lo e achá-lo-á por sua localização espacial. Consequentemente, junto com a construção do objeto permanente surge a construção do espaço prático ou sensório-motor. Similarmente há a construção da sucessão temporal e da causalidade sensório-motora elementar. Em outras palavras, há uma série de

estruturas que são indispensáveis para o pensamento representativo ulterior.” (PIAGET, 1972)

Na medida em que cresce e progride em suas descobertas e experiências, a criança passa a “se conectar a dimensões espaço-temporais cada vez mais distantes do momento presente” (Oliveira, 1996, p. 23). Posteriormente, as próprias formas, construídas por este processo de abstração reflexionante, transformam-se em conteúdos, a partir de cuja assimilação constroem-se novas e mais poderosas formas. É a ação do sujeito que constrói este novo e fascinante mundo: o mundo do conhecimento – como forma e como conteúdo (BECKER, 2001, p. 20).

Neste estágio é de extrema relevância que se proporcione aos bebês, atividades que promovam a experimentação, a interação com o meio, e que se faça isso por meio de atividades lúdicas e prazerosas, de forma que as crianças se mostrem dispostas a realizá-las, pois é a partir destas atividades que podem ocorrer importantes assimilação sobre os objetos que rodeiam a criança.

“Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é a partir de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas.” (LA TAILLE, 1992, p.18)

Já durante os primeiros dias de vida, percebemos que os bebês interagem com o ambiente e as pessoas em sua volta, contudo podemos dizer que esta seria uma interação sem compreensão, pois:

“[...] quando nasce [o bebê], ainda não completou a formação de seu sistema neurológico e perceptivo. Tal fato, conhecido como neotenia, tem consequências para a formação do que podemos denominar consciência de si. Em outras palavras, ele percebe, reage e até mesmo interage com os outros sem perceber que percebe, sem ter uma consciência reflexiva.” (DUNKER, 2008, p.15)

É aqui que começa o papel do adulto, ou o que chamamos de figuras de apego, esta função é então normalmente exercida pela mãe. E é esta/e que irá

intervir em favor da criança no decorrer de seu desenvolvimento através de quatro atividades fundamentais: atribuindo-lhes o valor de sujeito, efetuando trocas de carinho, imitando gestos e, primordialmente, inserindo-os no mundo por meio de palavras e experimentações. A criança ainda não faz a separação do objeto ou da mãe, e então entramos no que é conhecido por “Estádio do Espelho” descrito por Lacan (1998). Esta é a fase em que o bebê passa a se reconhecer como unidade, um organismo dotado de ações, e então passa a perceber a existência do Outro, do mundo a sua volta, como objetos separados dele. O nome “Estádio do Espelho” foi dado pelo fato que a criança percebe no espelho – que também pode ser o olhar do outro – refletidas a sua própria imagem e a da mãe, ele como uma unidade e ela como outra unidade, separada dele.

Esse é também o momento da Constituição do Narcisismo Primário e caracteriza o que se convencionou chamar de Fase Oral, esta é a fase descrita por Freud em que o desejo e prazer da criança se centram na boca, sendo esta seu meio de ligação com o mundo. Em consequência disso, a criança pequena leva constantemente objetos à boca, como uma forma de explorá-los, conhecê-los, obter prazer e conhecer o orifício oral.

Com a maturação neurológica a criança começa a controlar os esfíncteres, passando assim à Fase Anal, onde a zona de prazer da criança muda, e está localizada no ânus. O bebê, nesta fase, entende que tem esse controle esfinteriano, e oferece à mãe suas fezes como presente, ou como forma de agressão, quando, por exemplo, faz cocô nas calças por conta de algo lhe ter sido negado. Neste período é necessário que o adulto interprete o real como simbólico, uma vez que, a criança faz esse jogo com uma fantasia inconsciente. É nesta fase que a criança tende a negar o que lhe é oferecido (mesmo que queira), pois é um modo de expressar que quer do seu modo, isto é afirmar-se do mundo, ainda pela negação.

Assim, chegamos ao Complexo de Édipo, que se caracteriza pela fase fálica, que aparece progressivamente após a fase oral e anal, nela a criança descobre o desejo pelo outro, o prazer e o desprazer, e são esses que vão de certa forma motivá-los na formação de sua constituição psíquica.

“Essa descoberta do desejo do outro se apóia em um segundo grupo de experiências, que tem relação direta com os cuidados dispensados à criança pelo adulto. Tais cuidados e, particularmente, o contato corporal que deles decorre, induzem a experiências de prazer e desprazer.” (DUNKER, 2008, p.17)

Ou seja, quando acontece essa descoberta do desejo pelo outro, os meninos focalizam o seu desejo e prazer na mãe, e as meninas no pai. A criança começa a distinguir sexo feminino e masculino e liga-se à pessoa mais próxima do outro sexo, no chamado complexo de Édipo positivo.

A criança, ao desejar o pai ou a mãe, alimenta um conjunto de pulsões formadas pelo id. O superego, que é formado pela razão, pela moral, pelas regras e normas de conduta, busca censurar tais pulsões fazendo com que o id seja impedido de incentivar a satisfação plena da criança. O ego, por sua vez, que é a consciência humana, é incentivado pelos impulsos do id e limitado pelas imposições do superego, o que torna necessário buscar formas de satisfazer o id sem transgredir o superego.

O complexo de Édipo em meninos surge pelo desejo de ter a mãe só para si, desta maneira, a criança vê o pai como ameaça e deseja livra-se dele, embora busque identificar-se com o mesmo. Em meninas, acontece inicialmente que a criança imagina que tanto os meninos quanto as meninas possuem pênis. Ao perceber as diferenças entre os sexos, as meninas imaginam que não têm pênis porque este órgão lhe foi arrancado (complexo de castração) pela mãe como forma de castigo, então se ressentem com a figura materna. O complexo surge com o desejo de ganhar um bebê do pai, e como não consegue, se desilude.

O complexo de Édipo é derrubado nos meninos pela ameaça da castração. A menina acredita que a castração já ocorreu, uma vez que não mais possui o membro, descartando assim a ameaça.

É necessário compreender fundamentalmente é que durante todo este processo, o valor que o adulto atribui à criança é de extrema relevância, uma vez que, desta maneira suas palavras e o significado que ele dá a elas designam um valor a criança e assim o bebê vai se compondo como sujeito.

3.2 Desenvolvimento emocional

Uma vez que o sujeito vai tomando “consciência de si” dois fatores são primordialmente indispensáveis nesta caminhada, e se interligam no decorrer do processo, o cognitivo e o emocional. O desenvolvimento subjetivo leva em consideração as interações criança/adulto e suas implicações como, por exemplo, o carinho envolvido em atividades práticas do cotidiano do bebê.

Para ilustrar utilizo o exemplo da troca de fraldas. Quando esta atividade é feita mecanicamente, se tornará possivelmente uma experiência desagradável à criança, já que o adulto por sua vez não está empregando um significado àquele sujeito, e sim, somente resolvendo suas necessidades de higiene. Quando empregamos relações de afeto nestas ações atribuímos à criança um valor, que ela ainda não sabe que tem e assim vai se fazendo perceber também através da fala do adulto.

Pode-se dizer que para o bebê a mãe é fonte vital da qual fluem as experiências e as satisfações mais primárias e, depois, durante toda a infância ela será um centro permanente de estímulos e segurança. Atualmente, porém, podemos encontrar outras configurações, como o educador ocupando este papel na vida da criança.

Por isso, falamos o quanto o papel das figuras de apego dos bebês tem uma função significativa nestes primeiros anos de vida, antecipando sentidos ainda não constituídos para o bebê.

“Quando a criança engatinha explorando um novo território, há sempre um ponto em que ela volta seu olhar para a mãe, para receber desse olhar o que lhe falta para interpretar a experiência na qual se aventura. Mas esse complemento logo evolui para uma espécie de confusão entre a imagem e o próprio eu, entre o sentido que ela é capaz de construir e o que ela recebe do outro.” (DUNKER, 2008, p. 18)

Até aqui discorri sobre a relevância da ação afetiva nesta fase do desenvolvimento, mostrando como a mesma influi para este processo. É relevante destacar que na ausência da mãe esta ação é de responsabilidade, muitas vezes, do educador que, atualmente, diante da necessidade de algumas famílias, se faz

presente a partir dos quatro meses de idade do bebê, da mesma forma que podemos atribuir este ato a outras figuras de apego, como, por exemplo, o pai.

Apoiando esta descrição, Spitz (1991) expõe em seus estudos as consequências que a falta de afeto e significações trazem às crianças, transformando-se em distúrbios físicos e psicológicos. A carência afetiva poderá causar lesões irreparáveis, tanto o abandono afetivo como a separação brusca e prolongada podem provocar a apatia, a depressão, a indiferença, a angústia e até mesmo a morte. Inversamente, os cuidados exagerados e a superproteção, no fundo compensatórios, denunciam uma ansiedade mesclada de culpa, o que também pode originar na criança diferentes perturbações.

Assim, vê-se por exemplo, a criança privada da mãe após já ter estado em contato com a mesma por um período, desenvolve um tipo de síndrome denominada por Spitz de “depressão anaclítica”. São os sintomas da mesma:

“Primeiro mês: as crianças tornam-se chorosas, exigentes e tendem a pegar-se ao observador quando este consegue estabelecer contato com elas.

Segundo mês: O choro frequentemente transforma-se em gemido. Começa a perda de peso. Há uma parada quociente de desenvolvimento.

Terceiro mês: As crianças recusam o contato. Permanecem a maior parte do tempo de bruços na cama, um sintoma patognomônico. Começa a insônia, a perda de peso continua. Há uma tendência para contrair moléstias; o atraso motor torna-se generalizado. Início da rigidez facial.” (SPITZ, 1991, P. 202)

Aqui descrevi apenas uma das patologias, esta relatada por Spitz (1991), levando em conta o fator do afeto, como uma forma de exemplificar, como o papel da mãe é indispensável à criança nesta fase.

É comum que se entenda que no tempo que as crianças permanecem com adultos, o cuidado despendido é apenas de resolver suas necessidades básicas de higiene e alimentação. Porém, nesta afirmativa está esquecida a constituição psíquica que está formando-se no bebê, e que o adulto faz parte desta construção através das relações que se estabelecem entre ele e a criança.

É notável que os atos empregados pelos adultos na vida das crianças implicam em resultados significantes a longo prazo. Estes atos por si só, criam laços interpessoais. Os vínculos representam muito mais do que a união tanto física, como a emocional e afetiva. Eles representam um processo em construção. Um processo que envolve inicialmente uma dupla. A dupla mãe e bebê para o surgimento do sujeito.

“O biológico está colocado nesse momento da vida como condição de possibilidade, que somente se realizará se encontrar o Outro, inicialmente encarnado naquele(s) que faz(em) a função materna. Ocorre que, como somos seres de linguagem, as ações produzem efeitos de sentido. Não é sem consequências que um bebezinho, ao ser amamentado, limpo ou vestido, seja olhado, falado e acarinhado.” (CABISTANI, 2007, p.3)

Os vínculos têm uma função bem mais importante: a função de manter mãe e filho em sincronia para que esse bebê venha a se tornar um sujeito. Atividades cotidianas de alimentação, troca de fraldas, o “mamanhês”², todos são atos que conectam e que são importantes para a formação do sujeito.

² “Uma manifestação jubilatória da mãe sob a forma de palavras carregadas de uma musicalidade prazerosa.” (KUPFER et al, 2009, p. 53)

3. A ROTINA DA CRIANÇA

“Então, o que é o tempo? Se o tempo que marca o relógio não é o mesmo que marca nosso coração e nosso pensamento? O que é o tempo se o tempo dentro de cada um é diferente do tempo de fora?” (GUTTMANN, 2004, p. 17-18).

A criança é submetida a uma série de ações costuradas e repetidas diariamente para que suas atividades sejam organizadas e, assim, melhor cumpridas. Neste capítulo busco traçar os enlaces que esta rotina tem com a disponibilidade de brincar dos pequenos.

Com a ajuda de Barbosa, procuro apresentar uma síntese do que é rotina, conceitualmente descrevendo sua ligação com a criança na Educação Infantil. Flesler descreve a temporalidade como um modo de existir, ela implica, do lado do sujeito, um traço diferencial com respeito à criança do Outro. O jogo do carretel, descrito por Freud, representa a separação entre criança e pais e a capacidade da criança de simbolizar este acontecimento. Estes três autores são a base para os estudos que realizo neste capítulo de análise.

3.1 Rotina

Podemos chamar de rotinas àquilo que se produz e reproduz no dia-a-dia, que têm como objetivo a organização da cotidianidade. As atividades rotineiras são um conjunto de ações como alimentar-se, estudar, trabalhar, “reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho” (BARBOSA, 2000, p.43). As rotinas, portanto, estão ligadas à cultura, ao meio e ao tempo, ou seja, os atos rotineiros regulam-se pelo lugar e pelas pessoas, sendo que, se mudarmos de lugar, mudam também as rotinas. A rotina é a organização das atividades que devem ser realizadas em um período de tempo, ou seja, é organizadora da vida, evitando que diariamente tenhamos que pensar todos os dias nos aspectos do cotidiano (idem, p.43).

Segundo Barbosa, a rotina é inclusiva, isto é, um grupo produz e reproduz um conjunto de ações rotineiras. Percutindo este conceito, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de conduta - e aqueles indivíduos que os praticam, concatenam-se com a ordem social do grupo, criando uma série de procedimentos que assim harmonizam e integram os indivíduos ao grupo. A rotina tem papel importante na construção da subjetividade do sujeito.

Sendo a rotina construção de grupo, todos os integrantes podem interferir nesta série, sendo assim:

“esses rituais são geralmente decididos pelos adultos, mas também as crianças os estabelecem. As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos.” (BARBOSA, idem, p. 218)

Na pesquisa sobre rotinas na escola, deparei-me com os conceitos *Pedagogia Visível* e *Pedagogia Invisível*, de Bernstein, sobre os quais debrucei-me longamente buscando sua definição para poder compreender a rotina na educação infantil. Os textos do autor são densos e complexos, mais facilmente encontrei a elucidação dos referidos conceitos em outras autoras, como Santos (2003) e Barbosa (2006). A primeira relata que se a contenção é forte, “o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica” (Santos, op.cit.). No caso de a contenção ser fraca, é o aluno que exerce controle mais aparente no processo de intercomunicação. Sendo a contenção forte, os alunos são rotulados em questão de atenção, interesse, cuidado e esforço, à medida que, no caso de uma fraca contenção, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos (Bernstein, 1996, p.27-28, apud Santos, op.cit.). Nos tipos de prática pedagógica denominados pedagogias *visíveis*, o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e do discurso regulativo são explícitas. Já nas denominadas pedagogias *invisíveis*, em que o enquadramento é fraco, as regras dos dois discursos são implícitas.

Na escola, tanto as pedagogias *visíveis* e *invisíveis* trabalham com tempo, espaço e controle social como aspectos de avaliação (Bernstein, 1986, apud Barbosa, 2006, p.59). Esses conceitos são intrínsecos à rotina. Segundo Barbosa (op. cit. P.59), nas pedagogias visíveis,

“a progressão das transmissões está ordenada no tempo e por regras explícitas [...] Nas *invisíveis*, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente”.

Porém, é equivocado crer que as rotinas pedagógicas apenas encaixam-se nas pedagogias *visíveis*, pois essas também estão presentes nas *invisíveis*: a instituição educacional parte da sociedade, com uma ordem social e moral, necessita assegurar a sua perpetuidade por meio de rituais.

“Piero Bertolini (1996), no *Dizionario di Pedagogia e scienze dell’educazione*, a palavra *routine*, do ponto de vista da pedagogia, é uma concatenação de ações seqüenciais, altamente previsíveis por serem habituais. Para o autor, denominam-se *routine* as práticas realizadas que fazem parte necessária e imprescindível do trabalho de cuidado das crianças, tais como a higiene, a alimentação e o sono. Ele comenta que as atuais pesquisas pedagógicas e psicológicas têm demonstrado a relevância das *routines* no desenvolvimento das crianças:

‘Se fala de *atividades de routine* para sublinhar o valor pedagógico que adquirem aquelas ações, seja na ordem da sua função, seja pelo fato, mesmo, de serem transformadas em sequência sistemática, estruturada e previsível (...) De um ponto de vista pedagógico isto significa que o adulto deverá prestar atenção às modalidades de realização das práticas de cuidado e mantê-las ou construí-las como *routine*, quando sistematicidade e repetição não significam necessariamente execução mecânica e fragmentada mas (se deseja) um sistema de atendibilidade.’” (Bertolini, 1996, p.530, apud BARBOSA, op. cit., p.51)

Ainda que há ênfase nas atividades de cuidado, Bertolini reconhece que, ademais destas, há diversos outros momentos no cotidiano da instituição educativa que estão rotinizados: as maneiras como as atividades são propostas, modos de iniciar e terminar as mesmas, horários de entrada e saída. Da mesma forma, à rotina se pode supor um valor de sistematizador, ajuda a criança a orientar-se e identificar-se no meio, pois converte em algo mais previsível, tranquilo e seguro a experiência de viver este ambiente.

Como as pedagogias trabalham com conceitos semelhantes aos que embasam e delimitam as rotinas, estas acabam sendo aliadas no dia-a-dia da Educação Infantil, pois as crianças que acabam de ingressar na vida escolar, são objetos de transformação, tornando-se alunos os infantes.

“[uma intervenção educacional] se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobre tudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser.” (KOHAN, 2004, p.53)

Se as rotinas proporcionam segurança às crianças, essas também podem pressioná-las e aprisioná-los. Cada indivíduo tem sua noção de temporalidade. Para Skliar (2003), a temporalidade é um estar sendo para que a alteridade não se aprisione na condição e no estado do ser ou não ser. Um estar sendo como processo, vibração e acontecimento. A noção de temporalidade nas crianças se volta para as maneiras como estas experienciam o tempo no cotidiano escolar.

A escola é cheia de rotinas, de organizações, ali há a coexistência e síntese de múltiplas noções de tempo. Organizar a escola é organizar tempos. Organizar rotinas escolar, é (ou deveria ser) organizar temporalidades.

A Educação Infantil pensada a partir do ponto de vista das temporalidades, do respeito às diferenças entre as crianças, é direcionada ao minoritário, aos devires. Para Deleuze (1997), devir-criança é "involução criadora". Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Devir é um encontro entre acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (Deleuze; Parnet, 1988, p. 10-15).

Desta maneira, a escola deve proporcionar à criança a liberdade e o espaço próprio para o tempo individual, para que se respeite sua temporalidade, respeitando as múltiplas formas de se relacionar com o tempo, percebendo que cada ser humano tem seu ritmo próprio e, conseqüentemente, seu tempo.

A rotina tem papel principal nesta organização da escola para as individualidades, pois ela, como organizadora do tempo escolar, pode liderar a adequação do tempo escolar ao tempo individual.

4.2 Separação e adaptação

Uma das rotinas presentes na vida da criança na Educação Infantil é a separação de seus pais que sofre diariamente. Esta separação tem consequências sobre o comportamento da criança e sua constituição psíquica, pois demanda uma carga sentimental muito grande.

A adaptação já foi encarada pelos professores como um período de tempo e espaço estabelecido pela escola, que buscava o fim do choro da criança. A adaptação é o período em que a criança tem atenção ao seu tempo e recebe das professoras conforto para o momento da separação, separação esta que acontece de maneira gradativa e organizada.

Em conceitos gerais, a adaptação ocorre quando enfrentamos uma situação nova, quando temos de nos adaptar a uma realidade nova.

Na escola, o processo de adaptação envolve sentimentos dos pais e dos filhos que sofrem sua separação, há o choro e a angústia. O professor procura durante o período prender a atenção dos pequenos e confortar seus pais. É um processo lento e de etapas,

“um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento. Marcado por encontros e desencontros é o momento em que a criança e seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo que se encontra na sociedade: o início da vida escolar da criança. Acontece, a partir de então novos relacionamentos e favorece que a criança construa um mundo social mais amplo.”
(FERNANDES DA SILVA, 2010)

Numa mesma turma, várias crianças podem estar passando pela adaptação concomitantemente. As crianças e os pais sentem este momento de forma muito especial e sensível, por este motivo a instituição e as professoras devem investigar aspectos relacionados ao vínculo mãe-bebê, que permite compreender a experiência materna frente à separação de seu filho.

Desta forma, nota-se que o processo de adaptação ao novo ambiente é mediado pelos outros: pela família, pelos educadores, pela instituição e pelos companheiros do grupo que a criança passa a frequentar, sendo uma ação conjunta.

“O bebê, mesmo em uma idade bem precoce, é capaz de se diferenciar de uma situação para outra, apresentando preferências e contrastes. Por isso, um processo de entrada na creche nunca é igual ao outro, já que vem acompanhado por tantos fatores diferentes: a intersubjetividade entre os parceiros, crenças e representações sobre os objetos sociais envolvidos, a organização prática de cada instituição, o modo de ser de cada família e dos educadores, o planejamento de cada instituição para esse período, etc.” (SANTOS e MOURA, 2002, p.94)

A separação se dá de forma saudável e tranquila quando as experiências de autonomia do bebê são prazerosas, pois dessa forma o bebê domina a sensação de ansiedade de separação que surge enquanto vai se tornando mais autônomo.

Segundo Mahler:

“[...] a separação-indivuação normal acontece em situação de aptidão desenvolvimental – bem como de prazer – para o funcionamento independente. A predominância do prazer no funcionamento com independência, em atmosfera de disponibilidade libidinal materna³, permite à criança dominar aquela quantidade de ansiedade de separação que parece adquirir a cada novo passo em direção à atuação individual.” (MAHLER, 1982, p. 26)

A separação deve usar a disponibilidade libidinal materna, respeitar as características e individualidades dos bebês. A instituição e as profissionais precisam ter uma postura acolhedora, compreensiva, ética com as famílias de forma atenta aos sinais de sofrimento.

Quando o pai ou mãe sai da sala e deixa seu filho sem despedir-se dele, a criança, quando dá-se conta de sua ausência, chora e desespera-se, pois acredita que aquele que o havia deixado ali, não existe mais. Isso acontece porque a criança inicialmente em seu desenvolvimento psicológico reconhece e distingue certos grupos estáveis, denominados de quadros. Quando não percebe um objeto ou pessoa nesse quadro, a criança ainda não tem maturidade para entender que os objetos continuam a existir, mesmo quando não estão presentes (PIAGET, 1996).

³ Por disponibilidade libidinal materna entende-se o prazer gerado pela presença da mãe ou com objeto com tal representação para a criança.

É importante que os pais, ao deixarem as crianças na instituição de ensino, despeçam-se dos seus filhos por isso. Explicando-lhes que logo retornarão, a criança pode simbolizar sua partida, relacionando-a com o retorno. Assim acontece com a criança de um ano e meio, observada por Freud, jogando o carretel.

Esta criança apanhava seus brinquedos e atirava-os longe para um canto. Fazia isso e emitia um longo e arrastado ‘o-o-o-ó’ (compreendida como a palavra alemã ‘fort’: longe), acompanhado por expressão de interesse e satisfação. Quando o carretel sumia de seu campo de visão, puxava então o cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (‘ali’).

É claro que em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, abrangem a intensidade da impressão, tornando-se, por assim dizer, senhoras da situação. A criança desta situação simbolizava a ausência da mãe através do jogo com o carretel. Talvez se possa responder que a partida dela tinha de ser encenada como preliminar necessária a seu alegre retorno, e que neste último residia o verdadeiro propósito do jogo. O desprazer da partida da mãe precedia o prazer de seu retorno.

A aptidão que esta criança apresenta ao simbolizar a partida e dar-lhe sentido de satisfação está a serviço do princípio de prazer (Freud, 1920).

No 5º subestágio do período sensório-motor descrito por Piaget, há o início do desenvolvimento do pensamento simbólico, em que a criança realiza imagens mentais, ou seja, a capacidade de representar simbolicamente uma realidade mentalmente. Este jogo do carretel é notório porque marca a constituição do sujeito por seu ingresso na ordem simbólica, pois a criança pode brincar ativamente com o aparecimento / desaparecimento de sua mãe, colocando em seu lugar os significantes fundamentais fort/da. Nesse sentido, o símbolo é a morte da coisa (objeto perdido) e fonte do desejar.

Neste momento, a criança inicia um processo inconsciente, pré- simbólico, no qual um objeto a auxilia a lidar com essa ausência da mãe: “o objeto transicional”. O objeto transicional, descrito por Winnicott em 1971, é um objeto de relação que “substitui” a mãe. A criança elege este objeto e sobre ele descarrega sentimentos intensos e procura conforto ao usá-lo/manipulá-lo. A criança afirma uma série de

direitos sobre o objeto, que é conservado pela criança. Ela é quem decide a distância entre si e tal objeto. O objeto servirá para que o sujeito possa experimentar diferentes prazeres com essas situações, e para ir demarcando seus próprios limites mentais em relação ao externo e ao interno. Ele não está definitivamente nem dentro nem fora da criança.

Na educação infantil isso é importante, pois é a partir de então que ela evolui pouco a pouco para a independência, ao mesmo tempo em que inicia o desenvolvimento de sua socialização e a aquisição do senso social.

Nas crianças da turma observada, havia uma que utilizava de objeto transicional⁴ sua mochila. Dela somente podiam se aproximar seus pais e as professoras. Quando algum colega a tocava, chorava, entrando em conflito com a criança em questão. O diferente deste objeto está no fato dele ser não um objeto de afago, como normalmente são os objetos transicionais, mas sim, um objeto que significa o momento de chegada e saída com os pais. Momento do fim da presença e o reencontro.

A analogia que faço na relação da mochila com a saída e chegada da criança, é devida ao fato de que a criança sofria emocionalmente e mostrava alteração de seu comportamento quando permanecia 11 horas na creche, tempo máximo de atendimento. Muitas vezes chegava dormindo ainda, não podendo despedir-se dos pais. Quando chegava na hora da saída e essa criança era a única que permanecia na sala, mostrava-se mais inquieta que o normal, procurando as professoras repetidas vezes para perguntar-lhes se seus pais já estavam chegando. Se mais alguma criança permanecia na sala com ele, por carência, queria toda sua atenção e companhia em todas as brincadeiras que realizasse.

Na turma observada, as crianças por vezes invocavam os pais ao acordarem ou brincando sozinhos conversavam e citavam seus pais, como se estes fossem participantes da história. Esta invocação é desejo da permanência, a criança busca assim que os pais retornem, busca sua presença através da fala. De fato a criança, fazendo isso, sente como se os pais estivessem mais próximos.

⁴ O objeto transicional é símbolo da mãe, substitui a mãe, mas no sentido específico de que o faz na presença da mãe (Winnicott, 1953, p. 19-20)

4.3 Relações no ambiente escolar

A criança pequena depende do olhar, em espelho, do adulto (DUNKER, 2008, p.16), sempre quando este a interpela com voz mais alta, o pequeno reflete este comportamento e o adulto o reforça a cada dia em que o pratica.

Fato comum durante o período de estágio foi, quando as professoras se exaltam com algumas crianças, o grupo inteiro agitava-se. Nos dias em que alguma das professoras estava mais impaciente, também as crianças ficavam mais irritadas.

“Se a agressividade é constitutiva da subjetividade, por outro lado ela pode ser produzida ou exacerbada a partir do meio e da rede discursiva que sustenta a criança.” (SILVA, 2004, p.74).

Como em ambientes de creche são raríssimos os momentos de exclusividade entre o educador e a criança, os pequenos normalmente substituem o corpo do adulto por objetos, depositando assim sua atenção em algo e o educador cuida do grupo como um todo (Mariotto, 2009).

Mariotto (2009, p. 105) relata algo semelhante ao vivenciado por mim durante minha prática, quando afirma que em seu estudo notou que em dias mais agitados as professoras não interpelam as crianças e aguardam sua resposta, ou seja, quando solicitam algo, não esperam outra reação do que o acatamento, diferentemente de dias mais tranquilos, quando aguarda a reação da criança, a sua aceitação ou não à proposta.

Durante o período houveram as disputas de brinquedos/atenção entre as crianças, os momentos de sentimento exacerbado, as alterações de humor, a sonolência. Nestes momentos aconteciam uma sorte de coisas: as crianças tiravam os brinquedos dos colegas, gritavam para protestar algum desconforto ou desagrado, choravam descontroladamente.

Estas reações fazem parte do comportamento nos primeiros anos da infância. Muitas vezes elas começam as brincadeiras individuais ou cooperativas seguindo as opiniões divergentes, levando a eventuais conflitos.

“É preciso lembrar que a agressividade é constitutiva do sujeito. Ela surge fundamentalmente na experiência fraterna na tenra infância, em que um igual é tomado como inimigo, na lógica do *eu* ou *ele*.” (SILVA, 2004, p.73)

Mas a agressividade pode ser entendida como instrumental, onde o objetivo da criança é alcançar uma recompensa e não o sofrimento da outra. Esta recompensa pode ser a descarga de sentimentos intensos ou mesmo a posse de algo, seja um brinquedo ou a atenção do adulto.

A criança utiliza uma lógica diferente para pensar em cada etapa da vida. O pensamento da criança é construído pelas suas sensações e seus movimentos. A primeira relação socializadora da criança é realizada após o seu nascimento no seu grupo familiar e posteriormente se estenderá a outros grupos (creche, amigos, trabalho, etc.), onde haverá o processo de apropriação do mundo social, com suas normas, valores e representações.

Desde o nascimento, a criança se sujeita a horários, hábitos de higiene e alimentação. Com o crescimento, aprenderá a andar, falar, comer, etc. A peculiaridade de cada grupo é que caracterizará o modo de aprendizado (cultura e classe social).

Num espaço de tempo (os primeiros anos de sua vida), a criança passa por diversas etapas físicas, mentais, sociais, e emocionais, que são fundamentais ao seu desenvolvimento e que influenciarão na formação e desenvolvimento de sua personalidade, tornando-a um indivíduo único.

Nos cinco primeiros anos, é que a criança começa a socializar-se, iniciando a vida em grupo e saindo do seu egocentrismo, aprendendo a interagir com outras crianças e adultos.

A maior parte dos conflitos acontecia no turno em que haviam mais meninos, pois estes geralmente externalizam mais reações agressivas (Silva, 2004), como mordidas, empurrões, puxões e apertos.

A rotina pode ser organizadora, mas precisa considerar as singularidades dos sujeitos. Se não respeitadas as suas particularidades, a rotina torna-se opressora da

criança, pois engessa o tempo na escola como um tempo que não é o dela e assim, impossibilita-a de ter prazer neste espaço.

Ao considerar a dimensão da infância é preciso pensar nossa relação com o tempo e com o que somos, possibilitando, assim, observar, conversar com a criança a respeito da escola, levando-nos a refletir as práticas cotidianas na escola. Este “conversar com a criança” não acontece plenamente em palavras, mas também com atenção ao seu viver na escola. Experimentar as múltiplas formas de se relacionar com o tempo é perceber que cada ser humano tem seu ritmo próprio e, conseqüentemente, seu tempo.

As temporalidades se referem às múltiplas formas de lidar, de relacionar, de organizar o tempo, ou seja, a experiência no e com o tempo. Cada sujeito tem sua própria forma de viver o tempo, assim, cada criança tem sua própria relação com ele. Na separação dos pais as crianças reagem de maneiras diversas, sendo que algumas já ficam diferentes na despedida, outras manifestam a angústia da distância no decorrer do dia.

Os pequenos aprendem a lidar melhor com a separação à medida que compreendem que os pais retornarão. Esta aptidão é mostrada quando a criança desenvolve a capacidade semiótica – ou seja, a habilidade de atribuir valor simbólico às coisas. Podemos relacionar este conceito com o conceito de “Objeto Permanente” criado por Piaget.

Quando o processo de elaboração da permanência do objeto inicia-se, mesmo que a criança não tenha a chance de visualizar o deslocamento e o desaparecimento dos objetos, ela já é capaz de percebê-lo como uma extensão constante que pode ser reencontrado.

Quando a criança percebe os deslocamentos invisíveis é então capaz de entender que os objetos são entidades dotadas de permanência e que são independentes de suas próprias ações e finalmente constrói os objetos e os percebe em relações espaço-temporais. A formação do objeto como entidade substancial não mais necessita do emprego de mecanismos perceptivos diretos e das atividades atuais do sujeito. Neste momento os deslocamentos passam a ser autônomos e inseridos num mundo de representações e relações abstratas.

Quando o pai ou a mãe despedem-se e saem da sala, a criança cria inconscientemente a ligação entre a sua partida e o momento do reencontro. O pai e a mãe são também objetos que a criança imagina que mesmo “escondidos”, ainda existem e logo reaparecerão. Se a criança não constitui a permanência do objeto é mais difícil suportar a separação, pois a criança não entende que aquele objeto continua a existir, independentemente de estar em seu campo de visão ou não.

Penso que algumas crianças apresentam dificuldades em brincar devido ao longo tempo que passam na escola. São essas crianças que “oscilam” de humor, quando o tempo de separação dos pais produz angústia.

5. CONCLUSÃO

“[A educação está] para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seu futuro, para fazê-los partícipes de um mundo mais belo, melhor. A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.” (KOHAN, 2004, p.60)

Ser professora é sentir, é conhecer, é aprender e saber aprender com as crianças. As dúvidas e incertezas me acompanharam em grande parte deste estágio. Grande parte das dúvidas foram sanadas, e muitas fui descobrindo durante minha prática, mas há muitas novas chegando. Sinto que se não for assim, não há um fazer pedagógico crítico, pois educar é desestabilizar-se também como professora, sentindo-se sempre aprendiz.

O percurso percorrido ao longo deste trabalho teve intuito de articular a Educação Infantil, a temporalidade e a rotina, com situações observadas dentro de uma turma de crianças de 1 – 2 anos, buscando desvendar os processos pelos quais passam os pequenos quando encontram em sua curta trajetória, a rotina da Educação Infantil. Considerando esta afirmação, concluo relatando os significados pessoais e profissionais que a trajetória percorrida me proporcionou.

Os caminhos investigativos deste trabalho, trouxeram-me satisfação e encantamento por temáticas as quais tive breves contatos ao longo de minha formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. O tempo dedicado aos estudos teóricos, despertaram a vontade de futuramente aprofundar os estudos sobre temporalidade e Educação Infantil, no viés dos estudos psicanalíticos, ampliando meus conhecimentos nas temáticas. Vontade esta, que se acentua à medida que vejo que este estudo tem possibilidades de ser levado à diante, em vista do curto espaço de tempo disponível para abordar tão amplo assunto.

Durante as horas dedicadas às leituras e à escrita, refleti sobre o meu posicionamento enquanto docente, averiguando sinais que só a reflexão me possibilitaria. Penso que este trabalho, trouxe alguns subsídios e conhecimentos que servirão para futuras intervenções enquanto docente, em relação às angústias relatadas ao início da pesquisa.

Tão importante quanto planejar antes, é refletir após. Desta reflexão nasce este trabalho. As ideias vão se enraizando a partir da tentativa de colocá-las no papel e confrontá-las com os teóricos selecionados. A clareza se percebe e se ganha, à medida que se faz a mudança e se reflete sobre isso, coletiva e também criticamente. Repensar a prática de planejamento da Educação Infantil implica sanar as lacunas existentes entre o planejar e a prática efetiva do docente, reimaginando e recriando as práticas aliadas às teorias educacionais numa convergência de significados, uma vez que se pensa na satisfação da criança.

“Cada vez que me lanço à aventura de observar e experimentar as dificuldades e as maravilhas do cotidiano com as crianças percebo-me educadora. Encontros e desencontros refletem esse movimento.” (SOUTO-MAIOR, In: OSTETTO. 2000, p.63)

Ao final, sinto como se ainda pudesse escrever outro trabalho, pois temas foram abandonados, suposições foram deixadas, ideias que não foram lembradas a tempo, outras que só agora são possíveis de serem pensadas, pois as perguntas prévias já foram respondidas... Creio que a descoberta das faltas sempre acontece quando, depois de muitas voltas e revoltas, colocamos um ponto final em um texto.

Ao reler este texto e refletir sobre o percurso de escrita, me percebi diferente como autora e pensadora deste estudo, pois inicialmente as ideias e caminhos eram outros, as questões passaram a multiplicar-se e os conhecimentos somaram-se às experiências. Este trabalho de conclusão de curso é o resultado disso, um período de minha vida e pedaço do meu coração transcritos em papel.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 282 f. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2000.

BECKER, Fernando. **Ensino e construção de conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 2001. 125p.

CABISTANI, Roséli M. O. **Para que choram os bebês? Corpo e linguagem dos “infans”**. Versão condensada e modificada. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **Redescrições da psicanálise: ensaios pragmáticos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1988.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **O nascimento do sujeito**. Revista Talento e Cérebro, São Paulo, nº2, p. 15-25, 2008.

FERNANDES DA SILVA, Aline Gomes. **Adaptação escolar: enfrentando o novo**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/adaptacao-escolar-enfrentando-o-novo/34558/>>. Acesso em: 01/10/2014.

FESLER, Alba. **Os tempos do sujeito**. Rev. Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 35, p. 178-192, jul./dez. 2008.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920) In: **Obras Completas**, vol. 18, Edição Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GUTTMANN, Mônica. **Armando e o tempo**. São Paulo: Paulus, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____ (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KUPFER, M.C.M., JERUSALINSKY, A., BERNARDINO, L.F., WANDERLEY, D., ROCHA, P., MOLINA, S., SALES, L., STELLIN, R., PESARO, M.E. e LERNER, R. **Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica**. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online*, São Paulo, v. 6, n.1, p. 48-68, maio de 2009.

MAHLER, Margaret. **O processo de separação-individuação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

OLIVEIRA, Vera Barros de. A compreensão de sistemas simbólicos. In: BOSSA, Nádya e OLIVEIRA, Vera Barros de (Orgs). **Avaliação Psicopedagógica da criança de 7 à 11 anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. **Cotidiano escolar da educação infantil: temporalidades de crianças**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Junqueira&Marin Editores. Livro 3 - p. 549: Campinas, 2012.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. – 1. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTOS, Fábica Mônica; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. **A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, nº2, Vol.22, p. 88-97, 2002.

SILVA, Ieda Prates da. **Para ser um guri: espaço e representação da masculinidade na escola**. Revista Estilos da Clínica, São Paulo, nº 17, Vol. IX, p. 70-83, 2004.

SKLIAR, Carlos. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. In: _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.

SOUTO-MAIOR, Sara D. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil. In: OSTETTO, Luciana E. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2000.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WINNICOTT, D. W.. **Objetos transicionais e fenômenos transicionais**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1953.