

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

Mônica Garrafiel de Carvalho

Intersubjetividade e interludicidade na escola de educação infantil: encontros e desencontros
entre educadora e bebê

Porto Alegre

2020

MÔNICA GARRAFIEL DE CARVALHO

Intersubjetividade e interludicidade na escola de educação infantil: encontros e desencontros entre educadora e bebê

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura. Programa de Psicanálise: Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Gabriela Ferrari.

PORTO ALEGRE

2020

Nome: Carvalho, Mônica Garrafiel de

Título: Intersubjetividade e interludicidade na escola de educação infantil: encontros e desencontros entre educadora e bebê

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise do Programa de Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Milena da Rosa Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Tagma Marina Schneider Donelli

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Daniela Centenaro Levandowski

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Profa. Dra. Andrea Gabriela Ferrari (Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

AGRADECIMENTOS

O percurso desta dissertação ocorreu em um momento difícil do cenário político brasileiro, o qual toca a universidade pública. Desta forma, agradeço à todos os profissionais que compõem a UFRGS, especialmente o Instituto de Psicologia, os quais organizam para que o PPG Psicanálise Clínica e Cultura se estruture cada vez mais e melhor, a fim de contribuir para a construção de pesquisas na área da saúde mental. Nomeio algumas pessoas mais próximas na universidade, as quais conduziram com sabedoria e acolhimento o meu processo: a minha orientadora Andrea Gabriela Ferrari, a professora Milena da Rosa Silva, as colegas do grupo de pesquisa Antônia Madeira Rodrigues e Ana Gabriela Athayde Redlich e as colegas de mestrado Betina Czermainski de Oliveira, Renata Almeida e Mariana S. Fonseca.

No período de elaboração também foram essenciais o suporte e o carinho da minha família, com destaque para os meus pais Marlene Garrafiel de Carvalho e Flavio José de Carvalho, minhas irmãs Cristina Garrafiel de Carvalho Woltmann e Cíntia Garrafiel de Carvalho e meu marido Joaquim Luiz de Lima Beck Neto. O incentivo dos amigos foi especial, saliento o de Caroline Galvão, Andrea Faraone, Daniela Ainhoren, Mario Francis Petry, Carolina Lohmann, Taiane Kessler e Mariane Wohlenberg. As trocas de conhecimento na área da psicologia e da psicanálise foram valiosas através do apoio de Aline Disconsi, Marcelle Matiazo Pinhatti, Paula Goldmeier, Gustavo Gazzana, Fabiana Paz, Simone Heinen e Cecília Marques. E por fim, ressalto a leitura minuciosa e atenciosa de Bárbara Zaffari Cavedon e Viviane de Freitas Souto que agregam elementos importantes ao texto.

RESUMO

O presente trabalho faz uma interlocução entre o campo da psicanálise e da educação infantil. O campo de pesquisa é a escola infantil, o qual foi abordado a partir da sua história de constituição no Brasil, as leis que o atravessam e as relações profissionais na instituição, características que compõem a execução do trabalho com os bebês. O desenvolvimento psíquico, desde os primeiros meses de vida do bebê, é tomado a partir da costura do conceito de intersubjetividade e as contribuições da psicanálise, enfatizando as valiosas coconstruções subjetivas entre adulto e bebê. No cenário da educação infantil, o educador é o adulto responsável por acompanhar o bebê durante muitas horas do dia, devido à rotina atribulada dos pais; desta forma, estes profissionais são participantes do processo de subjetivação do bebê. A dupla educador da escola infantil e bebê são os protagonistas deste trabalho e a ênfase é analisar as trocas subjetivas entre os mesmos nas cenas do brincar. Um dos indicadores de intersubjetividade, denominado interludicidade, auxilia a destacar a importância da participação do adulto nas cenas do brincar e como coconstruções lúdicas estruturam o psiquismo do bebê. O tema da ludicidade foi explorado no campo da psicanálise e da educação, no intuito de levantar as contribuições de uma área para outra nesta temática. A análise de uma cena lúdica foi escolhida a fim de disparar as discussões sobre encontros e desencontros de uma educadora e um bebê em uma turma de berçário. As reflexões, inicialmente, abordam a potência das coconstruções lúdicas para o desenvolvimento de uma bebê. No segundo ponto de análise foram tomados alguns recortes de falas da educadora para refletir sobre: os obstáculos para a presença da adulta na cena lúdica, os atravessamentos institucionais na rotina da educadora e os desafios da comunicação da mesma com os bebês. Todas as análises levantadas são atravessadas pelo olhar de uma pesquisadora psicanalítica.

Palavras-chave: Intersubjetividade. Brincar. Infância. Educadores. Educação Infantil. Psicanálise.

ABSTRACT

The present work makes an interlocution between the field of psychoanalysis and early childhood education. The research field is the nursery school, which was approached from its history of constitution in Brazil, the laws that go through it and the professional relationships in the institution, characteristics that make up the execution of work with babies. Psychic development, from the baby's first months of life, is taken from the sewing of the concept of intersubjectivity and the contributions of psychoanalysis, emphasizing the valuable subjective co-constructions between adult and baby. In the early childhood scenario, the educator is the adult responsible for accompanying the baby for many hours of the day, due to the troubled routine of the parents; thus, these professionals are participants in the baby's subjectification process. The pair of educators from the nursery school and baby are the protagonists of this work and the emphasis is on analyzing the subjective exchanges between them in the scenes of playing. One of the indicators of intersubjectivity, called interludicity, helps to highlight the importance of adult participation in scenes of play and how playful co-constructions structure the baby's psyche. The theme of playfulness was explored in the field of psychoanalysis and education, in order to raise contributions from one area to another in this theme. The analysis of a playful scene was chosen in order to trigger discussions about encounters and mismatches between an educator and a baby in a nursery class. As reflections, bulletins, address the power of playful co-constructions for the development of a baby. In the second point of analysis, some excerpts from the educator's speeches were taken to reflect on: the results for the presence of the adult in the playful scene, the institutional crossings in the educator's routine and the challenges of her communication with the babies. All the analyzes raised are crossed by the eyes of a psychoanalytic researcher.

Keywords: Intersubjectivity; play; childhood; educators; child education; Psychoanalysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
3 OS CUIDADORES DA ESCOLA INFANTIL	16
4 INTERSUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	24
5 DO BRINCAR NO OLHAR PSICANALÍTICO AO CONCEITO DE INTERLUDICIDADE	33
6 A INTERLUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL	39
7 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS	46
7.1 Pesquisa em psicanálise como forma de estar e olhar a prática	46
7.2 A construção da prática do pesquisador	49
7.3 A construção da análise do pesquisador sobre a experiência	53
8 AS CENAS ANALISADAS	56
8.1 Encontros e desencontros na escola infantil	56
8.1.1 Encontros lúdicos: fazendo arte no outro	59
8.1.2 A educadora na cena lúdica	65
8.1.3 As pesquisadoras na cena lúdica	67
8.2 Reflexões sobre a escuta da educadora: o adulto é livre para brincar?	72
8.2.1 Quem é o meu par?	72
8.2.2 Quem brinca é criança?	77
8.2.3 O brincar formatado.....	79
8.2.4 Como se aproximar de quem tem outra linguagem?	86
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	933
ANEXO A	1022
ANEXO B	1066
ANEXO C	1099

ANEXO D	1111
ANEXO E	1133

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará meu percurso como psicóloga e pesquisadora na construção de uma pesquisa em psicanálise, em que os capítulos têm o intuito de apresentar a costura entre a experiência clínica, a pesquisa e as teorias articuladas a cada passo.

As minhas primeiras indagações surgiram através da minha experiência de trabalho na clínica psicológica, em que testemunhei crianças e pais reproduzindo falas e atos dos educadores, os quais os marcaram com intensidade, atravessaram a forma de ser e de agir, influenciaram a percepção que os pais e as crianças tinham de si e do mundo. O dizer dos educadores chegou até o consultório através da fala dos cuidadores e anunciou a potencialidade da criança ou a preocupação dos pais com o desenvolvimento dos filhos.

As falas denotam o papel importante da educação infantil na vida destes pais e destas crianças, pois os educadores passam a maior parte do dia em contato com as mesmas enquanto os pais estão envolvidos com as suas rotinas de trabalho e demais atividades. Os educadores conduzem e acompanham construções do desenvolvimento, das mais simples às mais complexas e, por vezes, são os primeiros a presenciar a efetivação de um processo, por exemplo: os primeiros passos de um bebê, a manifestação de uma nova preferência por um alimento, a fala das primeiras palavras, a escrita das primeiras letras, entre outras inaugurações.

As cenas da sala de espera e das sessões do consultório particular chamaram minha atenção pela posição de protagonistas que os educadores ocupam, são elas:

Roberto¹, pai de Fábio, de 3 anos de idade, fala, no momento em que o filho está entrando na sala de atendimento: “Hoje veio o Fábio legal”. Eu, com estranheza, sigo olhando para o pai e ele explica: “A professora disse que era para o Fábio legal ir na aula e não o Fábio brabo”.

Marcelo, 5 anos de idade, repete assustado a fala da professora que o condicionou: “Se você continuar fazendo piada com o seu colega irá ficar na escola comigo, enquanto os seus colegas vão cada um para suas casas”.

André, 7 anos de idade, ao mostrar sua agenda, em uma de nossas sessões, refere que a professora disse que mostraria todos os seus bilhetes (os quais estão colados na agenda) para o conselho tutelar.

Renata, 10 anos idade, fala com respeito e afeto de sua professora, diz que ela sempre cobra as tarefas e está, frequentemente, conversando com ela.

¹ Nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos pacientes e familiares.

Falas que marcam habilidades ou dificuldades das crianças, fazem aliança ou repelem os pais. Esquetes clínicas que aparecem atravessadas pelo sujeito que o enuncia na cena, crianças e pais; conteúdo que faz produzir sofrimento, em três das quatro situações expostas; e se enlaçam a padrões familiares repetitivos. Apenas a fala de Renata indica a educadora como um sujeito que a marca de forma a ampliar suas possibilidades de ser. Independentemente do tipo de reverberações nas crianças acompanhadas, ficava evidente que o educador fez parte do cenário da criança e da sua família com falas de efeitos importantes. Recortes destes outros cuidadores, que estão além da família e marcam a constituição da subjetividade, a partir dos cuidados e falas investidos na criança.

Desta forma, como entender melhor as trocas subjetivas entre o educador e a criança? Como a psicanálise pode auxiliar nesta leitura?

Estas perguntas impulsionaram a busca por um maior entendimento sobre este laço entre educador e criança e, assim, a minha aproximação com o mestrado. O ingresso no mestrado ocorreu no primeiro semestre do ano de 2018, no Programa de Pós-Graduação Psicanálise Clínica e Cultura da UFRGS², em que passei a participar no grupo de pesquisa chamado Núcleo de Estudos em Psicanálise e Infâncias (NEPIs)³, no momento em que estava sendo organizado o projeto de extensão “Prevenção e promoção da saúde na educação infantil: a metodologia IRDI⁴ na creche”. Este projeto de extensão está vinculado ao projeto de pesquisa “O Impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida” (Ferrari, Silva, & Cardoso, 2013). Este projeto foi postado na Plataforma Brasil e aprovado pelo CEP-PSICO/UFRGS (Anexo A). Os dois projetos, tanto o de pesquisa, quanto o de extensão, têm a Metodologia IRDI (Mariotto, 2009) como ferramenta para prevenir risco psíquico nos bebês com até dezoito meses de vida e têm como suporte um instrumento⁵ para olhar a relação mãe-bebê.

O projeto de extensão “Prevenção e promoção da saúde na educação infantil: a metodologia IRDI na creche”, o qual operacionalizou a construção da intervenção nas creches, teve, como objetivo geral, acompanhar bebês de 04 a 18 meses e suas educadoras, no contexto

² PPG Psicanálise Clínica e Cultura.

³ O NEPIs é um dos eixos de trabalho do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Infância e Adolescência (NEPEIA), vinculado ao PPG de Psicanálise: Clínica e Cultura (UFRGS), coordenado pelas professoras Andrea Gabriela Ferrari e Milena da Rosa Silva. Participam deste grupo mestrandos, bolsistas de iniciação científica e de extensão.

⁴ Indicadores Clínicos de Referência ao Desenvolvimento Infantil.

⁵ O instrumento possui 31 indicadores (Anexo B), que são divididos em quatro faixas etárias e quatro eixos, que foram construídos a partir da teoria Psicanalítica (Kupfer et al., 2009). Inicialmente, esta metodologia foi utilizada em consultas pediátricas e, posteriormente, foi adaptada para aplicação na escola infantil (Mariotto, 2009).

da creche/escola de educação infantil, atuando no sentido da detecção inicial de sinais de risco e da promoção de saúde em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano de vida (Ferrari & Silva, 2018). E, também, como objetivos específicos: o acompanhamento qualitativo dos bebês e a promoção de saúde, atentando para potencialidades e eventuais dificuldades constitutivas dos bebês, para a criação de vínculos e para o relacionamento com o outro; a atuação no âmbito da formação de professores, como suporte às educadoras, através do reconhecimento da sua importante função para o desenvolvimento das crianças e do auxílio na identificação das particularidades de cada bebê (ritmos, características), possibilitando a singularização do laço afetivo, da construção de novos olhares e caminhos no cuidado dos bebês; a contribuição para a formação dos estudantes de psicologia envolvidos, ao se engajarem em um projeto que trabalha na intersecção entre saúde e educação, e que integra ensino (em graduação e pós), pesquisa e extensão (Ferrari & Silva, 2018).

Iniciamos, no segundo semestre de 2018, as observações-intervenções em três escolas infantis conveniadas à Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, com duplas e trios de pesquisadoras, incluindo bolsistas e mestrandas, responsáveis por acompanhar turmas de berçário a partir da Metodologia IRDI.

A participação no projeto de extensão acarretou a experimentação de um enquadre diferente do consultório. Tomei distância do recorte da relação pais-escola-criança-terapeuta, que acompanho no consultório, para transitar na escola infantil e ter contato com o sujeito-educador e sua rotina, inserido em uma instituição e em relação com uma turma de bebês. Alguns desafios na posição de psicóloga-pesquisadora surgiram, como: a escuta clínica fora do *setting* tradicional, os atravessamentos institucionais e a transferência singular na escola, questões relevantes para análise.

Enlaçando a inquietação disparada pelas falas ouvidas no consultório sobre o sujeito-educador e a oportunidade de estar, como pesquisadora, na escola infantil, tomo como objetivo deste estudo pesquisar sobre a interludicidade, um indicador de intersubjetividade do autor Victor Guerra (2009, 2014a), como norteador para olhar as coconstruções lúdicas entre educador e bebê na escola infantil, determinando um recorte do laço desta dupla para ser estudado.

Desta forma, no segundo capítulo desta dissertação foi necessário contextualizar o campo de atuação, ou seja, investigar a história da educação infantil, a fim de agregar ferramentas para pensar o cenário de trabalho das educadoras e quais atravessamentos da origem da instituição ainda estão presentes no cotidiano. Assim, recorreremos a algumas leis sobre direitos das crianças e premissas da educação infantil para mapear a construção da escola

infantil no Brasil. No terceiro capítulo, buscamos trazer material teórico sobre a importância do educador do desenvolvimento infantil do bebê e da pequena criança, devido ao número extenso de horas de convivência entre eles e a influência deste laço nas formas de ver e lidar do bebê com mundo.

No quarto capítulo, constam considerações sobre o desenvolvimento infantil, a partir do conceito de intersubjetividade e seus impasses no campo da psicologia e da psicanálise, e como complemento, a exposição dos indicadores de intersubjetividade (Guerra, 2009, 2014a), os quais nos auxiliam a visualizar a importância do laço e da interação entre adulto e bebê para o desenvolvimento infantil. Entre estes indicadores está o indicador de interludicidade, que marca a importância das coconstruções lúdicas entre adulto e bebê, conceito que será fio condutor da reflexão em toda a dissertação. No quinto capítulo, elaboramos um apanhado sobre o brincar na história da psicanálise, a fim de entrelaçar com o conceito de interludicidade, obtendo um maior entendimento sobre a riqueza da interação lúdica entre bebê e adulto e apontando a brincadeira como valiosa forma de expressão da criança, caracterizando-se, assim uma ferramenta importante para apropriação de profissionais que trabalham com a infância. No sexto capítulo, realizamos uma articulação do conceito de interludicidade no cenário da educação infantil, fazendo um apanhado de artigos e capítulos de livros da área da Educação para entender como os espaços de brincadeira são planejados e executados pelos educadores, qual o sentido que é dado para estes momentos e como alguns profissionais experienciam participar ou não desta interação.

No sétimo capítulo, é abordado de forma detalhada a construção do processo metodológico, iniciando pela elaboração e concretização do projeto de extensão, incluindo o contrato com a instituição, os instrumentos e procedimentos utilizados. Considera-se a pesquisa em psicanálise como forma de estar e olhar a prática e colocando considerações sobre a análise desta experiência, a qual passa por explicar como foram escolhidas os recortes da prática para análise. No oitavo capítulo está organizada a análise dos dados, entrelaçando esquetes vivenciados no projeto de extensão e a teoria levantada até o momento. O capítulo é dividido em duas partes: a primeira parte, que traz uma cena de coconstrução lúdica entre adulto e bebê e, também ilustra pontos de resistência da participação de uma educadora na cena, e, na segunda parte, foram apresentadas trechos de falas desta mesma educadora, a fim de refletir sobre o seu distanciamento da cena do brincar. Deixamos, ainda, registradas algumas contribuições que este trabalho pode trazer para outros pesquisadores e interessados pelo tema da interludicidade na educação infantil, através do olhar psicanalítico. E, no nono capítulo, por fim, está compilado ideias principais da articulação entre teoria e prática deste estudo.

2 HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da instituição “escola infantil” pode auxiliar no entendimento de alguns movimentos experienciados e, assim, tentar perceber a construção de modos de operar que se atravessam até hoje. O surgimento da educação infantil ocorreu no intuito de dar conta de mudanças sociais, nas quais as mulheres iniciaram seu ingresso no mercado de trabalho, devido à necessidade de mão-de-obra nas fábricas. Os primeiros movimentos da Revolução Industrial, na Europa no século XVIII, trouxeram a chegada das máquinas nas fábricas e possibilitaram a entrada do trabalho feminino e infantil fora de casa, por não necessitar de força física para determinadas atividades.

Paschoal e Machado (2009, p. 80) colocam que as “mães mercenárias” optavam por não trabalhar nas fábricas e cuidavam dos filhos das mães operárias, sendo uma opção para mães e crianças. No entanto, as primeiras instituições de cuidado à criança foram as casas de moradia, abrigos, geralmente ligados à organização da sociedade civil e/ou de grupos religiosos, que acolhiam crianças abandonadas, inclusive, por mães solteiras que tinham vergonha da sua condição. Locais que surgem com o objetivo de cuidar das crianças de forma assistencialista, atentos para: a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos com as crianças. Desta forma, o sistema de cuidado dos abrigos influenciou na maneira de receber e estar com as crianças nas escolas infantis, locais também marcados pela lógica assistencialista e voltados para demandas de resolução de problema das mães e não das crianças.

No Brasil, as mudanças da expansão capitalista chegaram no fim do século XIX, produzindo comportamentos próximos aos descritos na Europa: mulheres começaram a ocupar o mercado de trabalho e seus filhos precisaram de um local para ficar durante o dia. Com o passar do tempo, a procura aumentou, expandindo-se para mulheres de diversas classes, todas com a mesma necessidade. Kuhlmann Jr. (2000) refere que, até meados de 1970, a expansão da escola infantil foi lenta, mas, depois, devido à grande procura de vagas por crianças de várias classes sociais, levantou-se a necessidade de ampliação do número de escolas infantis.

O crescimento da procura e, conseqüentemente, da abertura de novas escolas infantis, mobilizaram, ao longo do século XX, a produção de legislação, construindo um enquadre para as instituições de cuidado à criança e produzindo outro movimento no olhar para a infância e o papel dos adultos. A Constituição Brasileira de 1988 assinala o direito à educação infantil para crianças de zero a seis anos, marco que possibilita que crianças desta faixa etária passem a ser consideradas cidadãos de direito.

O artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) coloca, entre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, a educação e a saúde, a fim de outorgar o desenvolvimento integral e o artigo 4º destaca o dever dos grupos de adultos com as crianças e adolescentes,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [itálico meu], com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, p. 11)

A criança pequena passa a ser olhada como cidadão e, nesta nova posição, também é reformulada a responsabilidade do adulto que está ao seu redor, o qual deve auxiliá-la no acesso aos locais e no cuidado para seu desenvolvimento integral. Seguindo os marcos históricos, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) ficam instituídos os critérios mínimos de formação para ocupar o cargo de educador infantil e, assim, garante a necessidade de apropriação teórica, a fim de dar visibilidade para a complexidade da função. A transformação legislativa também acarreta mudanças no trabalho, atrelando a ação ao formato educacional e desvinculando-a do formato assistencial. A referida legislação inseriu a educação infantil como a primeira fase da educação básica, mesmo não sendo obrigatória. Destaco dois artigos que corroboram estas ideias:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *completando* [itálico meu] a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, Seção II – da Educação Infantil)

Art. 62. *A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil* [itálico meu] e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (LDB, 1996, Título VI – dos profissionais de educação)

A primeira infância passa a ser olhada como parte significativa do desenvolvimento e, assim, os movimentos de formação dos educadores vão sendo também marcados como essenciais, pois se o intuito não é apenas fazer a guarda da criança, cuidar das necessidades do corpo e “devolver” para os pais, justifica-se a necessidade de conhecimentos específicos. O avanço na legislação vai acontecendo a pequenos passos, tentando assegurar condutas e olhares que se distanciam do formato assistencialista de funcionamento das instituições de acolhimento às crianças.

O objetivo das leis parece ser o de garantir a operacionalização de posturas e comportamentos dos humanos quando assumem a responsabilidade de participar do processo de desenvolvimento de uma criança. Tal questão indica a importância de algo que, historicamente, não foi objetivo central dos sujeitos envolvidos na construção dos pilares da instituição. Desta forma, as leis indicam que aquele fenômeno deve ter uma constância. Há o desafio da permanência de condutas com a intenção de cuidado integral com o bebê e a criança pequena, as quais não balizaram as intervenções na maior parte da história da instituição (Kuhlmann Jr., 2000).

A necessidade de construir um formato de instituição com objetivos ligados às necessidades das crianças foi marcada pela discussão do papel de educar previsto também para a educação infantil, na tentativa de distanciar-se do caráter assistencialista. O documento de 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, coloca a visão sobre o conceito de educar relacionado à educação infantil:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, *brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada* [itálico meu] e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, *de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação* [itálico meu], respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 23)

A ideia de ampliar o cuidado inicialmente pautado pelo controle dos corpos para migrar para o cuidado baseado em aprendizagens, desencadeadas na relação do adulto com o bebê/pequena criança (Paschoal & Machado, 2009), coloca a estratégia de brincar como ferramenta para o desenvolvimento infantil. Desta forma, responsabiliza com outros elementos o “fazer” do adulto e redireciona a criança como personagem principal do trabalho. A

necessidade de alargamento sobre o entendimento da infância também coloca em questão a primordialidade de interlocução com outras áreas:

Sobre o cuidar, é importante ressaltar que esse deve ser entendido como parte integrante da educação, ou seja: . . . cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998, p. 24).

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Infantil de 2006 refere uma integração importante entre cuidar e educar, reafirmando a indissociabilidade entre estes dois âmbitos na educação infantil. Desta forma, o planejamento e a execução das intervenções têm nova demanda: ao mesmo tempo que apontam para o cuidado e monitoramento deste corpo também precisam considerar as necessidades de ação do adulto ligada ao desenvolvimento integral na infância.

Percebo tópicos importantes para assinalar nas legislações: alguns que se repetem, pois penso que revelam movimentos da cultura. Na Constituição Brasileira de 1988 (artigo 206), na LDB de 1996 (artigo 3º) e no documento da Política Nacional de Educação Infantil de 2006 está determinado que o ensino deverá ser ministrado de forma a haver valorização dos profissionais da educação escolar. Na LDB, o artigo está inserido no título II, que fala sobre os princípios da educação nacional e se restringe a um texto objetivo; na Constituição, a contribuição se estende, incluindo o direito a um plano de carreira e, na Política Nacional de Educação Infantil, na parte dos objetivos, acrescenta que a garantia também deve ocorrer por meio de formação inicial e continuada dos professores. Os três documentos colocam como objetivo a valorização profissional; desta forma, pode-se pensar que esta atitude não é uma constante.

As leis refletem um processo cultural de discussão do tema que destacam pontos para avançar, pois no decorrer do tempo foi necessário pensar em melhorias. As datas apontam que, apenas depois de um século de existência da escola infantil, que começaram a surgir as primeiras leis formatando a instituição, apontando para um período longo com intervenções de caráter assistencialista e ocupadas em atender o pedido dos pais, ao invés do respeito ao desenvolvimento infantil. Primeiros tempos que deixam marcas na escola infantil e que, neste projeto, tomarei os aspectos no campo da saúde mental que ainda hoje produzem ecos na rotina de bebês e educadores.

3 OS CUIDADORES NA ESCOLA INFANTIL

Freud descreveu a importância dos primeiros anos de vida para a constituição psíquica, no seu texto fundamental “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905/1996o), no qual discorre sobre um estudo aprofundado das manifestações sexuais na infância, os quais levariam a traços essenciais da pulsão sexual. Considera que, mesmo que a maioria destas manifestações fique esquecida no adulto, este tempo do desenvolvimento é o que temos maior capacidade de recepção e absorção. O organismo do bebê também é atravessado precocemente pela atuação do cuidador, o qual antecipa um corpo do bebê, que tem características próprias relacionadas aos desejos narcisistas dos pais e, a partir destas falas e atos, o bebê deixa de ter apenas um organismo, responsável pelo funcionamento dos órgãos e sentidos, para ter um corpo libidinizado (Ferrari & Sordi, 2009)⁶. Em decorrência dessas constatações, é possível pensar a importância do olhar precoce para a infância e a construção da subjetividade desde os primeiros meses do bebê.

Desta forma, olhar para a primeira infância e a constituição psíquica é dar ênfase às relações que são nossa possibilidade de subjetivação. Estar com o outro nos é essencial e desafiador. A criança, para a psicanálise, se constitui psiquicamente a partir do laço com o cuidador. É o agente materno que opera ordenando a vida simbólica do bebê, transformando-a em desejo, através de cuidados puerperais e da capacidade de tomá-lo a partir de um desejo não anônimo (Barbosa, 2018). Assim, ao tomar o bebê em uma posição desejante e ao cuidar dele, o agente materno faz de si mesmo o instrumento da vivência de satisfação do bebê (Barbosa, 2018).

Freud trouxe, em duas de suas cartas⁷ destinadas a Fliess (Freud, 1986), a presença de um outro cuidador, que não fazia parte da família, a sua babá, referindo a atuação significativa dela na sua história de vida e nos faz pensar a importância destes outros sujeitos no processo de desenvolvimento psíquico da criança. Freud, a partir de fragmentos de seu sonho e sua autoanálise, a descreve como: “o Originador primordial foi uma mulher feia e idosa, porém esperta, que me ensinou sobre Deus Todo-Poderoso e o inferno e que infundiu em mim uma opinião elevada sobre minhas próprias aptidões” (Freud, 1986, p. 269).

⁶ Destaco que neste capítulo trarei autores que apresentam paradigma lacaniano (Almeida & Kupfer, 2011; Barbosa, 2018; Bernardino, 2009; Bridon, 2019; Camargo, 2011; Ferrari & Sordi, 2009; Kupfer, 2001, 2009; Mariotto, 2009; Voltolini, 2011) devido a valiosa contribuição de suas pesquisas no campo da educação e psicanálise. Enquanto, autores como Cardoso, Leon e Guerra transitam pela psicanálise fazendo interlocuções com Freud, Winnicott e Bowlby.

⁷ Cartas números 70 e 71 das respectivas datas: 03 de outubro de 1897 e 15 de outubro de 1897.

Freud segue falando da babá, remetendo a uma cena de uma lembrança consciente que emergiu durante vinte e cinco anos para que ele a compreendesse;

Minha mãe não se encontrava em parte alguma, eu chorava desesperado. Meu irmão Phillip destrancou um armário para mim e, quando não achei a mamãe lá dentro, chorei mais ainda, até que esguia e linda ela (a babá) entrou pela porta (Freud, 1986, p. 272).

O autor articula o entendimento desta cena com o desaparecimento repentino da babá de sua vida, a qual foi presa por furtar objetos de sua casa. No trecho coloca o medo que o perpassou de sua mãe ficar trancada no armário, assim como a babá na prisão. Os registros são interessantes para pensarmos sobre os atravessamentos marcantes que outros adultos cuidadores incidem sobre as crianças, inclusive a sua ausência, sem explicação, como no caso da babá de Freud, que o custou interrogações. Mas, também, o laço de segurança que estes outros cuidadores podem produzir nas crianças, pois a cena descrita mostra a mãe no lugar da babá, levantando a ideia de papéis aproximados, destas mulheres na vida dele.

Bernardino (2009) aborda o assunto a partir da reflexão sobre cuidadores pluralizados, apontando outros cuidadores, além da família, que fazem parte da infância contemporânea. O contato precoce dos bebês com o mundo social produz a reflexão de como este sujeito tão pequeno pode ir lidando com as novas imagens, novas relações, ou seja, a entrada num campo de significantes extrafamiliares.

Desta forma, no Brasil, desde o século XIX, os bebês também habitam a escola infantil a partir de seus primeiros meses de vida, convivendo com educadoras, coordenadoras e outros profissionais. O mundo social inaugura para o bebê algumas relações diárias, na escola infantil: o adulto-cuidador direciona a rotina, o corpo do bebê e lança possibilidades de aprendizagens. Estudos (Almeida & Kupfer, 2011; Bernardino, 2009; Mariotto, 2009) atentam ao lugar do educador na rede de apoio da criança com o papel de reforçar ou atenuar traços familiares. O adulto da instituição inscreve a criança no laço social e na cultura – transição entre o mundo particular e o público (Barbosa, 2018).

A inclusão deste bebê, no social, faz com que ocorra uma movimentação familiar, pois é preciso que os pais também recebam estes novos cuidadores da escola infantil com segurança. Mariotto (2009) nos auxilia quando distingue os papéis entre os familiares e educadores:

A especificidade do laço pais-bebê se localiza principalmente a partir da questão do desejo e da cultura. Ou seja, um filho ocupa uma posição específica no desejo parental,

lugar este inscrito em uma linhagem parental. . . . Assim mesmo que entre o educador e o bebê se estabeleça um laço consistente, não há uma equivalência entre eles. Ao acolher uma criança, o educador exerce essa função atravessado pelo seu desejo em relação ao trabalho que escolheu. Mesmo que as gratificações afetivas e imaginárias estejam presentes no desempenho do ofício, o caráter profissional como meio de subsistência se destaca. . . . Ou seja, se no ambiente privado a transmissão é de uma ordem familiar, no ambiente público, trata-se de uma transmissão social. Ambas, porém, fundamentais e fundantes. (Mariotto, 2009, pp. 136-137)

Os autores (Cardoso, Guerra & Léon, 1994, p. 35) usam o termo “mãe substituta” para falar das educadoras, a fim de dar visibilidade à continuidade do cuidado de mãe que elas executam. Há uma construção subjetiva iniciada pelos cuidadores primordiais que pode ter extensão na escola infantil. A execução deste cuidado requer que o educador tenha uma representação psíquica do bebê; desta forma, antes da ação do cuidado, é necessário que, de alguma maneira, essa outra “pessoa viva psiquicamente no cuidador, que ocupe um lugar em seu registro mental” (Cardoso et al., 1994, p. 36). Este bebê, carregado de uma história e de singularidades precisa tomar forma para o educador.

O reconhecimento de um sujeito no bebê e, também, da sua demanda, permite uma interlocução; ou seja, o estabelecimento de uma demanda (Kupfer et al., 2009) por parte do adulto, em que ele aceita as manifestações do bebê como uma convocação e a responde de forma singular. Estes encontros podem produzir marcas no bebê, através da postura empática que o adulto se coloca diante das construções do bebê, observando e lendo as interações que, a partir do corpo do bebê e seus sons, podem construir um diálogo.

Nestas articulações entre demanda e resposta, começam a surgir intervalos de tempo, ou seja, operadores do desenvolvimento, como já colocava Freud (1920/1996a), quando descreveu o Fort Da e a sua estrutura de descontinuidade estruturante do psiquismo. A alternância presença-ausência (Kupfer et al., 2009) possibilita a emergência do sujeito, pois é de extrema importância que, com a convocação do adulto, haja espaço-tempo para a resposta da criança, seja ela com o corpo, com os seus primeiros balbucios ou já com as palavras. Os intervalos são a oportunidade de o bebê mostrar sua forma de agir perante as situações, a sua resposta singular.

O desenrolar do processo de pequenas separações que o cuidador primordial faz no bebê permite a entrada de outras figuras no circuito do cuidado e regras; um exemplo ocorre quando as mães já podem se ocupar de outras atividades que não apenas o cuidado com o bebê, momento que outros cuidadores entram em cena. Na entrada de novos cuidadores, como o

educador da escola infantil, opera-se uma separação da díade mãe e bebê, um terceiro entra na relação (Cardoso et al., 1994); ou seja, o operador função paterna, que mesmo apontando para o gênero masculino pode ser desempenhado por pessoas de qualquer gênero, é caracterizada pela entrada do bebê na cultura e regras sociais, a partir da interdição do saber fálico materno.

O papel destes outros cuidadores da escola infantil é tema contraditório entre os autores: Cardoso et al. (1994) e Mariotto (2009) apontam como função terceira, Bernardino (2014) e Bridon (2019) colocam a importância da função materna e Camargo (2011) refere, no seu escrito, um movimento pendular do educador entre função materna e paterna.

Podemos pensar o quão desafiador é o trabalho dos cuidadores na escola infantil, a complexidade do cuidado e os atravessamentos institucionais que ocorrem no seu fazer profissional. Desde a recepção do bebê e da família até o trabalho diário, podemos destacar questões e refletir sobre os posicionamentos de acolhida e, ao mesmo tempo, apresentação de regras de funcionamento da instituição, ou seja, regras sociais.

Casanova (2016) coloca a ideia da importante aproximação da escola e da família, a fim de mapear o funcionamento do grupo familiar e o histórico da criança através de conversas, as quais trazem informações que embasam as intervenções com as crianças. Nestas conversas, a família também toma conhecimento do funcionamento do local e inicia a construção do processo de “autorização” para entrada de outros cuidadores na vida do seu bebê. As experiências de adaptações, por vezes são tão difíceis e traumáticas para os pequenos e as famílias, que em alguns casos, ocorrem até a desistência da entrada da criança no ambiente escolar, naquele momento (Cardoso et al., 1994). Processo que pode indicar as dificuldades da família em acolher novos cuidadores e de separar-se do bebê, ou seja, confiar o cuidado do bebê a outras pessoas. Nestes casos, além dos profissionais da escola necessitarem fazer uma acolhida para construir este laço seguro com bebê e a família, os educadores também precisam estar institucionalmente organizados para realizar esta recepção. Cardoso et al. (1994) referem que, no processo de adaptação do bebê, é preciso conter parcialmente os aspectos infantis maternos, fazendo sentir que esta mãe, tem fisicamente um lugar e suporte, ou seja, esta separação do bebê causa na mãe o processo de reviver suas experiências infantis, gerando, por vezes insegurança no afastamento, medos excessivos entre outros. Os autores seguem colocando que deve ser oferecida escuta e orientação para os pais, para que eles possam se recolocar no lugar de adultos, no qual a “possibilidade de tolerância a espera e a frustração levaria a encontrar mecanismos para resolver suas dificuldades diante do princípio da realidade” (Cardoso et al., 1994, p. 27).

Depois do período de acolhida passamos a pensar no papel dos cuidadores na escola infantil: Cuidar? Educar? Cuidar e educar?

Há um adulto na posição de educador e um local de trabalho com a intenção de educar. O termo *educar* supõe um ponto de chegada, passar um conhecimento para alguém, ou, como diz o dicionário (Educar, 2020) “*transmitir saber a, dar ensino, instruir*”. Dar uma instrução não deixa possibilidade de construção de um caminho, a menos que estejamos abertos aos imprevistos. Já analisando o significado de cuidar, consta que o vocábulo diz respeito a “*reparar, atentar para, prestar atenção em*” (Cuidar, 2020). Neste momento da escrita percebo que estou, justamente, olhando para estas duas facetas destes profissionais e, por vezes, denominei educadores e, por outras, vezes cuidadores. Percebo que estou indicando este trânsito por estas condutas e posturas, mesmo que esteja falando de um mesmo profissional, eles têm ações que passeiam por estas características e produzem marcas no educando.

Freud (1914/1996b) se perguntava acerca da influência que os professores produziam sobre os alunos: será a preocupação que eles tinham pelas ciências, que eram ensinadas, ou seja, o educar, ou a personalidade dos mestres? Abrindo a reflexão sobre este laço de transmissão necessário, o qual, no decorrer do texto, o autor coloca evidências da construção de uma grande afeição dos alunos pelos mestres, tanto para amá-los quanto para odiá-los ou criticá-los e respeitá-los. Podemos pensar nessa circulação de afeto também no campo dos educadores, em que os sentimentos são despertados por estar responsável, profissionalmente, por uma turma de pequenas crianças e seu trabalho estar atravessado pelo olhar das famílias e da escola.

Desta forma, o educador tem o papel de intermediar, facilitar, ou seja, ser instrumento para dar-se a aprendizagem. Voltolini (2011) diz que, na transmissão, passamos adiante um vírus sem qualquer possibilidade de maestria, tendo dois tipos de emissão: o ato com o que queremos transmitir e a fala com o que transmitimos à revelia. Desta forma, no planejamento das aulas, nos quais os educadores programam uma série de atividades com seus objetivos delineados, o ato está dado, mas a transmissão, o que se dá durante a execução das tarefas na relação com o outro, é imprevisível e incontrollável. Kupfer (2001) fala do processo do educando:

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via de transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente. (p. 99)

Assim, podemos voltar a ideia de Freud (1914/1996b) que não há maestria na educação, pois ela está atravessada por forças inconscientes e, também, pela posição ativa do educando. Na relação há uma influência mútua no enlace entre educador-educando, construindo um laço singular: pega-se algo do campo do outro e acomoda-se de acordo com nosso desejo. Desta forma, o ensino existe, mas o que se aprende está ligado à transmissão e não apenas ao ato que o educador prevê, mas, também, por operações inconscientes. Os movimentos de transmissão não ocorrem apenas na direção educador-educando, ocorrem igualmente entre educando-educador e instituição escola-educador. Devido ao enfoque deste projeto na relação cuidador na escola infantil e bebê, é interessante pensar nestas forças que os perpassam durante os encontros e desencontros dessa relação.

No encontro de cuidar e educar, estamos considerando dois sujeitos: já vimos as convocações que o bebê produz em direção ao adulto. Neste ponto da reflexão, é relevante pensar de que forma o educador comparece como sujeito nesta relação, o que se faz necessário?

Bridon (2019) nos ajuda na reflexão sobre o educador quando coloca que:

É preciso que seja escutado como o sujeito de desejo, porque somente nesse lugar poderá exercer uma função educativa, ou seja, participar da composição da subjetividade do bebê, seja sustentando-a ou nela inscrevendo marcas. . . . É preciso que este desejo esteja encarnado em alguém para que os atos possam portá-lo e, dessa maneira, atuar junto ao corpo, ao real, dando lugar à pluralidade das pulsões parciais. (p. 65)

Esta ligação entre educador e bebê faz parte do jogo pulsional, e só a partir deste laço que podemos avançar na tarefa que duas autoras (Mariotto, 2009; Barbosa, 2018) falam sobre a singularização do laço, ou seja, as construções de respostas e intervenções individuais para cada bebê. Este tipo de interação desencadeia trocas intersubjetivas, as quais produzem marcas nos bebês. Assim o educador também passa a ser buscado como uma interação que é fonte de prazer para o bebê.

Cardoso et al. (1994) descrevem sobre esse laço, nomeando-o como apego, e trazendo que, para possibilitá-lo, é necessário um aspecto básico para o educador comunicar-se com o bebê, que é a regressão. Isso implica a hierarquia de um registro mais corporal, a nível pré-simbólico, do qual o educador precisa se aproximar. Também é importante que haja o retorno e o esforço do bebê para que esta comunicação ocorra, demonstrando que, através de diversas atitudes, a educadora é uma figura importante para ele e, assim, possa ir se desenvolvendo o

apego. No entanto, o cenário da escola traz complicadores, pois geralmente está organizada em turmas de dez a doze bebês e duas educadoras: como pensar esses múltiplos laços?

Cardoso et al. (1994) colocam esta situação como uma das que produz ansiedade nas educadoras, descreve da seguinte forma:

A educadora pode ser a profissional referência para mais de um bebê, assim sentindo-se mais responsável por cuidar destes pequenos e das suas famílias. No entanto, é preciso considerar que estes bebês estão apenas algumas horas do dia sob seus cuidados e é impossível obter uma relação completamente individualizada, ou seja, um conhecimento e reconhecimento total do bebê, pois isto só poderia ser feito por sua mãe. Aparecem momentos de insegurança da educadora quando ocorrem mudanças repentinas no comportamento destes bebês. A nível grupal se busca um bode expiatório entre as educadoras, o qual apontaria algumas delas como culpada para tal mal-estar do bebê. Este sentimento aponta para a dúvida de sua própria ineficácia no ato de cuidar um bebê que não é totalmente conhecido nem previsível. (Cardoso et al., 1994, p. 37 – tradução minha.)

Neste trecho, aparece a complexidade do trabalho de leitura da educadora em relação ao comportamento do bebê, a qual não opera com os mesmos elementos e vivências dos pais para a compreensão, fato que gera insegurança e até conflitos na equipe. No entanto, acredito que o número de horas junto com o bebê não é o fator decisivo para pensarmos na qualidade da leitura do bebê, mas sim, o olhar e o laço singular que foi possível ser construído entre bebê e educadora.

Entendemos que o trabalho em equipe entre as educadoras, e as trocas com demais profissionais da escola e de outras especialidades na área da infância são essenciais para a construção do olhar e leitura de cada bebê. O trabalho em equipe exige compor grupos produtivos, fato também árduo em um cenário educativo e institucional atravessado por leis que podem tornar o fazer mais duro e as intervenções assépticas (Bridon, 2019). Algumas leis⁸ referem a garantia do direito à educação, mas não o formato desta prática. Referem cuidar e educar, mas não tratam de indicar o que é preciso para estar atento e prestativo, quando se propõe higienizar o corpo, zelar pela segurança, garantir a capacidade de relacionamento

⁸ Artigo 3º do ECA (1990) e artigo 29º da LDB (1996).

interpessoal, propor brincadeiras e aprendizagens orientadas (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 23).

Este apanhado de atravessamentos e obstáculos que compõem o trabalho das educadoras, na escola infantil, possibilita a reflexão da complexidade que se apresenta para os adultos em participar do brincar da criança neste local. É importante que os cuidadores da escola infantil possam estruturar o ambiente institucional e suas questões subjetivas para compor a cena lúdica com o bebê. Desta forma, os educadores necessitam: de uma postura de quem primeiro cuida de si e do bebê, abrir espaço para aprendizagens do bebê, avaliar quais as possíveis aquisições que tiveram bebê e educador, a partir desta experiência lúdica, saber que as construções são imprevisíveis e ocorrem nas duas vias, nos dois integrantes desta relação. Barbosa (2018) nos auxilia trazendo a seguinte contribuição:

Oferecer um espaço para brincar na educação infantil implica a possibilidade de assegurar para a criança pequena a condição para que ela possa vir a ser autora de suas próprias obras lúdicas, sustentando seu lugar de sujeito ali onde a fala, muitas vezes, ainda se revela insuficiente, mas que pode ser exercida no universo protegido do brincar. (p. 340)

Ainda segundo Barbosa (2018)

A participação dos professores nos momentos lúdicos não se resume a observar a atividade dos bebês em torno de brinquedos disponíveis, mas de ocupar o lugar de um mediador entre o corpo da pequena criança e os seus atos, significando corpo e ato e sustentando um sujeito que está por vir. (p. 350)

O brincar será uma expressão das significações, uma via de elaborações construídas pelas crianças, a partir das marcas do encontro com este cuidador (Barbosa, 2018). Na possibilidade de estarem juntos, esta dupla, produz trocas e deslocamentos subjetivos, podendo fazer uma montagem da relação, ambos de forma ativa e cada um com suas dificuldades e potencialidades, ou seja, suas diferenças, tentando achar um andar compassado.

4 INTERSUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ideia de intersubjetividade oferece embasamento para pensarmos o desenvolvimento psíquico do bebê, a partir da relação com outra pessoa. As teorias dentro da psicologia e da psicanálise tomam como inegável a importância da relação bebê e cuidador para a estruturação de um sujeito psíquico no bebê. O conceito de intersubjetividade transita pelas ciências com diferenças; para tanto, abordarei neste capítulo, as construções iniciais do conceito ligadas à psicologia, e posteriormente, autores que traçam articulações com a psicanálise.

Tomarei como fonte de estudo os apontamentos que se dão em torno das construções simbólicas que ocorrem entre os sujeitos, mais especificamente, no caso do bebê como um sujeito em construção, e o adulto. Estas são referências importantes para pensarmos, posteriormente, a relação bebê e educadora na escola infantil.

Spitz (1960) refere sobre o desamparo do recém-nascido: diante da incapacidade de viver só, o bebê mostra-se totalmente dependente do cuidado e da relação de intimidade física com outra pessoa. Desta forma, o autor aponta que a privação afetiva do bebê, por tempo prolongado, poderia levar ao seu enfraquecimento ou até a morte. A teoria do apego de Bowlby (1989) segue no entendimento da importância das relações entre bebê e adultos, pois considera como parte do comportamento humano a propensão de estabelecer laços emocionais íntimos com indivíduos especiais. Estes teriam papel importante no desenvolvimento da personalidade, tendo as relações de proteção função primordial para a sobrevivência do bebê. As produções compõem estudos organizados após Segunda Guerra Mundial, nos quais os bebês passaram a ser olhados de forma ativa no seu desenvolvimento psíquico, às observações feitas nos casos de abandono da época, enfocando o aspecto do apego (Bowlby, 1989).

Podemos avançar para pensar na construção da subjetividade do bebê, ou seja, o processo deste ir construindo sua perspectiva sobre o mundo, a partir de uma maneira singular de vivenciar as experiências e expressar, de diferentes maneiras, através de recursos corporais e simbólicos (Guerra, 2009), com a participação de uma outra pessoa.

O autor e psiquiatra americano Daniel Stern, desde a década de 70, tem produções a respeito do conceito de intersubjetividade e, também, um número expressivo de publicações na área da infância e psicanálise - especificamente, temas ligados à interação pais e bebês e estudos sobre a clínica de crianças. Stern transita entre a psicologia do desenvolvimento e a psicanálise em suas obras, trazendo aproximações e distanciamentos.

A relação interpessoal do bebê e seu cuidador é destacada como fundante da noção de eu e outro psíquico, diferenciação que o bebê começa a organizar ao longo dos primeiros meses

de vida. O bebê, entre o segundo e o sexto mês de vida sente que ele e a mãe são separados fisicamente, são agentes diferentes, possuem experiências ativas distintas e separadas (Stern, 1992). O referido autor vai construindo esta ideia de relações “entre subjetividades”, movimentos que acontecem fora da consciência e sem serem expressos verbalmente, os quais vão possibilitando o desenvolvimento afetivo do bebê. Estas “experiências compõem ações referentes ao compartilhamento de: atenção conjunta, intenções e estados afetivos” (Stern, 1992, p. 115).

A discussão sobre intersubjetividade atravessa alguns mal-entendidos, inclusive a percepção de que se trata apenas de uma interação consciente entre dois sujeitos. Marcelli (2004) contribui distinguindo o relacionamento interpessoal, entendido como uma troca consciente de interesse pelas respostas e palavras de duas pessoas, da intersubjetividade, a qual exige uma proximidade entre as pessoas, formando um co-pensamento, um pensamento carregado pelo pensamento do outro, uma troca entre dois seres humanos sedentos por um compartilhamento intelectual, emocional ou criativo, a fim de que este pensamento dê suporte para demais associações. Como tomarei a ideia de intersubjetividade como fio condutor para pensar o desenvolvimento psíquico desde os primórdios do nascimento, parece importante refletir sobre contribuições teóricas que consideram o bebê com uma subjetividade.

Os autores (Trevarthen & Aitken, 2019) consideram que o bebê tem, de forma inata, rudimentos de uma consciência individual e intencional, e, assim, referem como subjetividade, ou seja, uma consciência receptiva dos estados subjetivos de outras pessoas com intuito de interagir com elas. A capacidade intersubjetiva estaria organizada em sistemas emocionais de motivação construídos antes do nascimento, uma combinação entre a o sistema nervoso, os órgãos dos sentidos e o aparelho musculoesquelético (Trevarthen, 2004). A contribuição de Gratier (2007) corrobora a ideia de um inatismo no bebê que o ajudaria a compor seus próprios relacionamentos para guiar seu futuro. Nas observações do autor de interações espontâneas de bebês e suas mães, percebeu que os bebês emitem sons e as mães os respondem - e vice-versa. No momento em que há uma pausa da mãe, os bebês voltam a emitir o som, na tentativa de restabelecer a conversa verbal rítmica. As vocalizações formadas entre bebê e adulto produzem uma narrativa rítmica para o bebê, nas quais ele é ativo para produzir e retomar a interação. Desta forma, o adulto fica responsável por supor uma intenção no gesto ou no som do bebê e respondê-lo.

Golse e Desjardins (2004), em um artigo sobre ritmo e aquisição da palavra no bebê, trazem observações que os circuitos da comunicação figuram, a partir de movimentos do corpo destinando, uma mensagem a um outro, uma relação intersubjetiva; ou seja,

Movimentos das mãos tendo então valor de uma imagem motora . . . como se esses bebês quisessem nos ‘demonstrar’ que eles sentiram que é possível enviar a um outro, diferente de si, alguma coisa de si mesmo (uma mensagem, ou também uma ‘e-moção’) e que esse material psíquico ou protopsíquico vai em seguida encontrar no outro um fundo a partir do qual ele poderá voltar para o emissário. (Golse & Desjardins, 2004, p. 20)

Os autores citados acima constroem a ideia de interação do bebê com o adulto que não está apenas buscando o interesse pela outra pessoa, mas sim, um bebê fazendo experiências através de outro humano, as quais os constituem subjetivamente.

Os autores Junior e Figueiredo (2004) referem a dimensão da experiência intersubjetiva na teorização psicanalítica, embora apontem que o objeto, ou seja, os outros sujeitos, não precisam se dar efetivamente na realidade externa para que tenha efeito na subjetivação e produza consequências em termos psíquicos. Os mesmos autores, remetem as obras de Melanie Klein e Winnicott, em que a experiência intersubjetiva comparece através de uma intrincada rede de relações com objetos, vivida no plano intrapsíquico, formando um grande número de escritos que colocam o conceito de intersubjetividade em questão. Ainda com a contribuição de Junior e Figueiredo (2004), afirmam que, nessa matriz de intersubjetividade intrapsíquica, estamos em contato com uma peculiar experiência com a alteridade, em que o outro comparece como uma presença-ausente, contribuição essencial para pensarmos na importância da interação bebê e outro-sujeito.

Para trazer articulações entre o conceito de intersubjetividade e a psicanálise, Roussillon (2011) amplia, trazendo para a costura o conceito de pulsão de Freud (1905/1996o), fazendo um entrelaçamento consistente com conceito primordial da psicanálise, o inconsciente. No percurso do recém-nascido, marcado por sua condição de desamparo original (Freud, 1930/1996l), ele busca a satisfação para além das suas necessidades biológicas, movimento pulsional inconsciente. O bebê encontra apenas objetos parciais para satisfazê-lo, experiência produtora de desejo que irá traçando seu percurso subjetivo nos encontros com os cuidadores. A pulsão divide-se em sua trajetória: uma parte continua o seu caminho - em direção ao objeto externo, o outro-sujeito -, enquanto outra parte faz o retorno no meio do caminho, concentrando-se sobre as representações do objeto. Roussillon (2011) aponta que não é possível pensar na pulsão sem também pensarmos a resposta do objeto, ou seja, a resposta do outro-sujeito para ela, enlaçando a ideia de intersubjetividade.

O artigo de Araújo e Lerner (2010) coloca o conceito de circuito pulsional na discussão de intersubjetividade, a fim de dar maior visibilidade ao caminho da pulsão do bebê, que ocorre no terceiro tempo deste circuito. No primeiro tempo, o bebê vai em direção ao objeto oral para se satisfazer; no segundo o bebê se satisfaz sobre uma parte de seu próprio corpo (ex: chupa o dedo, a mão...) e, no terceiro, ele oferece-se como objeto da pulsão do outro (Laznik, 2004). Ou seja, o bebê convoca o outro para fazer parte do seu circuito (ex: coloca o dedo na boca da mãe para ela mordê-lo, oferece sua barriguinha para beijinhos e cócegas). A partir deste terceiro tempo, podemos pensar em uma passividade ativa do bebê, como coloca Laznik (2004), e imaginar a cena interativa e subjetivante entre bebê e cuidador.

O autor e psicanalista uruguaio Victor Guerra, o qual tem experiência clínica no atendimento de crianças, também produziu material interessante sobre a intersubjetividade e traçou articulação com a psicanálise. O desenvolvimento emocional infantil é entendido como composto por coconstruções entre bebê e adulto, as quais são responsáveis pela construção do *self* e da relação do bebê com o mundo (Guerra, 2009).

Guerra (2014a) posiciona-se de forma próxima a Stern (1992), quando coloca que a expressão da intersubjetividade tem códigos de comunicação não verbal, sendo composta por ritmos, entonação de voz, o olhar no espelho, a imitação e a empatia. Elementos que compõem uma comunicação especial e vão possibilitando que, aos poucos, se descubra os desejos do ser humano. A partir destes momentos de descoberta são possíveis o compartilhamento de estados emocionais. Esta experiência de “estar com”, “saber de” e “participar em” faz parte das trocas através de uma língua universal, as quais Guerra (2009) nomeia como intersubjetividade. Tais encontros possibilitam o conhecimento sobre o estado emocional deste outro diferente de si, os quais têm a pluralidade de elementos desta interação calcados pela empatia e o ritmo entre o bebê e o cuidador (Guerra, 2014a).

O acompanhar-se e deixar acompanhar-se exige esta produção de códigos singulares e inaugurais dentro de uma dupla, uma construção calcada na experiência do adulto e na possibilidade do bebê em manter-se interessado por estas descobertas. Guerra (2014a) chama esta construção de uma “música parental” que terá em seu registro uma melodia principal, a qual será a marca destas construções intersubjetivas.

No intuito de compreender de forma mais detalhada esta interação adulto e bebê e trazer outros elementos para olhar o desenvolvimento psíquico, trago mais uma contribuição de Guerra (2014a, 2014b), que são os indicadores de intersubjetividade de 0 a 24 meses do bebê. Os indicadores detalham coconstruções de acordo com a faixa etária do bebê, ou seja, interações

entre bebê e o cuidador que irão articulando-se ao longo do desenvolvimento do bebê e da capacidade de interação que o outro dispõe, são eles:

1 – Encontro de olhares (0 – 2 meses)

O encontro de olhares é o primeiro sinal de encontro afetivo entre as pessoas (Guerra, 2014a). O bebê busca o outro a fim de encontrar um interlocutor que possa fazer a sua sustentação corporal, através da amamentação e do olhar. O bebê, ao deparar-se com o rosto da mãe, fica fascinado pelo que vê, algo que demonstra o seu laço afetivo. Nesta interação, é essencial que o adulto consiga ter a ilusão de que conhece seu filho e, assim, estar em relação, a fim de supor significado aos movimentos dos bebês.

2 - Protoconversações e Jogos Cara-a-Cara (2 meses)

Neste período, o bebê começa a trocar sons com a intenção de comunicar-se, geralmente o adulto coloca o bebê frente a frente ao seu rosto para a interação, configurando os jogos cara-a-cara. O adulto responde para o bebê de forma lenta, com picos prosódicos, repetindo palavras e com uma narrativa lúdica, construindo uma fala específica para o infante. Guerra (2009) refere que este encontro compõe um ritmo entre adulto e bebê, o qual geralmente também é composto por gestos e objetos, como um falar acompanhado de uma carícia com um paninho, que se caracterizam como elementos que organizam o mundo sensorial e pulsional do bebê.

3 – Papel da imitação⁹

A imitação também começa a aparecer nos comportamentos iniciais do bebê, como: abrir e fechar a boca, colocar a língua para fora e fechar os olhos (Guerra, 2009). Guerra (2014a) refere a imitação como uma das primeiras formas da figuração de um eu, tornando o rosto materno como um espelho dos afetos. Este comportamento produz o acoplamento de expressões comunicativas que são registradas pelo bebê, de acordo com o tempo e a intensidade que são vividas, construindo uma intercoordenação entre estados internos do bebê e do adulto (Guerra, 2009).

4 – Jogos de cosquinhas e suspense (3 – 5 meses)

No período de quatro a cinco meses de vida do bebê, ele alcança maior pressão nas mãos e estas passam a ser instrumentos de contato com o outro. Neste mesmo período, as mães também começam a usar suas mãos como elemento de expressão nas canções e no contato (Guerra, 2014a). Neste jogo de cosquinhas, em que o adulto ameaça fazer cosquinhas no corpo

⁹ Em duas produções o autor (Guerra, 2009, 2014a) descreve os indicadores de intersubjetividade e não há indicação dos meses que ocorre este comportamento no bebê. No entanto, o conteúdo indica que está referindo-se as imitações precoces, desde o tempo de nascimento, sendo o ato do bebê para manter contato com seus semelhantes.

do bebê, é possível jogar com variações de intensidade e preparar o bebê para o aparecimento do novo e do inesperado, configurando experiências de descontinuidade que são capazes de integrar a surpresa como algo positivo para o bebê (Guerra, 2009, 2014a). Vivências do bebê que envolvem diferentes vias sensoriais são capazes de integração através do ritmo e da sincronia dada pelo adulto.

5 – Vocabulário atencional (5 – 12 meses)

A mãe, através da vivência lúdica, busca captar a atenção do bebê, a fim de dar uma continuidade para a atividade e, também, permite abrir os desejos do bebê para outros objetos que não ela mesma (Guerra, 2014a). A atenção é uma atividade essencial para o aparelho psíquico e um instrumento para a intersubjetividade, sendo ela uma tensão interior que é dirigida a um objeto exterior (Guerra, 2009).

6 – Olhar referencial (Deslocamento no espaço) (5 – 8 meses)

Neste período, o corpo do bebê tem mudanças significativas, como sentar e engatinhar, postura que vai alterando sua posição de olhar o que está ao seu redor. Estes novos movimentos são acompanhados pelo olhar dos adultos e estimulados por eles. O bebê busca o olhar do adulto a fim de tentar caracterizar as situações desconhecidas, através da reação deste. O olhar referencial é parte da “função do espelho do rosto do adulto e um indicador do grau de confiabilidade no outro” (Guerra, 2014a, p. 413).

7 – Atenção conjunta - Objeto tutor (6 – 9 meses)

Este indicador contempla a habilidade do bebê em manifestar interesse, direcionando o olhar, para o mesmo objeto com que o adulto está ocupado. O bebê tem o objetivo de capturar a atenção do outro para obter o objeto desejado ou compartilhar o centro do interesse (Guerra, 2009). O bebê demonstra muito mais curiosidade por outros objetos que deseja manipular ou realizar ações e a mãe, por sua vez, permite e compartilha estas iniciativas. O universo do bebê se amplia, pois inclui objetos terceiros na relação com o adulto, experimentando uma relação triádica (Guerra, 2014b). Estes objetos, agregados à relação do bebê e do adulto e narrados àquele de forma lúdica e com ritmo cocompartilhado, podem tornar-se objetos tutores, objetos encarnados de histórias de encontros com este adulto especial. Eles transmitem, dessa forma, para o bebê, o início da vivência de continuidade de um cuidado (Guerra, 2014b).

8 – Jogo de esconde e acha (8 meses)

Em torno do oitavo mês, o jogo de esconde e acha toma formato entre adulto e bebê. Geralmente, consiste em o adulto fazer a brincadeira de procurar o bebê, colocando um paninho em seu rosto, para fingir que está escondido e, alguns instantes depois, no momento em que levanta o paninho para achá-lo, surgem afetos intensos, trocas de olhares, risadas do bebê e do

adulto, um alegre reencontro. Na nossa cultura, é comum a utilização das expressões “Cadê?” na busca pelo bebê e “Achou?” no reencontro, narrativa do adulto que empresta ritmo e ludicidade para a cena. Ocorre uma alternância elaborativa do aparelho psíquico na brincadeira de esconder, este brincar de procurar estando presente (Guerra, 2014b). Guerra (2009) destaca algumas construções importantes para o bebê nesta experiência: suportar a ausência do cuidador, tolerar a espera e o suspense, receber a gratificação do reencontro com o objeto de desejo e experimentar a oscilação rítmica de continuidade e descontinuidade.

9 – Sintonia afetiva (9 -12 meses)

A sintonia afetiva é a experiência de compartilhar um estado afetivo entre o bebê e o adulto. O bebê, através de gestos e vocalizações, demonstra a intensidade emocional de suas vivências e a mãe, sintonizada, é capaz de compreender e responder (Guerra, 2014b). O adulto responde, através de palavras, na mesma entonação do bebê, caracterizando, uma experiência mútua. Desta forma, possibilita que o bebê descubra outras vias de expressar o que está sentindo, sendo esta uma construção fundamental nos processos de simbolização (Guerra, 2009).

10 – Interludicidade (8 -12 meses)

Neste período, o bebê já é capaz de identificar o adulto como alguém com quem ele pode compartilhar ações com objetivos. Inaugura-se uma nova forma de relação com o outro, ou seja, o adulto como seu parceiro para construções lúdicas, a fim de obter o prazer de estar com e jogar juntos. Na interludicidade primária, o investimento do bebê e do adulto é de compartilhar encontros gratificantes que têm regras implícitas e flexíveis, expressados através do ritmo, atenção, imitação e narratividade, os quais estão sendo construídos desde os jogos de cosquinhas e musicais (Guerra, 2014b). A interludicidade secundária é o momento em que a cena deixa de ser especificamente corporal para também agregar elementos do plano mental (Guerra, 2014b), fazendo com que a palavra cumpra a função fundamental na experiência lúdica. Guerra (2014b) refere a construção de um espaço transicional nestas situações, trazendo o conceito de Winnicott (1951/2000), para evidenciar a elaboração feita por adulto e bebê, ou seja, a produção de uma interlocução que possibilita o compartilhamento emocional durante as experiências intersubjetivas e interlúdicas.

11 – Assinalamento protodeclarativo (12 meses)

O bebê, com a conquista da marcha, ganha espaço de pesquisa e indagação sobre seu mundo. Através do apontar do seu dedo, chama a atenção do adulto para um terceiro objeto, que já não é seu corpo e nem tanto o corpo da mãe, mas sim, um novo elemento que coloca em cena e chama o olhar do adulto para ele, não mais para alcançá-lo, mas para obter algum

entendimento deste sobre o objeto e compartilhar um interesse (Guerra, 2014b). O bebê lança enigmas para ele e o adulto irem tecendo respostas em conjunto, “protomistérios” que são a base intersubjetiva da pulsão epistemofílica e o desejo de saber (Guerra, 2009). A vivência possibilita que, diante da separação, produza-se a experiência de tolerância a frustração e o descobrimento do mundo e dos outros.

12 – Início da marcha: dialética do perto-longe (12 – 18 meses)

O bebê ganha segurança e eficiência no controle da marcha e isso faz com que assuma uma mudança completa de postura e visão do mundo ao seu redor, evoluindo qualitativamente na sua experiência de separação e autonomia (Guerra, 2009). As experiências de perto-longe irão construindo uma distância possível entre eles que permite o desenvolvimento emocional. A experimentação deste espaço longe do adulto permite para o bebê a sensação de ter uma identidade, mesmo quando está distante da mãe ou de outro cuidador (Guerra, 2009).

13 – Consciência reflexiva (18 meses)

O bebê é capaz de entrar em contato com experiências de angústia e também de implicar-se com situações que outros estão envolvidos, habilidades resultantes das trocas intersubjetivas até o momento (Guerra, 2009). O bebê pode sentir empatia e acompanhar os sentimentos de outros, consegue consolar e ajudar outro bebê, por exemplo. Neste período também é comum surgirem as birras e o maior domínio do recurso verbal (Guerra, 2009).

14 – Jogos de imitação diferida (18 – 24 meses)

O início do período representacional, em que o bebê consegue realizar uma imitação a partir de um registro de sua memória, não o fazendo apenas no momento imediatamente após o ato, mas sendo possível realizá-lo posteriormente. As combinações mentais do bebê aprendidas até então podem representar novos e complexos comportamentos de imitar ações de objetos e pessoas (Guerra, 2009). A imitação diferida é “condição prévia para o início da função simbólica e condição para aquisição da narratividade” (Guerra, 2009, p. 119).

15 – Jogos “como se” e linguagem (24 meses)

Guerra (2009) destaca, nesta fase do desenvolvimento do bebê, o processo de simbolização, o qual significa um sinal de reconhecimento por parte do bebê de algo do outro que o deixou marca. Desta forma, mesmo na ausência do outro, pode-se ter elementos concretos ou não que o remetem à relação dele com outro sujeito. A simbolização necessita do processo de separação do adulto para acontecer e também do processo de pensamento, assim para poder pensar no surgimento de um outro sujeito, é preciso que este tenha experienciado períodos de ausência do outro, assim como períodos de autonomia. O bebê precisa ter vivido a presença subjetivante do adulto para deparar-se com a ausência e poder retomar seu próprio mundo e

transformá-lo, brincar, criar uma nova forma a partir da experiência internalizada com o objeto (Guerra, 2009). As brincadeiras “como se” e “faz de conta” exigem esta bagagem subjetiva do bebê, para que eles possam encenar e deslocar uma cena de angústia vivida para um momento lúdico.

A linguagem possibilita que as experiências dos sujeitos sejam registradas, a construção dos pensamentos ocorra e os impulsos sejam direcionados (Guerra, 2009). As palavras acompanham o bebê desde quando ele ainda está na barriga da mãe, elas auxiliam que ele seja nomeado, perpassado por mitos familiares, ou seja, subjetivado. Esta linguagem repleta de história familiar que é lançada em direção ao bebê, tem a função próxima às sementes, assim, ao longo do tempo, é possível acompanhar quais irão germinar no decorrer do desenvolvimento da criança.

O bebê e o adulto coconstroem um percurso subjetivo árduo e complexo até chegar na capacidade de utilizar as palavras para comunicação. A produção do autor Vitor Guerra deixa evidente o quanto usamos o corpo e as brincadeiras antes de construirmos a linguagem com palavras como fonte de expressão. Na educação infantil, as crianças convivem com as educadoras a partir de seus poucos meses de vida, em que há uma diferença importante na forma de comunicação dos bebês e dos adultos. Achar esta intersecção exige investimento dos sujeitos envolvidos. A brincadeira é atividade constituinte do desenvolvimento psíquico do bebê; conseqüentemente, constitui experiências subjetivas e comunicação. Desta forma, parece-me essencial investigar sua história dentro da psicanálise e, posteriormente, poder analisar como os momentos lúdicos transcorrem e se coconstroem no cenário da educação infantil.

5 DO BRINCAR NO OLHAR PSICANALÍTICO AO CONCEITO DE INTERLUDICIDADE

Caracterizar o brincar remete à ideia de infância, pois culturalmente a maior parte do repertório dos brinquedos e das brincadeiras está destinada a crianças. No entanto, lembrando o famoso quadro *As Meninas* (1656), do artista Diego Velázquez, aproximamo-nos de uma imagem e, conseqüentemente, de um tempo em que crianças estavam colocadas socialmente como pequenos adultos: no quadro podemos identificar esta falta de distinção pelo uso de vestimentas semelhantes para crianças e adultos. No século XII, no momento em que as crianças atingiam independência física eram inseridas no mundo adulto (Áries, 1978). Podemos pensar que, em alguma medida, estas aproximações operaram por um longo tempo, pois no final do século XIX, o Brasil sentia as mudanças da Revolução Industrial, em que crianças e mulheres iniciavam trabalho nas fábricas, operando máquinas.

As legislações como a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990) auxiliam na adequação dos direitos das crianças nos âmbitos familiar, escolar e social. Desta forma, garantem o direito da criança de ter lazer - este é o termo que acredito traduzir “o brincar” de forma mais próxima nestas legislações citadas (artigo 227 da Constituição Federal e artigo 4º do ECA). O termo lazer coloca o brincar na nossa cultura como algo apenas prazeroso e descompromissado, algo interessante e com ecos nas instituições que trabalham com as crianças através do lúdico.

O termo lúdico tem origem no latim *ludos*, que remete a jogos, ao ato de brincar e ao divertimento (Lúdico, 2020). As atividades lúdicas são tomadas como ferramentas na clínica psicanalítica da infância. O setting conta com brinquedos, livros infantis e materiais de desenho; no entanto há um esforço de trabalho na análise de crianças e não de divertimento. A criança utiliza os materiais lúdicos como forma de falar sobre si e sobre seus conflitos. Muitas vezes, a infância aparece no discurso dos adultos como uma fase tranquila que não necessita de esforço, mas há complexas conquistas motoras e psíquicas que requerem dedicação para sua construção desde o tempo de bebê. Rodolfo (1990) refere que o brincar tem variantes e transformações nas suas funções durante a estruturação psíquica e não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização que não passe por atividades lúdicas.

Freud (1920/1996a) traz a observação da brincadeira de seu neto, nomeada por ele de *Fort da*. O menino observado, que contava com um ano e oito meses de idade, emitia sons que lembravam as palavras alemãs *fort* e *da*. À medida que lançava seu carretel para longe de sua vista, falava em alemão “*fort*” que significa “ir” e, no momento que puxava de volta,

pronunciava “*da*”, que significa “aqui”. Esta construção lúdica do menino revelava as suas experimentações e construções psíquicas. O jogo de carretel ilustra a resposta do sujeito à ausência da mãe. O objeto que cai é a própria perda do sujeito, desta forma vivida pela alternância do objeto (Freud, 1920/1996a), experimentando o processo de presença e ausência da mãe e a possibilidade de suportar os espaços de falta. Assim, a produção de Freud (1920/1996a) faz articulação entre as demonstrações lúdicas e o desenvolvimento psíquico da criança.

Já Melanie Klein (1930) irá trazer o brincar como técnica de trabalho para análise infantil, entendendo-a como a forma de a criança expressar seu mundo interno, equivalente à associação livre feita pelos adultos. Desta maneira, a interpretação do brincar correspondia à interpretação dos conteúdos das fantasias inconscientes que a brincadeira tornava possível apreender a partir de seu simbolismo (Fulgencio, 2008). A análise de crianças pequenas mostrou que, ao brincar, as crianças dominam seus medos instintivos e perigos internos, deslocando seus processos intrapsíquicos para o mundo exterior. A função do analista seria poder ir ao encontro da angústia da criança, formulando e decodificando em palavras aquilo que ela demonstra, abrindo, assim, espaço para a simbolização e o pensamento.

Winnicott, pediatra e psicanalista, fez aproximações entre estas ciências e produziu diversas obras que abordam o mundo dos bebês e suas mães e o desenvolvimento infantil. No livro *O brincar e a realidade* (Winnicott, 1975), o autor dedica-se em fazer um apanhado sobre as construções lúdicas na infância e seu papel nas construções psíquicas, refere que:

É a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 1975, p. 63)

Na brincadeira, o corpo e as palavras estão em cena, elementos que ficam atravessados e comunicam elementos das construções inconscientes. Winnicott (1975) também traz na sua obra a ideia do brincar como um fazer, ou seja, para a criança controlar o que está fora, não basta simplesmente pensar ou desejar, é necessário fazer coisas. Movimento de fazer, criado dentro de um espaço potencial (Winnicott, 1975) entre mãe e bebê, em que a confiança do bebê na mãe permite que ele desfrute o brincar devido a sua onipotência conquistada. Desta forma, fica marcado como as produções psicanalíticas que abordam a infância consideram que as

conquistas do desenvolvimento das crianças estão marcadas e construídas a partir de relações com um outro-sujeito que brinca e capacita a criança de brincar.

Na clínica psicanalítica, a criança aparece como sujeito a ser escutado, apontando para a marcante contribuição da psicanálise, a escuta do inconsciente. Desde a observação de Freud sobre as histéricas, ocorreu uma torção no conceito de sujeito para a psicanálise, entendendo que no comportamento delas havia mais do que o dito e o observado no corpo (Garcia-Roza, 2009). A subjetividade deixa de ser entendida como um todo unitário, identificado com a consciência e sob o domínio da razão, para ser uma realidade dividida em dois grandes sistemas: o inconsciente e o consciente. O inconsciente como o que escapa à palavra e aparece onde ela não está; assim, atenta-se para os sonhos, os chistes e os atos falhos. Na particularidade do sonho, Freud percebeu que não havia um fenômeno patológico, mas algo de todos os homens, e ficou atento à relação do humano com os símbolos, articulando sujeito e seu universo próprio (Mannoni, 1989).

Como podemos pensar na articulação do sujeito do inconsciente e o ato de brincar?

Na literatura, encontramos algumas divergências sobre o assunto, como demonstrado por Roza (1997), que traz um apanhado sobre alguns autores. Coloca que o brincar, para Melanie Klein, é composto por um “conteúdo manifesto que, submetido à interpretação do analista equivale ao conteúdo latente” (Roza, 1997, p. 76); assim, teria os mesmos mecanismos do trabalho onírico. No entanto nesta comparação, o sonho não é considerado com sua composição de processos inconscientes de deslocamento e condensação, nos quais não há uma equivalência entre o conteúdo manifesto e latente. Winnicott, de forma diferente, apresenta o brincar que precisa ser estudado com suas particularidades, algo fora do sujeito, mas que não é o mundo externo, está entre o objetivo e o subjetivo. Outra contribuição interessante da autora compara o brincar aos devaneios descritos por Freud (1908/1996i), o qual coloca o desejo em movimento, articulando passado, presente e futuro.

O brincar é, por sua vez, uma atividade consciente, inscrita em uma realidade perceptivo-motora, mediatizada por objetos reais, na qual o desenrolar da ação é desenrolado pela criança. Ela sabe que se trata de algo imaginado, de pura ficção. Ela não alucina. Nesta distinção parece-nos evidente que apesar dos mecanismos presentes na formação onírica poderem estar presentes no brincar – predominantemente o simbolismo – sua apresentação manifesta encontra-se regulada pelo sistema pré-consciente/consciente, domínio do processo secundário. (Roza, 1997, p. 80)

O brincar e os devaneios apresentam o processo de elaboração secundária, em que o desejo inconsciente é reordenado e recomposto, produzindo um novo material. Freud (1908/1996i) fala que a obra literária, assim como o devaneio, é uma continuação, ou um substituto do brincar infantil. Refere que o escritor coloca suas fantasias nas suas obras, as transforma em arte, curiosamente produz prazer ao invés de repulsa, talvez por libertar algumas tensões do leitor. O paralelo com a brincadeira possibilita também refletir sobre elementos extremamente densos e violentos que são produzidos nos jogos e, possivelmente, só aparecem por não correrem nenhum risco de julgamento ou punição, pois não estão no campo da realidade, embora sejam parte do sujeito. Elementos que têm lugar através do brincar e são essenciais para o trabalho na clínica psicanalítica da infância, em que o analista é o adulto participante e/ou observador da cena.

O brincar em conjunto, o adulto na cena com criança remete ao conceito de intersubjetividade: o encontro entre subjetividades que coconstroem uma forma singular de interação, a partir do encontro de dois sujeitos, enfatizando a mobilização de conteúdos inconscientes nessa parceria. A interludicidade marca a coconstrução da interação nas cenas lúdicas, permitindo que utilize do seu corpo e a narratividade para estar presente na cena com a criança. Desta forma, o brincar possibilita uma relação dual, que pode ocorrer na presença de interlocutores reais ou imaginários. O desenvolvimento psíquico é formado pelo conjunto de papéis que cada um de nós pode assumir nas diversas situações que é inserido, podendo demonstrar dependência ou autonomia da criança entre outras formas construtivas de relacionar-se com o adulto (Lebovici & Diatkine, 1985).

O lúdico é ressaltado desde a interação entre bebê e adulto em diversos indicadores de intersubjetividade (Guerra, 2009, 2014b), como no jogo de cosquinhas e suspense, a interludicidade e as brincadeiras de “faz de conta”. No entanto, em todos os indicadores, Guerra (2009, 2014a, 2014b) destaca o diferencial do tom da voz, como uma forma do adulto responder e interagir com a criança, uma maneira lúdica de apresentar o mundo para o bebê. As brincadeiras com alguma estruturação aparecem permeando os indicadores de desenvolvimento afetivo desde os três meses de idade e não se afastam mais com o passar do tempo; ao contrário, os jogos lúdicos vão tomando formas mais complexas e papéis importantes no processo de constituição simbólica do bebê.

Retomo o conceito de interludicidade (Guerra, 2014b), o qual traz pontos importantes para olhar a interação adulto e bebê na escola infantil. O bebê até os oito meses obtém construções psíquicas importantes que possibilita que ele experimente e suporte a ausência dos cuidadores, incluindo, assim, nos seus interesses novos objetos que não apenas estes outros-

sujeitos. Após este tempo, é possível encontrarmos um bebê utilizando objetos para montar jogos em que ele compreende as regras, mesmo que elas estejam implícitas entre ele e o adulto. As cocriações neste período transpõem o contato físico e utilizam a palavra do adulto para sustentar a brincadeira, ou seja, um suporte afetivo. Esta interação no jogo compõe o processo de subjetivação que será permeado pelo encontro do bebê e do adulto, através de uma experiência marcada pelo tom de voz do adulto e os gestos, os quais marcaram de forma afetiva o bebê. Guerra (2014c) refere que o adulto capta a atenção do bebê através de seus gestos e tons de voz, algo semelhante a uma encenação de teatro, permeada de expressões corporais e faciais, em que o bebê percebe o sentimento que é do outro, o que produz marcações afetivas neste.

O adulto necessita maleabilidade psíquica para manter as convocações do bebê de forma lúdica, compartilhando emoções e construindo um espaço transicional (Winnicott, 1951/2000), o qual pode ter a presença de um objeto transicional, ou seja, um objeto que não é uma alucinação, mas uma posse que tranquiliza o território existencial do bebê que está sendo traçado. E, ao longo do tempo em que esses fenômenos transicionais vão se desenrolando na constituição psíquica da criança, os mesmos têm uma certa função de dar envergadura interna para o *infans* manter-se de pé frente ao não-eu.

Golse (2003) refere que, além da maleabilidade do outro, a narratividade é condição necessária para o brincar relacional dos bebês. A narratividade só será possível quando compartilhada afetos de prazer na tríade (bebê, cuidador e objeto), ou seja:

O relato do adulto só tem sentido para a criança se o adulto que relata experimenta prazer na sua atividade de narrador, e é somente no seio de tal clima emocional que a criança e o adulto vão poder brincar de relatar, brincar com a narração, com seus desvios e reviravoltas. (Golse, 2003, p. 48).

A capacidade desta atividade de ligação remete aos critérios destacados por Victor Guerra (2014a) para aceder a intersubjetividade, que são o ritmo e a empatia entre adulto e bebê. O conceito de empatia parece completar a ideia de uma parceria do adulto com o bebê, pois trata da capacidade psicológica para sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela (Empatia, 2020). As coconstruções, para acontecerem, precisam de alguma sincronia entre adulto e bebê, principalmente um adulto que possa regredir até o momento presente do bebê para produzir e manter uma comunicação. O ritmo ocupa relação entre bebê e cuidador desde as protoconversações, em que a mãe é capaz de perceber o

tempo do bebê para cocriar um ritmo conjunto, atenta ao tempo necessário que o bebê precisa para desenvolver uma experiência.

Guerra detalha as marcas deixadas no bebê pela ritmicidade conjunta dele e de seu cuidador. O ritmo instalado pela dupla possibilita uma organização das experiências do bebê, marcando seu corpo, como “uma escrita” (Guerra, 2013, p. 15). O bebê tem condições de lidar com a sensação de descontinuidade, experiências de presença-ausência, através de escrituras produzidas por meio de embalos do bebê, canções de ninar e as palavras. O desenvolvimento do bebê é marcado por rupturas, e a produção deste ritmo entre cuidador e bebê possibilita experiências organizadoras do self, ou seja, o adulto atento às manifestações do bebê atua para acalmar sua angústia.

Os encontros estruturantes do bebê, desde a perspectiva da intersubjetividade, têm a adequação do cuidador ao ritmo do bebê e as cocriações de um ritmo comum, as transformações das vivências afetivas do bebê e a abertura à palavra e ao jogo, como bases do processo de simbolização, resultantes do processo de presença do cuidado (Guerra, 2013). A presença do cuidador possibilita ao bebê estar abastecido de metáforas para conduzir a produção de suas representações, que estarão a serviço do circuito pulsional.

Podemos pensar as construções lúdicas do bebê como o *fazer* que indica o caminho das suas elaborações psíquicas e uma possibilidade de o adulto aproximar-se desta narrativa psíquica que a pequena criança faz de si e de seus conflitos. Neste sentido, faz-se essencial as coconstruções lúdicas no decorrer do desenvolvimento do bebê, realizadas pela postura ativa deste na interação e pela condição do adulto de realizar a leitura das manifestações do bebê.

6 A INTERLUDICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades lúdicas fazem parte da rotina educativa dos bebês na escola infantil. Brincadeiras dirigidas ou livres fazem parte da programação de trabalho do educador com as crianças. Os jogos e as brincadeiras, no cenário da educação infantil, auxiliam nas relações e interações entre as crianças e na formação cognitiva das mesmas, estimulando o conhecimento e o desejo de aprender (Barcelos & Mendes, 2009). A ludicidade é vista como atividade para enriquecer o repertório cognitivo, possibilitando que a criança acompanhe os conteúdos determinados em cada ano escolar (Kishimoto, 2017).

A brincadeira dirigida é uma atividade composta de regras, supervisionada e guiada pelo professor, que elabora uma intervenção que proporcione aprendizagem para os alunos. Já a brincadeira livre tem o intuito de oportunizar diversão para as crianças, a qual não tem o atravessamento de ideias e nem regras dos adultos, estando o professor no lugar de observador e, as crianças, livres para brincar a partir de suas escolhas (Lopes, n.d.).

O lúdico está articulado com a educação e vice-versa. Tomamos o termo *educare* (Educar, 2008-2020) do latim significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”, e permite a ideia de que alguém apontará a direção a ser percorrida a partir do movimento de ir para o mundo externo ou, ainda, assume a conotação de que alguém preparará as pessoas para viver em sociedade. Desta forma, indica o lugar de mestria de um outro que, a partir de seu conhecimento, mostraria o caminho da travessia.

A concepção de sujeito na educação atravessa a construção das produções lúdicas na escola. Kupfer (2010) fala sobre o sujeito da educação, o sujeito cartesiano, para o qual a linguagem é dada apenas como forma de comunicação, pois este está pautado pelo cogito de Descartes, “penso, logo existo”, marcado pela centralidade da razão e da consciência. A maneira como a Educação percebe e atua com o sujeito está a serviço de marcar a criança com construções específicas e conduzi-la a um ponto de chegada pré-estabelecido, diferente da psicanálise, que olha e escuta as produções das crianças interessada nos conteúdos inconscientes.

Os desafios de olhar para o sujeito lembram a produção de Freud (1937/1996c), que apontou três profissões impossíveis: aquelas que desempenham o educar, o analisar e o governar. Nestas, o profissional correria o risco de chegar a resultados insatisfatórios, pois necessitaria adquirir algumas qualificações e lidar com o lugar de poder que são colocados pelo outro. Assim, o autor fala de como a posição de maestria pode colocar em xeque a condução das intervenções, apontando que é difícil não os utilizar para o mal.

No texto “O interesse científico da Psicanálise”, Freud (1913/1996j) discorre sobre a prática educacional, referindo como este campo poderia evitar males nas crianças, se fosse uma educação psicanaliticamente esclarecida, ou seja, um olhar para os movimentos inconscientes que perpassam os sujeitos na escola. Freud (1933/1996n), em seu texto com orientações, coloca que a Educação deve descobrir um ponto de atingir o máximo com o mínimo de dano, saber decidir quando proibir, em que hora e por que meios, colocar em questão como utilizar o seu papel de autoridade. Kupfer (2010) completa o pensamento, referindo a importância do profissional encontrar outros cursos no jogo da aprendizagem, podendo estar presente o recalque, e não a repressão¹⁰, pois esse daria à criança a possibilidade de seguir seu processo de subjetivação e, ao longo do tempo, alguns significantes poderiam ser recalcados e substituídos por outros.

Fortuna (2000) destaca este caminho complexo de articular o educar utilizando as ferramentas das atividades lúdicas, pois são encontradas divergências entre o brincar e o educar na escola. A autora refere o brincar como uma atividade livre e espontânea, enquanto o ensino é uma atividade dirigida; desta forma, torna-se difícil um brincar que adote propósitos educativos. No entanto, o artigo segue destacando características do brincar, vendo este como a experimentação de papéis que ultrapassam a idade real da criança, a experimentação de operar a partir valores culturais presentes no jogo e a apropriação do mundo de forma ativa e direta através do jogo. Estes elementos que a criança pode viver e ser, no tempo da brincadeira, apontam construções de instrumentos de interação através da fantasia e da linguagem do jogo. Desta forma, a “brincadeira torna-se análoga à aprendizagem” (Fortuna, 2000, p. 06).

A ampliação da ideia sobre o brincar, aquela que ultrapassa o objetivo de educar, permite que possamos perceber formas de comunicação da criança:

A criança se expressa de várias formas, e uma delas é através das brincadeiras. Esses momentos são únicos e proporcionam a elas demonstrar seus sentimentos, sua realidade, seus interesses e desinteresses, sua capacidade e habilidades. O lúdico é um instrumento, uma possibilidade pedagógica, onde o aluno ao participar de momentos prazerosos adquire muitos valores que refletirão no seu modo de pensar e agir, estimulando, assim, a vida social da criança. (Arantes & Barbosa, 2017, p. 104)

¹⁰ Esclareço a diferença entre os termos recalque e repressão. Recalque para Freud é o processo que visa manter no inconsciente todas as” ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 647), enquanto a repressão é uma “operação psíquica que tende a suprimir conscientemente uma ideia ou um afeto cujo conteúdo é desagradável” (Roudinesco & Plon, 1998, p.659).

O autor Vygotsky é citado em produções que contemplam o lúdico e a educação (Alves, 2009; Barcelos & Mendes, 2009) inclusive contribui teorizando sobre as atividades lúdicas:

As atividades lúdicas são ferramentas importantes *não só* [itálico meu] para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também em seu desenvolvimento social e afetivo, potencializando a capacidade de aprender ao socializar com o outro, haja vista que são sujeitos em contínua formação. A criança na brincadeira vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade. (Vygotsky, 1994, pp. 82-83)

Interessante perceber como em produções que são da área da pedagogia também é contemplada a possibilidade do brincar ser uma ferramenta de escuta das crianças e não apenas de aprendizagem de conteúdos didáticos. Para esta experimentação do brincar ocorrer, também precisam haver condições do ambiente físico (Morchida, 2014). A referida autora aponta a importância de brinquedos ou objetos que podem ser utilizados em brincadeiras ficarem ao alcance das crianças, possibilitando a autonomia da escolha das ferramentas para o brincar. Assim, o cenário da sala pode auxiliar da reprodução de cenas do cotidiano e cenas criativas, entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Tomando a ideia da disponibilidade dos brinquedos e o tempo de brincar na escola, enfatizo outro elemento - a interação das crianças e dos adultos:

A importância do brincar, enaltecendo sua dimensão livre, não significa que a brincadeira livre seja livre da participação do adulto, e, particularmente no contexto da Educação Infantil, do educador. Ora, a brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe precisamente condições que somente um educador, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar. (Barbosa & Fortuna, 2015, p. 19)

Ao longo da leitura dos textos na área da educação, pudemos perceber que ocorreram divergências nas características do brincar livre, pois ele aparece em uma cartilha (Lopes, n.d.) de auxílio de planejamento de aula como um brincar experienciado sem interferência dos adultos. Já em outra produção (Barbosa & Fortuna, 2015) é apontado como um brincar não dirigido pelo adulto, mas com a participação dele. Conceber a participação do adulto neste

brincar supõe um aprendizado que pode ser construído no ato e não previamente planejado pelo professor, remetendo à ideia do encontro intersubjetivo entre criança e adulto, o qual faz-se necessário para do desenvolvimento psíquico da criança.

A possibilidade de a criança estar acompanhada em suas construções psíquicas na escola infantil aponta para o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1994). A criança, naquele momento, só consegue fazer algo com ajuda de alguém e, apenas posteriormente, conseguirá fazer sozinha, ou seja, há uma distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma assistência. Há interação entre aprendiz, instrutor e conteúdo com um problema, para o qual se produz uma solução. Entende-se que o instrutor tem um maior conhecimento sobre o tema em questão e pode auxiliar no caminho da aprendizagem (Fino, 2001). Na cena do brincar, estes papéis não são estanques, como o autor indica no campo da aprendizagem. O caráter de construções dentro de um par, através do encontro de saberes diferentes, são essenciais para pensarmos as coconstruções entre bebê e adulto. Desta forma, no caminho entre estes pontos de saber, através da interação social, possibilitam que a criança construa formas de ser, ver e sentir as situações.

O brincar e o estar acompanhado são de grande importância ao pensarmos no desenvolvimento infantil e tomando as descrições das políticas públicas¹¹ que apontam para os direitos das crianças, mas esta composição é extremamente desafiadora na rotina dos professores.

Morchida (2014) refere que a rotina burocrática dos professores, os quais estão comprometidos com entrega de planejamento de aulas, relatórios dos alunos, reuniões com coordenação, reuniões com os pais, exigência do cuidado do material de cada crianças - tanto pela escola quanto pelos pais-, torna-se impedimento para a possibilidade de uma participação maior dos adultos durante o brincar das crianças. Participar do brincar livre das crianças exige disponibilidade psíquica e energia física, algo que é absorvido por atividades operacionais no ambiente escolar.

Alves (2009), em sua pesquisa sobre o acolhimento dos recursos lúdicos pelas professoras na educação escolarizada, recolhe depoimentos que ilustram o olhar delas sobre o brincar na rotina da escola e a concepção de outros obstáculos para esta composição. O autor refere que as profissionais têm a referência do lúdico como ponte mediadora e eficaz para a construção do processo ensino-aprendizagem. O brincar livre é qualificado como recreação: inclusive, uma das professoras fala que, na sexta-feira, o “dia do brincar livre”, é comum que

¹¹ Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e artigo 4º do ECA (1990).

as crianças faltem à escola, pois os pais reservam este dia para agendar compromissos, como médicos ou passeios. Outra profissional ouvida refere que o discurso valorativo da escola em relação às possibilidades educativas do lúdico se mantém na teoria, uma vez que a prática aponta para outra direção, ou seja, o lúdico é tomado como atividade improdutiva, como distração, o que inviabiliza sua articulação com a educação escolarizada que exige sistematização, seriedade e certa rigidez. Estas narrativas que apontam para a desvalorização das atividades lúdicas por professores e pais.

O brincar do adulto e da criança na escola requer articulação de elementos, incluindo os institucionais, já citados, como o desejo do educador, o qual pode ter início desde antes a sua entrada na escola e atravessar as relações profissionais:

O desejo de ser educador, que, muitas vezes, começa na infância: ele sofre influência do desejo de outros educadores, com os quais esse educador, ainda criança, conviveu, e que, quem sabe, o contagiaram com o seu próprio desejo de ser professor. Por outro lado, esse desejo também pode ter sido gestado nas brincadeiras infantis de escola, nas quais, brincando, aquela criança já adquiria experiência como educador, ao mesmo tempo em que dava início, brincando, à sua formação docente. Particularmente em relação à sua formação lúdica docente, ela pode ter começado e ter sido reforçada através da vivência de episódios de aprendizagem lúdica, quer na escola, quer na universidade, quer, ainda, em situações informais de formação. (Barbosa & Fortuna, 2015, p. 22)

Estas autoras (Barbosa & Fortuna, 2015) reúnem elementos para pensarmos o quanto a história da educadora, e mesmo a relação com as crianças, pode construir a disponibilidade do adulto atuar a partir de interações calcadas no brincar. O professor pode construir sua postura profissional a partir da experiência e referência de outros educadores que marcaram a sua trajetória ou mesmo o prazer de construir e vivenciar brincadeiras a partir de seu dia-a-dia como educador na escola infantil. A forma de operar a instituição escola atravessa significativamente este prazer no trabalho, podendo auxiliar ou criar obstáculos. Neste sentido, podemos pensar o quão difícil é, para os educadores, ter disponibilidade psíquica para criar empatia e interagir em um ritmo próximo ao das crianças sendo, ao mesmo tempo, responsável por outras inúmeras tarefas.

A partir de uma pesquisa com estagiárias de pedagogia, atuantes na educação infantil, foram levantados depoimentos de que, mesmo na atividade prática de formação, o brincar livre

com as crianças pouco aconteceu (Barbosa & Fortuna, 2015). As estagiárias referiram o envolvimento com a realização das atividades ligadas à preparação para a escola e o desenvolvimento da inteligência. Ao mesmo tempo, relataram que imaginam que seria gratificante a presença delas durante o brincar livre, pois sentiram falta da interação e cumplicidade das crianças no contexto da brincadeira. Falas que, segundo as autoras, apontam para uma esperança que o “brincar livre possa vir a ter uma posição vantajosa nas práticas pedagógicas destas futuras profissionais” (Barbosa & Fortuna, 2015, p. 30).

No intuito de pensar o fazer da educadora na escola infantil e as ferramentas de escuta que o brincar oferece, encontramos o artigo de Ferreira e Scatolin (2013), que acrescentam o olhar da psicopedagogia à ludicidade, considerando o sujeito do inconsciente no campo educacional. Os autores referem a alteridade lúdica como fundamental para a criança no ambiente da educação. Destacam que, no Séc. XXI, a criança é vista como participante das construções de aprendizado, no qual o professor não guarda todo o saber, sendo, a construção deste, a descoberta através de um processo interdisciplinar e independente. Desta forma, partindo de uma visão de possíveis construções independentes a partir do brincar e do aprender, as produções que surgem deles podem ir além de adquirir novas capacidades cognitivas, mas, também, de falar da vivência de um sujeito. Ferreira e Scatolin (2013) referem:

Um professor atento a tais ganchos simbólicos é capaz de desvendar tais produções e adentrar em uma incursão do inconsciente infantil. Os trabalhos transformam-se em mapas apinhados de pistas lançadas pelo inconsciente nas frestas existentes no ego do aluno. Verdadeiros ‘buracos’, onde o coelho branco da história da Alice de Lewis Carrol é representado pelos objetos frutos da criação das crianças em sala de aula, a fim de nos guiar ao País das Maravilhas de cada uma delas. (p. 243)

O conceito de alteridade lúdica (Ferreira & Scatolin, 2013) articula a ideia de relação com outro, como algo determinante para a construção de um sujeito social, apontando para as relações intersubjetivas; ou seja, o encontro da criança com um outro-sujeito que brinca.

Fortuna (2000) define o brincar em sala de aula como uma aposta dos adultos, os quais podem suportar a circulação da metalinguagem no cotidiano profissional e aceitam agir com base num conceito de trabalho prazeroso e criativo, permitindo-se brincar com as crianças, e podendo conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos. A autora marca a possibilidade de usar o brincar como recurso em sala de aula, evidenciando um necessário deslocamento do adulto para o trabalho com a linguagem que ultrapassa o campo das palavras.

Mariotto (2009) enfatiza que no, ambiente da escola infantil, o brincar pode estar em todas as atividades da rotina: no comer, no tomar banho, antes de dormir, ações com brinquedos, entre outras. A autora também coloca sobre o papel do educador na creche:

A participação nos momentos lúdicos não se resume em apenas observar a atividade dos bebês em torno dos objetos e brinquedos disponíveis. Exige uma participação ativa, significante, isto é, capaz de traduzir em palavras a ação do bebê, permitir a este construir simbolicamente e encenar imaginariamente suas representações do mundo e de si. Ao campo da educação infantil fica vedado se posicionar em lugar distante e alheio à função do brincar e tão pouco comprometido com o desejo e o prazer. (Mariotto, 2009, p. 143)

O termo interludicidade não aparece nas produções no campo da educação. Ele evoca a marca das coconstruções entre bebê e adulto durante o desenvolvimento psíquico desde o bebê, as quais estão colocadas no campo da psicologia e da psicanálise. A análise das cenas, abordadas neste trabalho, justamente, tentam montar este campo de interlocução entre psicanálise e educação infantil. Pensando que o brincar pode ser composto por qualquer elemento - o corpo do bebê, o corpo do companheiro ou um objeto -, tem-se que o importante é o ato lúdico, a criação. O desafio será pensar nestas coconstruções entre criança e adulto no contexto da escola infantil, com tantos desafios que compõem o cenário, considerando a postura do bebê, as características institucionais e a postura dos adultos; ou seja, nos encontros e desencontros dos sujeitos.

7 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

A construção teórica apresentada neste trabalho, a qual é base para a análise dos dados escolhidos, versa sobre o campo da educação infantil em articulação com a psicanálise da infância, tomando os indicadores de intersubjetividade do autor Victor Guerra (2009; 2014a, 2014b) como norteadores do olhar para o desenvolvimento do bebê, com destaque o indicador Interludicidade (Guerra, 2014b).

Entendendo que o bebê não pode ser pensado fora da relação com o cuidador, as coconstruções lúdicas entre bebê e educador na escola infantil são materiais de reflexão neste projeto. Na história da educação infantil, a demanda dos pais e a demanda capitalista conduziram as intervenções com enfoque na guarda e nos cuidados corporais do bebê. Neste trabalho, trago como protagonista da cena, na escola infantil, o cuidador e o bebê, valorizando-os e analisando-os como sujeitos.

Acredito que a psicanálise com a ferramenta da escuta clínica, pode mapear, a partir de cenas de interação na escola infantil, os movimentos subjetivos que surgem nos sujeitos, cuidador e bebê. Desta forma, o intuito é utilizar os conceitos psicanalíticos para refletir sobre as trocas subjetivas nas cenas lúdicas entre cuidador e bebê e atentar para os atravessamentos no cenário da escola infantil que produzem encontros e desencontros no compartilhar da brincadeira.

7.1 Pesquisa em psicanálise como forma de estar e olhar a prática

A pesquisa em psicanálise norteia esta pesquisa, embasando o olhar para as cenas das observações-intervenções como materiais clínicos e a utilização do método clínico para a análise. Este formato de pesquisa possibilita a “busca por novos conhecimentos, mas também por novas dúvidas, e reconhece o inesperado da tarefa” (Fonteles, Coutinho, & Hoffmann, 2018, p. 140), possibilitando a reflexão sobre a singularidade das cenas e a ampliação de percepções.

O pesquisador, neste contexto, é tomado como sujeito a ser considerado na pesquisa e na análise, desta forma, sua subjetividade faz parte na cena e também a altera (Silva, 2013). Os dados produzidos trazem o sujeito da experiência a fim de mapear o que nos passa, o que nos acontece e que nos toca, e não o fato na sua concretude (Bondia, 2002). Estes elementos descritos nos diários clínicos formam a construção de uma ficção (Saer, 2009), pois a pluralidade discursiva produz o entrelaçamento das falas e seus significados, através da lente do sujeito pesquisador.

O paradigma psicanalítico, inserido na pesquisa, propõe a investigação de verdades contextuais relativas e individualizadas (Silva, 2013), distanciando-se da busca por verdades únicas. Realiza, assim, um recorte singular dos sujeitos envolvidos na pesquisa e inseridos em uma determinada cultura. Desta forma, precisará ser considerada a dimensão do desenrolar histórico da educação infantil, dos encontros lúdicos entre cuidador e bebê e, também, dos desencontros desta dupla.

O encontro da psicanálise com a educação infantil remete a algumas produções de Freud que descolam a análise do *setting* tradicional, chamada pelo autor de psicanálise aplicada, em que os conceitos psicanalíticos são tomados para pensar obras de arte (Freud, 1914/1996m) e uma obra literária (Freud, 1907/1996g). Esta abordagem abre possibilidades de ampliar a técnica e a teoria psicanalítica para utilização em outros campos, como: na educação (Kupfer, 2005), na saúde coletiva (Campos, 2014), no acompanhamento terapêutico (Palombini, Cabral, & Belloc, 2005), entre outros. A articulação da psicanálise com outros cenários e ciências foi chamado por Lacan (2003) de psicanálise em extensão e, por Dockhron e Macedo (2015), de psicanálise ampliada.

Estes atravessamentos desencadeiam a reflexão sobre a escuta clínica fora do *setting* tradicional. Rosa (2004) contribui apontando a possibilidade de um transitar da psicanálise:

O desafio é construir uma *prática clínica* [grifo da autora] que considere os laços sociais . . . uma prática psicanalítica movida não pela concepção de indivíduo, mas pela de sujeito. . . . Instituímos a psicanálise quando construímos e reconstruímos o saber. Instituímos a psicanálise quando retomamos o poder que tínhamos delegado a outros. Quando nos perguntamos onde está o poder; quem toma as decisões que nos afetam a todos; em função de que interesses e de resposta a quais imperativos. Quando nos interrogamos sobre qual é a nossa relação com o poder, de que poder fomos despojados, que poder exercemos, como o exercemos, contra quem, então estamos instituindo a psicanálise. (p. 3)

A autora (Rosa, 2004) possibilita pensar na costura entre a escuta clínica e a política, trazendo a necessidade da construção de um lugar da psicanálise nas instituições. Desta maneira, a escuta psicanalítica na escola infantil pode ser pensada como aquela que escuta o sujeito construído socialmente, pois o ele também é “histórico e necessita ser considerado como sujeito biológico, social e subjetivo” (Campos, 2014, p. 101).

O sujeito da psicanálise que nos interessa se difere do sujeito da razão, com sua premissa principal colocada no pensamento, como contribui Descartes (Garcia-Roza, 2009). A psicanálise não está ocupada com a pessoa humana, o indivíduo, mas o sujeito na experiência psicanalítica:

A experiência psicanalítica, uma vez colocada em operação através da instalação do dispositivo freudiano da associação livre, produz as condições de emergência do sujeito do inconsciente, justamente através da repetição e da transferência, e cria as condições de produção das chamadas formações do inconsciente - atos falhos, lapsos, sonhos, sintomas e chistes -, outra modalidade de emergência do sujeito, esta de caráter metafórico e pontual. O sujeito, assim, é a categoria que se impõe à experiência, na exigência de elaboração teórica que esta faz ao psicanalista. (Elia, 2012, p. 77)

Desta forma, o método psicanalítico pode emprestar alguns conceitos para analisar a experiência dos sujeitos, como: a escuta, a abstinência, a transferência e a interpretação (Dockhron & Macedo, 2015).

O psicanalista, com a ferramenta da escuta clínica precisa, assumir uma posição abstinente, a qual está enlaçada com o conceito de atenção flutuante em que o analista deve escutar seu paciente sem privilegiar nenhum elemento da fala deste e deixar que sua própria atividade inconsciente entre em ação (Roudinesco & Plon, 1998). Esta atitude de reserva do psicanalista, mas também do pesquisador, auxilia no olhar do fluxo da relação intersubjetiva, que é construída pelo encontro das subjetividades dos componentes da cena, nas suas diferenças, tendo sido enriquecidas pelo encontro intersubjetivo (Goulart, 2009).

Os processos relacionais são essenciais para a constituição do sujeito; assim, é preciso considerar a forma com que os laços entre os sujeitos foram percebidos durante o projeto de extensão, tomando a contribuição de Freud sobre transferência (1912/1996h) para refletir sobre os encontros entre cuidador, bebê e pesquisador:

Durante os primeiros anos de vida, o bebê organiza um método específico de conduzir-se na vida erótica, *formato de relação que irá se repetir em laços amorosos posteriores, trazendo em seu modelo conteúdos inconscientes* [itálico meu], que são parte dos impulsos libidinais que não foi dirigida para a realidade. (p. 111)

Entendendo que a transferência ocorre entre todos os sujeitos em diversos cenários (Freud, 1912/1996h), também podemos encontrá-la no ambiente da escola infantil. Refletir sobre a singularidade da relação cuidador e bebê é poder trabalhar com o sujeito da psicanálise nas instituições, como contribuiu Figueiredo (2005):

No serviço público muitas vezes não escolhemos nossos pares, uma escolha deve ser feita pelo trabalho. Isto significa que essa escolha seja pautada na tolerância das diferenças até o limite da incompatibilidade no trabalho e não apenas em gostos ou preferências pessoais. . . . Se o movimento de transferência (de escolha) é do sujeito, na transferência de trabalho, o movimento é de cada um da equipe em direção ao trabalho, tomando seus pares como parceiros da clínica. (p. 48)

O intuito é articular os conceitos da clínica psicanalítica, as situações inéditas compostas por atravessamentos institucionais e relações profissionais. Penso que, ao mesmo tempo que reconhecemos o sujeito com sua história singular, evidenciando traços dos seus laços primordiais na cena da escola infantil, os sujeitos presentes estão submetidos a uma ordem institucional e cultural, as quais incidem na sua forma de fazer e na demonstração do seu saber.

No processo de escuta clínica que o pesquisador vivencia, algumas questões e percepções foram feitas *a posteriori* (Freud, 1912/1996h) devido às modificações que o sujeito faz no registro dos acontecimentos de acordo com o tempo. Pensando que este outro tempo de leitura do material empírico pôde dar lugar a diferentes relações de sentido (Gurski, 2016).

Remeto ao tempo de voltar para compreender e interpretar os fenômenos registrados. O olhar para o objeto de estudo conduziu os passos seguintes, que foram: o retorno aos dados produzidos para levantar conjecturas em um tempo de montar e desmontar certezas para a compreensão do fenômeno (Broide, 2017); e a formulação da interpretação, a partir do olhar fora da rotina do psicanalista. Nesta situação, o objeto ressurge diferente, desconstruído e transformado (Figueiredo & Minerbo, 2006), indicando que algumas elaborações sobre as cenas das observações-intervenções puderam ser ampliadas e complexificadas neste retorno ao material registrado.

7.2 A construção da prática do pesquisador

A construção da prática como pesquisadora psicanalítica, da qual derivaram os registros a serem analisados, ocorreu durante o projeto de extensão “Prevenção e Promoção da saúde na

Educação Infantil: a Metodologia IRDI na creche” (Ferrari & Silva, 2018), o qual está vinculado ao projeto de pesquisa “O Impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida” (Ferrari et al., 2013). Este projeto de pesquisa foi postado na Plataforma Brasil e aprovado pelo CEP-PSICO/UFRGS (Anexo A).

O campo em que atuamos no projeto de extensão foi uma escola infantil conveniada à Secretaria Municipal de Educação (SMED), situada na cidade de Porto Alegre/RS. As professoras e coordenadoras do grupo NEPIs, Andrea Gabriela Ferrari e Milena da Rosa Silva, realizaram o contrato (Anexo C) da estada das pesquisadoras na escola e a explicação das intervenções do projeto em turmas de berçário, que teve como objetivo observar e intervir na relação educador e bebê, a fim de promover a saúde mental dos bebês e oferecer um suporte nas intervenções do educador (Pesaro & Kupfer, 2016). O período da execução do projeto de extensão de 2018, ocorreu de agosto a dezembro do mesmo ano, tempo que estive envolvida com observações-intervenções em sala da turma B2, entrevistas individuais com as educadoras, participação em duas formações que ocorreram a pedido da escola e participação em conversas e reuniões com os pais.

O passo posterior ao contrato foi a distribuição dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos D e E), em dois formatos, um específico para os pais e outro específico para as educadoras, a fim de informar sobre o papel das pesquisadoras em sala de aula e o comprometimento das mesmas nos encaminhamentos para atendimentos avaliados como necessários.

Inicialmente a proposta do grupo de pesquisa era ingressar em turmas de berçário 1¹² (B1), devido à utilização da Metodologia IRDI, mas a coordenação da Escola Infantil sugeriu a entrada de pesquisadoras também na turma berçário 2 (B2), pois a coordenação entendia a importância de um suporte para educadoras e bebês desta turma e o grupo NEPIs aceitou, dada sua disponibilidade e seu interesse. A ampliação das turmas fez com que eu ficasse responsável pelas observações-intervenções semanais na turma B2, juntamente com minha colega pesquisadora Antônia. Tratava-se de uma turma com dez bebês (com faixa etária de um ano e seis meses até dois anos e seis meses) e duas educadoras: a educadora titular com vinte e quatro anos de idade, cursou magistério e obtinha oito anos de experiência prática em escolas, e a educadora auxiliar com quarenta anos de idade, nível médio de escolaridade e seis meses de experiência na área da educação.

¹² B1 é composto por bebês com faixa etária de zero a dezoito meses.

A faixa etária pesquisada, da turma B2, não coincidiu com a faixa etária de zero a dezoito meses, para a qual são utilizados os indicadores da metodologia IRDI. No entanto, a estada na turma B2 possibilitou acompanhar a interação entre cuidadores da escola infantil e os bebês, os quais serão pensados a partir do conceito de intersubjetividade (Guerra, 2014a).

Posteriormente, iniciei, acompanhada de minha colega pesquisadora, as observações-intervenções realizadas na sala da turma, com frequência semanal e duração mínima de duas horas e meia cada, de agosto a dezembro de 2018. Entendemos que não estávamos apenas observando a interação de educadoras e bebês, mas influenciando na rotina da turma e da escola, devido a nossa presença e nossas intervenções que tinham o objetivo de dar suporte para as ações das educadoras.

Das observações-intervenções na turma B2, formações com as educadoras, participação em reunião e entrevistas clínicas com estas, derivaram diários clínicos. Este material foi elaborado a partir de uma estrutura organizada pelo grupo NEPIs, em discussões sobre etapas para a construção de escritos. O intuito do grupo foi marcar dois tempos da produção, nos quais ficassem contemplados o tempo da experiência em que a transferência estaria presente e, logo após, a elaboração de uma produção escrita dos acontecimentos e impressões, chamado diário clínico. Desta forma, na prática, ao final de cada observação-intervenção, fora da escola, gravei um áudio com narrativas sobre as cenas, os diálogos e as percepções experienciadas entre educadoras, bebês, pesquisadoras e escola. Em seguida, elaborei uma escrita com este conteúdo. A ideia do diário clínico, parte do diário de campo, uma ferramenta que está a serviço de registrar as observações de pesquisas com abordagem qualitativa (Oliveira, 2014) e se expande para narrar a experiência e transferência do pesquisador. Entendemos que este registro tem o intuito de trazer, através da lente e da transferência vivida pelo pesquisador, “a polissemia e polifonia” (Amorim, 2018, p. 22) das observações-intervenções. Cada pesquisador que produzia diários clínicos também contava com o apoio de um leitor, ou seja, um membro do grupo NEPIs, previamente escolhido, que realizou a leitura semanal das narrativas e contribuiu com comentários que auxiliaram na construção das intervenções.

A elaboração da minha questão de pesquisa para dissertação foi realizada ao longo do processo de observação-intervenção na creche. Desta forma, durante a execução dos procedimentos do projeto de extensão, comecei a atentar para a riqueza das construções lúdicas dos bebês, em que, frequentemente, os adultos eram convocados pelos pequenos para a participação. Portanto, meus registros nos diários clínicos detalharam momentos dos encontros e desencontros dos educadores e bebês nas cenas lúdicas e o tema interludicidade direcionou a elaboração das conversas individuais com as educadoras.

O meu olhar voltado às educadoras fez com que me debruçasse em pensar como escutá-las nas entrevistas clínicas a partir do paradigma psicanalítico. Estas ocorreram em dois tempos: as entrevistas clínicas iniciais, logo nas primeiras semanas da entrada das pesquisadoras na escola, e, as entrevistas clínicas finais, no momento que realizamos o fechamento das observações naquele ano. As entrevistas foram realizadas em formato semiestruturado (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento, & Matsumo, 2008), com o objetivo de conversar sobre alguns temas específicos e também deixar espaço para as manifestações subjetivas.

Na execução das entrevistas, algumas educadoras autorizaram a gravação em áudio das conversas, registros do curso das falas de educadora e pesquisadora, as quais não seguem exatamente o roteiro, mas sim, o curso do diálogo, nos quais alguns temas foram sendo articulados pelas educadoras a partir das suas associações. As entrevistas clínicas gravadas foram transcritas, sem identificar as profissionais, a fim de preservar suas identidades e foram materiais utilizados nas análises. As entrevistas informais foram as que obtiveram autorização para execução, mas não para gravação em áudio e, assim, foram registradas em formato de diário clínico.

Nas entrevistas clínicas iniciais com as educadoras, os temas lançados para conversa foram: a motivação para atuar no campo da educação infantil, como funcionava a organização e divisão do trabalho com a sua dupla de trabalho, facilidades e dificuldades na rotina de trabalho com as crianças e a instituição, como percebiam experiência de brincar com as crianças e as percepções sobre sua relação com as crianças e os pais. Esta entrevista foi a primeira aproximação individual com as educadoras, dando liberdade para que pudessem tirar dúvidas sobre a atuação da pesquisa e conversar sobre a rotina de trabalho. Durante o diálogo, quando a fala se detinha em algum ponto de forma excessiva ou levava para relatos detalhados da vida pessoal, era lançado um outro tema relacionado ao trabalho, que ainda não tinha sido abordado. Quando necessário, foram solicitadas outras informações sobre as respostas, a fim de ter um maior entendimento sobre a percepção da educadora a respeito de algum ponto.

A minha questão sobre a frequência destas entrevistas clínicas individuais foi sendo respondida ao longo das semanas de observação-intervenção, quando percebi que o diálogo entre pesquisadoras e educadoras a respeito do trabalho na escola e impressões sobre os bebês foram acontecendo no momento em que estávamos em sala de aula. As educadoras passaram a nos explicar sobre mudanças na rotina dos bebês e responderam nossas perguntas com tranquilidade a respeito destes e da escola. Frequentemente, no momento do soninho dos bebês, as educadoras conversavam sobre o desenrolar do turno, as percepções sobre o comportamento dos bebês ou algo que as incomodava na instituição. Na nossa programação inicial,

imaginávamos que, assim que os bebês dormissem, iríamos embora da sala, pois estávamos focadas no modo que as educadoras conduziam este adormecer, mas, geralmente, neste momento uma das educadoras começava algum tema, o qual nos enlaçava para escutá-la. Interessante, pois no início da execução das observações-intervenções, estava preocupada em refletir qual a frequência de entrevistas com as educadoras e, depois, percebi que o modo de operar estava acontecendo em sincronia com as profissionais e com as brechas e laços possíveis com cada uma. Conseqüentemente, apenas mais uma entrevista clínica final foi realizada com cada educadora, a qual foi organizada com a mesma estrutura da entrevista clínica inicial, diferenciando-se nas temáticas, pois também foi uma conversa de encerramento da estada das pesquisadoras na escola no ano de 2018. O diálogo transcorreu questionando sobre a visão das educadoras acerca do período de participação das pesquisadoras na rotina da sala, a percepção sobre mudanças e aprendizagens no comportamento das crianças durante o ano, e como perceberam seu trabalho e a importância dele para as crianças. Desta forma, a questão de pesquisa desta dissertação foi sendo delineada ao longo da vivência como pesquisadora, uma construção atravessada pela experiência, característica de uma pesquisa em psicanálise.

7.3 A construção da análise do pesquisador sobre a experiência

A análise das experiências foi realizada com base nos registros elaborados a partir do projeto de extensão, são eles: gravações em áudio e transcrições das entrevistas clínicas realizadas com uma educadora da turma B2; diários clínicos derivados de observações-intervenções em sala de aula e formações com as educadoras.

A quantidade de registros totalizada no projeto foi extensa, algo que necessitou de uma seleção de material para realizar a análise, pois havia muitas cenas ricas e interessantes para abordar. No entanto, a ideia de olhar a forma do educador cuidar e estar na cena lúdica fez com que algumas belas cenas fossem abandonadas para focar nas coconstruções lúdicas entre adulto e bebê na escola infantil.

A minha inquietação sobre encontros e desencontros de cuidador e bebê na cena lúdica iniciou pela repetição de cenas de desencontros de uma dupla na turma do B2, a cuidadora Lu e a bebê Janaína. Desta forma escolhi uma cena registrada em um diário clínico que ilustra o desencontro de Lu e Janaína para ser disparadora da reflexão.

Algumas pessoas que estavam na cena lúdica foram destacadas para uma análise mais detalhada: as protagonistas - a bebê Janaína, a educadora auxiliar Lu - e a coordenadora da

educação infantil Carla; a educadora titular Jaqueline, a estagiária de pedagogia Luci, os bebês Laura e Henrique e as pesquisadoras¹³.

A vivência desta cena lúdica ficou marcada na minha lembrança devido aos desdobramentos que a intervenção causou na bebê. No retorno aos materiais, depois de passado um ano e meio do ocorrido, pude olhar os detalhes da mesma cena e me colocar para fazer a análise afastada dos elementos da contranferência. Este distanciamento e retorno foi apontado no item anterior como o olhar *a posteriori* (Freud, 1912/1996h), ferramenta de análise indispensável para a possibilidade de fazer interpretações utilizando uma postura profissional; ou seja, poder analisar elementos da cena de cuidador e bebê e separar as inferências do pesquisador.

Na reflexão sobre a cena lúdica, tomei como parâmetro o olhar para a postura desempenhada pelo adulto para o bebê aceder a intersubjetividade (Guerra, 2009, 2014a), com destaque para a um dos seus indicadores: a interludicidade. Desta forma, analisei as interações entre os adultos e a bebê, a partir destes conceitos, olhando as articulações e ressonâncias do laço entre eles na cena lúdica. A transferência (Freud, 1912/1996h) foi considerada como elemento para análise da relação intersubjetiva do adulto com o bebê, e o conceito de contranferência como suporte da refletir sobre a participação dos pesquisadores psicanalíticos.

O segundo movimento para a seleção do material de análise foi a escolha de falas transcritas da educadora auxiliar Lu, a mesma profissional que apareceu na cena lúdica central no primeiro esquete escolhido. O intuito foi de selecionar trechos relevantes para compreender seu processo de trabalho na escola infantil e, assim, poder construir entendimentos para olhar os encontros e desencontros das educadoras na cena lúdica, ampliar a compreensão sobre sua percepção da rotina, suas relações no ambiente de trabalho e a articulação de partes de sua história de vida com a educação, o cuidar e o brincar.

A escrita da análise foi tempo de valorização das transcrições, as quais foram ferramentas ricas, pois consideraram cada palavra, sua entonação e o curso das falas. O conteúdo das transcrições faz parte das pesquisas qualitativas, material que auxilia nas pesquisas na área de saúde, dando compreensão e profundidade para a experiência humana (Azevedo et al., 2017). A possibilidade de ler e reler, observando repetida e detalhadamente o curso da conversa, possibilita alguns elementos diferentes dos contidos no diário de clínico. Bailey (2008) complementa ideias sobre a transcrição:

¹³ Os nomes reais das pesquisadoras foram mantidos.

A transcrição é um ato interpretativo e não apenas um procedimento técnico, e a observação cuidadosa que a transcrição implica pode levar a perceber fenômenos imprevistos. É impossível representar toda a complexidade da interação humana em uma transcrição e, assim, ouvir e/ou assistir os dados gravados 'originais' traz dados vivos ao apreciar a maneira como as coisas foram ditas e o que foi dito. (p. 130 – tradução minha).

Desta forma, ler, reler e ouvir as entrevistas foram a composição usada para levar em consideração várias linguagens contidas na cena: a representada pelas palavras, pela entonação da fala e pela articulação corporal.

Os registros feitos durante a pesquisa são conteúdo para esta análise, os quais são pensados a partir da base teórica apresentada neste trabalho com dois fios condutores principais, a psicanálise e a educação infantil, articulada com elementos da cultura. No decorrer do processo de mestrado, a análise foi escrita e reescrita diversas vezes, a fim de compor com as contribuições das orientações realizadas e fontes pesquisadas ao longo da construção do texto; algo que faz lembrar o processo de supervisão em psicanálise, no qual o “supervisor faz a análise da contratransferência e também do processo do paciente” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 746). Desta forma, as orientações nortearam as construções teóricas, ampliaram meu olhar de pesquisador e elucidaram interpretações das cenas na escola infantil.

8 AS CENAS ANALISADAS

As cenas vivenciadas e registradas nos diários clínicos, durante o projeto de extensão, são recheadas de interações entre adultos e bebês. Uma manhã em uma sala de educação infantil com a presença de cinco adultos e dez crianças possibilita cenas com muitos encontros e desencontros. Trarei a descrição de momentos de um turno na instituição, a fim de demonstrar o desafio de pesquisar em um ambiente com tantos atravessamentos e tentar ilustrar algumas situações para análise.

O recorte para pensarmos as coconstruções lúdicas entre adulto e bebê está presente nesta manhã descrita e é uma cena que marca a repetição de comportamentos de uma bebê e uma educadora que tomaremos para reflexões sobre: a interludicidade e o desenvolvimento infantil, o educador na cena lúdica e as pesquisadoras na cena lúdica.

8.1 Encontros e desencontros na escola infantil

A manhã colorida

Em uma manhã de outubro de 2018, na turma do berçário 2, estavam presentes nove crianças, duas educadoras, uma estagiária de pedagogia e duas pesquisadoras psicanalíticas. A atividade do turno foi programada pela estagiária de pedagogia, Luciana (chamada de Luci), a qual tinha iniciado seu estágio no mês anterior. A educadora auxiliar Lucia (chamada de Lu¹⁴) e a educadora titular Jaqueline.

Luci chama as crianças para a rodinha e eu e a Antônia (minha colega pesquisadora) ajudamos a juntar as crianças para iniciar a atividade. Quando sento na rodinha e vejo as educadoras envolvidas com outras tarefas, sinto irritação e, então penso que não ficarei tão imersa nas brincadeiras naquela manhã. Luci puxa a música:

“Quem veio na escola?

Foi a Janaína (nome da aluna)!

Que prazer em vê-la, ô Janaína!”

¹⁴ Destaco que os nomes verdadeiros da estagiária e da educadora auxiliar eram muito semelhantes, fato que causava confusão na comunicação.

A cada nome chamado por Luci era entregue uma garrafinha pet que tinha a foto de um aluno dentro; quando as crianças pegam a sua garrafinha, ficam muito felizes. A aluna Marcia andava pela sala durante a rodinha, corpo inquieto, sobe no sofá e desce, vai até a outra ponta da sala; Luci a convida para sentar mais perto, mas ela senta no sofá e duas meninas levantam e vão sentar do lado dela. Me pareceu tão bonito as meninas se movimentarem para incluí-la na roda.

Depois da roda, começou a organização para a tarefa da manhã, pintar com tinta. A mesinha no canto da sala estava forrada com papel pardo e Jaqueline e Lu começaram a trocar a blusa das crianças para a tarefa. As crianças foram divididas em dois grupos, por sugestão de Jaqueline, para irem pintar. Eu fiquei alguns minutos conversando com a educadora do B1 na área compartilhada¹⁵ do trocador e, quando retorno para a sala do B2, a atividade está a todo vapor.

Um grupinho já está na mesinha com as blusas para pintar, fazendo um lambuzo divertido. Laura, com um sorriso no rosto, levanta os braços, os quais estavam pintados até o cotovelo, para mostrar a sua “arte”. Henrique olha para mim e diz “cacaca”, apontando para os braços de Laura, e eu digo “é tinta, olha que divertido, ela está colorida” e ele abre um sorriso. Jaqueline ligou o som para distrair quem estava esperando sua vez de pintar. Henrique dançava e curti a música. Antônia brincava com as outras crianças.

As crianças saíam da mesinha e iam lavar as mãos com Luci e, por vezes, eu ouvi ela chamando Lu para ajudar. Lu, concentrada no recorte dos E.V.As¹⁶, disse “Sou eu? Quando chamam ‘Lu’ agora eu não sei se sou eu”, embora ocorresse uma diferenciação de como Jaqueline chama uma e outra. Quando chamada, ela foi ajudar a lavar as mãos das crianças, pois tinha toda uma preocupação de que as crianças não colocassem a mão suja de tinta na boca. Ajudei a trocar a blusa de Henrique, que estava no segundo grupo. Neste momento, já estava na sala a coordenadora Carla, para acompanhar a adaptação do menino do B1, que, pelo que entendi, estava a semana toda ficando alguns minutos na sala do B2. Jaqueline ficou mais próxima dele, embora ele parecesse bem ali, andando pela sala, sentou na cadeirinha como se quisesse participar da atividade de pintura e investigou os brinquedos guardados atrás da porta, que são brinquedos não disponíveis para as crianças (brinquedos muito grandes e

¹⁵ As salas do B1 e B2 estavam localizadas lado a lado e no meio delas havia um espaço intermediário com banheiro, pia e trocador de fraldas para os bebês das duas turmas.

¹⁶ EVA (Ethylene Vynil Acetate) é uma espuma sintética que neste caso tinha uma espessura fina possível de ser recortada.

colchões sobressalentes). Marcia encosta nele e o suja de tinta (sem querer) e ele não se incomoda, parece tão curioso com as novidades que olha para todos os cantos da sala.

Lu fala “quero ver a Janaína fazer a tarefa” e eu digo “como vão fazer com ela?”, Jaqueline diz “ela vai fazer também!”. Eu aproveito e falo para Carla que está atenta à conversa “achei Janaína super rígida na última vez que viemos, não quis pintar e pedia sempre colo quando era contrariada”. Neste momento, eu chamo Lu para participar da conversa e digo, “Lu, tu me disse que ela não quis mexer na terra, né, para plantar o feijãozinho” e Lu disse “não, ela não gosta destas coisas de se sujar”, daí eu sigo “ainda bem que com a comida eu vejo ela conseguindo tocar. Hoje mesmo estava segurando a banana (um pedacinho) e me mostrou o pedaço e a ajudei a descascar, e ela comeu. E, no almoço, também vejo ela usando a mãozinha para colocar a comida na colher”. Carla diz “gurias (se reportando a Jaqueline e Lu), tem que falar com a mãe dela, a mãe deve ficar limpando ela toda hora, eu fazia isso com a minha filha, até que a Dunia (assessora de EP/PI¹⁷) fez a escuta e eu parei de limpar toda hora”. Lu coloca a blusa na Janaína e ela já começa a chorar e Carla diz “se ela não quer, deixa”. Janaína caminha até o meu colo e senta, Carla pega a tampinha do pote de tinta e mostra para a Janaína “olha Janaína, vou fazer um coração na Lu”. Daí eu digo “eu também quero, uma borboleta”. Carla faz em mim uma flor e eu digo “Carla, tu também quer um desenho?” ela diz “sim” e eu pinto a mão dela, Antônio diz “eu também quero um desenho!”. Quando vimos, as crianças estavam na nossa volta, pedindo desenho na mão e, então, fizemos bolinhas na mão delas. Na primeira vez que Carla oferece para Janaína fazer ela diz que “Não!”, mas logo vejo Janaína imitando o dedinho que fazíamos, apontando o indicador como estávamos fazendo para colocar o dedo na tinta. Então, peço para Carla a tampinha e digo “pode colocar o dedinho também!” e ela aceita, coloca o dedo várias vezes e desenha na sua mão, a Lu diz “ela fez?” e eu digo “sim!” e todos os adultos vibram a batem palmas com direito a “parabéns Janaína!”. Janaína depois não quer largar a tampinha.

Carla se despede da sala e o menino retorna para a sala do B1. Carla pede desculpa para as educadoras no momento em que as crianças se aproximaram e pediram para colocar o dedo na tinta, pois todas elas já tinham lavado as mãos. Eu não vejo a reação das educadoras, mas elas não lavam as mãos das crianças antes do almoço, limpam a tinta depois, na hora que escovam os dentes.

¹⁷ Assessoria na área de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial oferecida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O trabalho é composto por uma equipe de profissionais da saúde que disponibiliza suporte para escolas municipais e conveniadas à prefeitura, a fim de orientar os profissionais que trabalham nas escolas e acompanhar alunos que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento.

8.1.1 Encontros lúdicos: fazendo arte no outro

A cena com Janaína é emblemática por marcar uma série de repetições nas interações que estávamos presenciando há dois meses na rotina da turma do B2. Janaína, uma menina de 1 ano e 10 meses de idade, repetidamente chamava todas as adultas da sala de mãe e, durante as observações, elegia alguma adulta para pedir colo, com a qual brincava um pouco. Esporadicamente brincava com as outras crianças. Antes desta cena, já tínhamos escutado o relato da dificuldade dela em plantar o feijãozinho na atividade do “João e o pé-de-feijão”, pois não queria encostar suas mãos na terra e também tínhamos presenciado a cena de extremo incômodo de Janaína, que reagiu aos gritos, quando uma fita adesiva grudou na sua mão e ela imediatamente tentou tirá-la de sua pele, não suportando que nada, além do escolhido por ela, a tocasse.

A forma de Janaína tomar o seu corpo remete à ideia de que toda a função psíquica se desenvolve com o apoio de uma função corporal cujo funcionamento ela transpõe para o plano mental (Anzieu, 1989, p. 109). Anzieu traz o conceito de eu-pele para trabalhar esta intersecção entre biológico e psíquico:

A instauração do eu-pele responde a necessidade de um envelope narcísico e assegura ao aparelho psíquico a certeza de uma constância de um bem-estar de base. . . . A pele, a primeira função, é a bolsa que contém e retém em seu interior o bom e o pleno aí armazenados com o aleitamento, os cuidados, o banho de palavras. A pele, segunda função, é a interface que marca o limite com o fora e o mantém no exterior, é a barreira que protege as agressões vindas dos outros, seres ou objetos. . . . Desta origem epidérmica e proprioceptiva, o Eu herda a dupla possibilidade de estabelecer barreiras e de filtrar trocas. É, para mim, a pulsão de apego que, se precoce e suficientemente satisfeita, dá a base sobre o qual pode se manifestar. (Anzieu, 1989, pp. 44-45)

Remetemos ao conceito de eu-pele para destacar o quanto a evitação de Janaína em misturar-se com elementos concretos como a tinta, a terra e o “grude” da fita adesiva apontam para seu processo de desenvolvimento psíquico. Repetidamente, Janaína negava-se a ter novas experimentações e solicitava o colo de um adulto como se fosse seu envelope. O eu-pele também é comparado a função de envelope, ou seja,

A superfície do corpo, como um limite real de diferenciação entre o dentro e o fora do corpo orgânico, terá por base imaginária o que Anzieu nomeia de Eu-pele, e será a base de um eixo narcísico próprio da constituição do psiquismo, que tem funções e consequências específicas dependendo de como se deu (ou não) tal constituição. . . . Nesse sentido, o Eu-pele é a base de sustentação para a formação do futuro Eu psíquico, uma base ‘mais próxima’ do corpo orgânico, por assim dizer. E nesse início parece não haver diferenciação e representação da unidade corporal, é como se fosse preciso, *para que um Eu¹⁸ se forme, a experiência da pele como experiência paradoxal de si e do outro em único evento* [itálico meu]. (Durski & Safra, 2016, p. 109)

As experiências na pesquisa psicanalítica com bebês põem o corpo como protagonista da cena, ou seja, as manifestações corporais comunicam algo do desenvolvimento psíquico do bebê. Desta forma, atentar para o brincar do bebê nos dá elementos para entender e refletir sobre uma mensagem que este está enviando para quem está a sua volta e como o adulto pode respondê-la.

Voltando à cena da escola infantil, tomamos a coordenadora Carla como parte fundamental da intervenção. Ela escuta a minha colocação sobre Janaína e a fala de Lu, sobre o comportamento da menina em dias anteriores, movimento que ilustra uma característica de acolhida de Carla, que predominou na sua postura durante a nossa estada na escola. Carla assume postura empática e prestativa (Bridon, 2019) com as pesquisadoras e com Janaína - a olha, presta atenção no seu ritmo - e até supõe um acontecimento familiar que pode estar causando este comportamento de evitação da menina. Embasa sua suposição na experiência dela como mãe, mas não toma isso como verdade única, pois lança a ideia de as educadoras conversarem com mãe da menina para saber mais informações da família. Carla, atualmente, é coordenadora da educação infantil, mas possui experiência superior a dez anos em sala de aula. Penso que seu olhar apurado e dedicado contribuiu para a cena, assim como sua posição externa à turma, sem obrigações com os resultados da atividade do dia, registros destes e outras tarefas que podem deixar um encontro com o bebê esvaziado.

¹⁸ Freud (1923/1996p) trabalha o conceito de *eu*, o caracterizando como uma instância intermediária, por um lado ligado ao mundo externo, através dos sistema percepção-consciência e, por outro, ao *isso*, com o qual ele se funde, mas sobre o qual ele se empenha em exercer uma função pacificadora. No decorrer da obra o autor coloca mais “um rival do *eu*, o *supereu*” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 214). Desta forma, o *eu* fica colocado como um reservatório de identificações que gerencia sentimentos antagônicos, os desejos da ordem da pulsão originários do *isso* e as proibições morais do *supereu*.

Guerra (2009, 2014a) coloca o ritmo, o tom de voz e os gestos do adulto como convocações para a criança aproximar-se, assim aceder a intersubjetividade. Carla senta no tatame da sala, passa a observar Janaína, percebe seu incômodo ao colocar a “blusa de pintar” e autoriza que a menina não faça o mesmo percurso que as outras crianças, que seria ir até a mesinha e pintar, e a convida para se aproximar. Pela primeira vez, a postura negativa de Janaína é vista como um código a ser escutado, talvez uma forma de negar o jeito do outro e mostrar seu modo de estar na tarefa? Será o processo de construção de um Eu individual de Janaína?

Carla não fica tomada pela estrutura da atividade e cria uma nova possibilidade para a menina, remetendo à ideia de maleabilidade psíquica (Golse, 2003), em que ela regride até o momento da criança, produzindo a condição para brincar. Golse (2003) traz outro conceito essencial para o brincar, que é a narratividade do outro, o qual demonstra prazer na sua ação. A cena traz no mínimo três adultos, Carla, eu e Antônia, utilizando uma entonação de voz que representava felicidade em brincar com a tinta, em colorir a pele, falas que, inclusive, chamam atenção das demais crianças da turma. Pensamos que estas reações de interesse, dos adultos e dos colegas, pela experiência, produziram curiosidade em Janaína, atraindo seu olhar e investimento.

Interessante como todo o prazer que ela presenciou os adultos e colegas vivendo, pode ter produzido o comportamento de imitação de Janaína, quando reproduz com seu dedo indicador o mesmo movimento de encostar na tinta. Desta forma, depois de ser chamada de forma singular para uma brincadeira, a qual foi se construindo fala a fala dentro da sala, Janaína prepara-se para a experimentação - observa, prepara o corpo e deixa que sua pele ganhe outra cor.

A construção da narrativa dos adultos respeita os limites que Janaína vai apresentando, pois, primeiramente, ela escolhe sentar no meu colo com o intuito de se proteger de qualquer experimentação e nega o convite de pintar ou ser pintada. Ela segue no meu colo observando as reações dos adultos e dos colegas e, aos poucos, vai armando o seu corpo para a ação.

Percebe-se o quão fundamental foram as palavras e reações de quem estava ao seu redor. Não sabemos se Janaína imitou o adulto ou seus pares, pois todos já tinham sido pintados quando ela se lançou como pintora, mas fica evidente a convocação que os adultos na cena armam para que se desenrolasse a experiência da menina. Desta forma, podemos pensar como este encontro de sujeitos coconstruiu um movimento singular para Janaína se experimentar, utilizando ferramentas lúdicas para contribuir no desenvolvimento subjetivo dela. Guerra (2009) traz que o compartilhamento de estados emocionais é a linguagem universal para a intersubjetividade e, desta forma, é preciso “estar com”, “saber de” e “participar de”. Carla, nós

pesquisadoras e a pequena Janaína organizamos uma forma singular de “estar com”, “saber de” e “participar de”. Todas atentas aos detalhes e movimentos umas das outras, com olhares investigativos, buscando uma forma respeitosa de participar em conjunto da tarefa proposta no dia.

A famosa frase de Winnicott (1975, p. 153) “o precursor do espelho é o rosto da mãe”, articulada com a cena de Janaína, faz pensar o quanto os adultos, naquela situação lançaram um olhar que referenciava (Guerra, 2014a) a confiança para a menina colocar-se no experimento. Desta forma, acreditávamos que a ação de “deixar ser tocada”, poderia ser tomada através de outras lentes, ou seja:

Se o eu se constitui pela mediação do outro, é preciso que esse outro que é a mãe, ao garantir a existência do eu do bebê, garanta-lhe também a diferença. Como já foi visto, a ilusão narcísica de um eu ideal, criada pela função materna na sua relação primária com o bebê, é tão necessária e fundante, quanto necessária terá que ser posteriormente a fase da desilusão. (Diniz & Rocha, 2006, p. 134)

Por que esta intervenção era tão importante para Janaína?

As pesquisadoras estavam atentas às condutas de evitação de Janaína, pois entendemos que o “brincar é próprio da saúde” (Winnicott, 1975, p. 63); desta forma, algo não estava andando bem com a menina. As experimentações que se dão no campo do corpo orgânico indicam pistas do percurso do desenvolvimento psíquico. Pensamos que Janaína demonstrava obstáculos no processo de separação materno, o qual produzia dificuldade de estar aberta para ser tocada por novas texturas, que produziriam novas sensações para seu repertório. Janaína parecia antecipar sensações ruins quando lhe era oferecida alguma experimentação tátil diferente e escolhia ser tocada e permanecer junto com as adultas que ela nomeava como mãe, ou seja, elementos que ela demonstrava a indiferenciação de sua cuidadora primordial, figura de segurança que lhe dava exclusividade. O relato das educadoras sobre a família de Janaína falava que ela era filha única de pais jovens e muito preocupados com seu bem-estar. Esta informação remete a uma cena vivida na reunião de pais que eu e Antônia participamos, em que estavam presentes o pai e a mãe de Janaína, e o pai dela foi o único, de todos os pais presentes, que tomou com sobressalto a notícia de que iríamos filmar a interação das crianças e educadoras em sala. Ele preocupou-se de saber com detalhes “para onde iriam as imagens de sua filha”. A preocupação do pai é compreensível e cuidadosa, o que marca a cena é seu espanto e expressão de preocupação, pois também presenciávamos reações bruscas de Janaína, como por

exemplo, a atitude angustiada quando uma fita adesiva colou na sua mão e algumas respostas negativas e espantadas que a menina apresentou diante de convites para brincar. Podemos pensar que Janaína estava nos mostrando padrões familiares de enfrentamento?

O brincar na cena parece fazer corte nesta relação bebê-mãe (novidade-susto), pois os adultos e os colegas estão sinalizando o prazer de “ir além”, ou seja, colocar novos elementos em contato com a pele e novas interações para compor a subjetividade. Colorir a pele, deixar que o cuidador pudesse fazer sua marca nela: um encontro que indica a potência da experimentação do novo, misturar-se com outros elementos para compor um maior repertório de sensações, atravessado por outros cuidadores, que não os primordiais. Desde o nascimento, mãe e bebê vão passando por processos de separação que delinham dois corpos e duas subjetividades. O nascimento é a separação radical - separação dos corpos. Depois, na construção da comunicação, o bebê há de esperar uma resposta da mãe para seus pedidos, que nem sempre é imediata, a espera os separa. Após alguns meses, este já não se alimenta exclusivamente do leite materno e precisa esperar para ser amamentado. Por volta de um ano, inicia os primeiros passos, investiga e descobre outros objetos que não o corpo da mãe, avançando para suas primeiras palavras com as quais poderá falar de si (Guerra, 2009, 2014a). Conquistas do corpo que o bebê adquire a partir de coconstruções intersubjetivas e irão constituindo um eu-psíquico separado da mãe.

Janaína, mesmo emitindo apenas uma palavra durante a cena, a palavra “não”, quando Carla oferece para ela experimentar a tinta pela primeira vez-, demonstra, através de seus movimentos corporais, as respostas para ordens ou perguntas dos adultos. O ato de não querer colocar a “blusa de pintar” foi lido como sua oposição a ir até a mesa para fazer a atividade com os colegas. A postura de ir até meu colo, quando lhe foi mostrado o pote de tinta, fez com que a deixássemos como observadora da nossa ação e o inclinar do seu dedo indicador para cima foi entendido como imitação do gesto de encostar o dedo na tinta como os adultos e colegas ao seu redor. Atos barulhentos e silenciosos que Janaína mostrou e que foram compondo a cena lúdica na sala. Durante a cena lúdica, Janaína e adultos estavam atentos ao que era dito e demonstrado. Guerra (2014a) fala em “música parental” quando se monta uma sintonia entre bebê e os pais. Percebe-se que, nesta cena, foi possível a construção de um musicalidade compassada entre Janaína e os adultos. Pensamos que esta sincronia produziu um espaço potencial (Winnicott, 1975), o qual é marcado pela segurança que produz na criança e, assim, a sustenta para o brincar, ou seja, o fazer coisas.

A oportunidade de Janaína coconstruir a cena do brincar com participação dos adultos e dos seus colegas, fala sobre a potência deste momento. “O brincar da pequena criança revela

que a possibilidade de emergência do sujeito não se dá pela continuidade, mas pela possibilidade de experimentar no laço com o outro a descontinuidade presença-ausência” (Barbosa, 2018, p. 348). O brincar operou como uma experiência de descontinuidade essencial para a menina que demonstrava estar reativa aos padrões rígidos e impositivos oferecidos pelas educadoras nas atividades. Será que Janaína identificou semelhança na forma de agir das educadoras e de sua família?

A escola foi cenário de descoberta para Janaína que, acompanhada, pôde criar e reinventar-se com uma postura de curiosidade e receptividade. Barbosa (2018) fala desta ação valiosa da educação infantil, que é oferecer o lugar para brincar,

Que implica a possibilidade de assegurar para a pequena criança a condição para que ela possa vir a ser autora de suas próprias obras lúdicas, sustentando seu lugar de sujeito ali onde a fala, muitas vezes, ainda se revela insuficiente, mas que pode ser exercida no universo protegido do brincar. (p. 349)

No entanto, mesmo que o brincar traga tantas possibilidades de desenvolvimento para a criança, também é um ato desafiador, pois, quando alguém brinca, há uma” estrutura que envolve perda e substituição, há uma perda por trás” (Green, 2013, p. 39). É possível perceber que Janaína titubeou na atividade de brincar, pois lhe exigia um movimento diferente e difícil, um passo adiante na construção de um sujeito em separado da mãe.

Freud (1908/1996i) compara a brincadeira da criança com a escrita criativa do adulto e aponta a importância e potência do ato:

A ocupação favorita mais intensa da criança é o brinquedo e os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda a criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexia seu brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. (p. 135)

Janaína demonstrou o quão intensas foram as sensações que a atividade de pintar desencadeou: nos mostrou a dificuldade de receber elementos novos ou “deixar-se mudar de cor” e, por fim, a satisfação de experimentar-se. A menina, depois de encostar o dedo na tinta, desfilava pela sala sorridente e segurando firmemente a tampinha da tinta como seu troféu, ou seja, uma vitória por ser escutada como sujeito de desejo em seu percurso singular.

8.1.2 A educadora na cena lúdica

Lu, a educadora auxiliar, estava no seu segundo ano de atuação na escola infantil, mas em seu primeiro ano no B2. Lu aparece neste recorte com uma postura semelhante a momentos anteriores que observamos, ou seja, distante da cena lúdica do bebê e muito envolvida com tarefas de organização da sala e rotinas de higiene das crianças. A fala de Lu sobre Janaína coloca uma dúvida se a menina iria conseguir se expor à tarefa, referindo a sujeira como motivo - *“ela não gosta destas coisas de se sujar”*. Talvez a leitura de Lu sobre o problema de Janaína ser o ato de “se sujar” esteja muito atrelada a sua postura na sala de aula, dedicada a higienizar e entregar os bebês limpos para seus pais, assim como referido na história da educação infantil, em que a função inicial dos educadores era fazer a guarda e higienização da criança, com uma postura assistencialista (Paschoal & Machado, 2009).

Na cultura brasileira, a expressão “fazer arte” tem mais de um significado: pode ser “executar algo criativo” ou “aprontar”. Assim como uma expressão pode ter muitos significados, nesta cena parece que o ato de pintar e entrar em contato com a tinta pode ser visto de várias maneiras. Lu estava vendo como uma dificuldade de tolerar a sujeira, o que a tinta faria no corpo da menina e eu, atenta ao incômodo que aquele ato produzia em Janaína. Não só os adultos olharam a cena de diferentes óticas, mas também as crianças ilustram sua percepção sobre a experiência: Laura exhibe com orgulho e sorriso seus braços pintados de tinta e Henrique aponta para os braços da colega e diz “cacaca” (sujeira).

No diálogo descrito, em que Lu e Jaqueline falam sobre Janaína, as duas reconhecem que a menina tem dificuldade, mas não referem nenhuma intervenção específica para ela e, assim, Carla opera esta função de apostar em realizar uma intervenção direcionada para a menina. Nós não temos como saber se as educadoras, sem a presença de Carla, teriam realizado intervenções específicas com Janaína, mas imagino que a coordenadora entrou com facilidade na interação, pois aquele “lugar” de criação da intervenção com Janaína estava vago. A reação de Lu, ao perceber que a menina colocou o dedo na tinta, foi de surpresa - “ela fez?” e, logo depois, de alegria, pois vibrou junto com todos na sala pela conquista de Janaína.

Esta postura remete à questão de como possibilitar novas experiências para a criança. Lu tinha uma leitura do corpo de Janaína, a qual limitou a intervenção ou o entendimento sobre o comportamento - “ela não gosta destas coisas de se sujar” - como se não houvesse nenhuma intervenção possível para convidá-la a entrar em contato com a tinta.

A resistência de Lu aparece em formato de afirmação “ela não gosta destas coisas de se sujar”. Onde estão as perguntas sobre como intervir?

Freud (1916/1996f), na Conferência XIX sobre Resistência e Repressão, coloca que as associações que originam as dúvidas são as que contêm o “material que leva à descoberta do inconsciente” (Freud, 1916/1996f, p. 295). A educadora que não elabora nenhuma dúvida sobre os bebês está evitando entrar em contato com o quê?

Roudinesco e Plon (1998, p. 659) definem resistência como um “conjunto das reações de um analisando, cujas as manifestações, no contexto do tratamento, criam obstáculos ao desenrolar da análise”. Tomamos as duas contribuições teóricas (Freud, 1916/1996f; Roudinesco & Plon, 1998) para refletir, no contexto da escola infantil, sobre as relações entre bebê e educadora, as quais também são constituintes do sujeito bebê e, desta forma, é preciso olhar para este laço afetivo permeado de obstáculos para compreendê-lo. Na análise pessoal, a resistência produz entraves para o trabalho analítico na direção da cura do sintoma, pois aparecem dificuldades na vivência da relação com o terapeuta: da mesma forma, consideramos que na relação bebê e educador, também pode-se instalar barreiras.

Para falar de laços afetivos em psicanálise, vamos recorrer ao conceito de transferência (Freud, 1912/1996h), que são os sentimentos inconscientes do paciente em direção ao analista e são indicados como manifestações de uma relação recalcada com as imagos parentais. Quando Freud abandona a hipnose e inicia a utilização do método de associação livre, começa a observar o processo transferencial, ou seja, “processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocando na posição desses diversos objetos” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 767).

A educadora demonstrava repetidamente postura dinâmica e dedicada às atividades operacionais, algo que a ocupava ao ponto de estar longe das atividades lúdicas desenvolvidas na sala. Desta forma, não presenciamos muitos momentos de criação de brincadeiras entre ela e o bebês; no entanto, em conversas cotidianas e nas entrevistas, percebi que Lu estava apropriada da história das crianças e até escutei na reunião de pais que ela era referência de segurança para alguns bebês na escola. Este comportamento de Lu me intrigava, pois, por um lado, parecia muito próxima e conhecedora das histórias das crianças, e por outro, lado tão

distante, uma vez que não a víamos ativa nas trocas lúdicas na sala. O conceito de transferência faz pensar no laço entre educadora e bebê que, neste caso, parecia ter várias nuances na sua constituição, produzindo cuidado e afastamento, possibilidade de ligação e obstáculo. Apontamos que se há algo se repetindo no ato, há também” algo que não foi lembrado para ser elaborado” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 657) e faz parte destas histórias pregressas do sujeito educador.

Desta forma, a partir destas questões, revisei as entrevistas clínicas com esta educadora¹⁹, a fim de pensar os atravessamentos que causam obstáculo ou potencializam sua ação como educadora. Para analisar o desencontro entre bebê e educadora, foi necessário olhar de forma mais detalhada as falas desta mulher, as quais referem o seu percurso de vida e suas experimentações na escola infantil.

8.1.3 As pesquisadoras na cena lúdica

O relato da cena contém sensações que me atravessaram durante a intervenção. Utilizo a palavra “irritação” para descrever o sentimento que disparava ao ver, em repetidos encontros, as educadoras ocupadas com tarefas burocráticas e as crianças solicitando o olhar de quem estava disponível, as pesquisadoras. Inúmeras vezes me peguei sentindo esse incômodo e percebi que deveria me ocupar de entender as cenas de forma um pouco mais abrangente, para além da minha irritação.

Registrei no diário clínico que, naquele dia, tentaria ficar mais distante das crianças, ou seja, estava me colocando perto demais ou ocupando espaço demais nas relações com os bebês; por vezes ficava absorvida pela participação no brincar das crianças. Lembro do meu processo de escrita do projeto de mestrado, no qual, por diversos momentos, ao pensar em descrever uma ação que uma educadora executou, escrevia a palavra ‘pesquisadora’ ao invés de ‘educadora’, um importante ato falho a ser lembrado. Por que a troca de palavra ou troca de lugar? O que isso nos faz pensar?

Freud (1916/1996e), nas suas conferências introdutórias sobre psicanálise, trouxe como um tema a ser valorizado o ato falho, ou seja, as trocas de palavra na fala ou na escrita, os esquecimentos, as perdas de objetos, os quais precisavam ser entendidos como algo além de um problema de atenção. Roudinesco e Plon (1998, p. 40) referem que ato falho torna-se

¹⁹ Trechos das entrevistas clínicas com a educadora Lu serão analisados no item 8.2.

“equivalente ao sintoma, na medida em que é compromisso entre a intenção consciente do sujeito e seu desejo inconsciente”. E Aires (2017) contribui, referindo que se pode:

Autorizar a interpretar aquilo que o falante recusa dar sentido – e uma circularidade temporal da interpretação, possibilitando novas formas de leitura dos atos falhos. Esse ponto é importante por indicar que o sentido pode vir a ser construído em cada prática interpretativa diante de um mesmo ato falho; ou seja, aquilo que foi expresso, sem a intenção consciente do sujeito, pode vir a ganhar uma forma que se faz reconhecer em diferentes momentos de diferentes modos, produzindo-se no tempo imediatamente consecutivo ao encadeamento associativo que o sujeito oferece para dar sentido ao ato. (p. 35).

Na cena analisada, parece que, assim como Carla ocupou um espaço de cuidadora que estava vazio, por algumas vezes eu também ocupei e, por isso, a troca de termos. Entendo que preenchi um espaço que não era meu, criei obstáculo para que as educadoras pudessem observar repetidamente o mal-estar de Janaína e construir sua pergunta. No encontro com o vazio que se pode construir algo novo?

Na teoria psicanalítica, toma-se como importante, no papel de analista, colocar-se em um lugar de pesquisador sobre o sintoma do paciente, alguém que precisa ir em busca do conhecimento. Mas, quando estava na escola infantil, o lugar de profissional que obtinha “as respostas” sobre o comportamento diferenciado de algumas crianças nos era dado e por vezes nós o ocupamos. Nos sentíamos convocadas de formas diferentes: pelas crianças, pela coordenação da educação infantil e pelas educadoras. Facilmente, me senti convocada e aceitei brincar com as crianças como algo prazeroso e importante, até porque, em uma análise infantil, tem-se um apreço pelo brincar, ele é valioso para estruturação psíquica da criança e é forma de comunicação entre analista e analisando. A coordenação da escola frequentemente nos chamava para discutir assuntos referentes às crianças do B2 e de outras turmas e as educadoras pediam auxílio para que ficássemos com as crianças por alguns momentos, enquanto elas iam resolver algo fora da sala. Pedidos que extrapolavam as nossas atividades de pesquisadoras e os quais precisávamos auxiliar para que fossem destinados às pessoas correspondentes.

Como pesquisadoras psicanalíticas e tendo como *setting* a escola infantil, o nosso fazer profissional tinha diferente configuração e percebo que, quando utilizo a palavra ‘irritação’ no diário clínico, indicava que algo estava em excesso e não havia mais o prazer inicial de brincar

com os bebês. A repetição das convocações de desempenhar outros papéis e, por vezes, termos desempenhado, fez com que repensássemos nossas intervenções.

O que faz um pesquisador psicanalítico?

Não estávamos no lugar de analistas para tomarmos os sujeitos da escola infantil, sejam crianças ou adultos, como nossos pacientes; desta forma, como pesquisadoras, nosso interesse era atentarmos ao encontro analítico como nosso campo de investigação, tendo o sujeito psíquico como protagonista do processo (Dockhorn & Macedo, 2015). Como pesquisadores na cena, também fomos atravessados por conteúdo transferencial, o qual pôde ser analisado posteriormente com maior clareza.

Quando me reaproximei da cena descrita no diário clínico para analisá-la, após alguns meses distante da escola infantil, percebi como minha atuação tinha tomado um lugar maior que o necessário. Quando releio a cena com Janaína e, principalmente, no momento em que Carla convida Lu para ser pintada, a frase seguinte que aparece no diário é minha, me oferecendo para ser pintada. E Lu? O que fez? Foi pintada? Qual foi sua reação?

Nos registros, não há a resposta ou reação de Lu, acredito que ter ocupado seu lugar fez com que eu não olhasse para ela. O que teria acontecido se eu não tivesse me colocado no lugar dela? Se eu não tivesse saltado e respondido na sua vez?

A partir dos elementos da cena, remetemos ao conceito de contratransferência, ou seja, “conjunto das manifestações do inconsciente do analista relacionadas com a transferência de seu paciente” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 133). Podemos pensar que há algo na relação entre mim e Lu que configurou que, por vezes, eu ocupasse este lugar de educadora. Refletindo sobre algumas falas de Lu, acerca da dificuldade de estar sozinha com dez crianças na sala, remete no cenário do ano daquele ano, que ocorreram trocas, tanto da educadora titular, quanto da outra educadora auxiliar que era sua dupla no turno da tarde. As trocas de educadoras trouxeram dificuldades na rotina da equipe profissional e na segurança dos bebês. Será que tínhamos o intuito de ocupar este lugar de parceria de Lu? Ou queríamos atender as solicitações de parceria das crianças?

A dificuldade de o pesquisador estar na cena a ser analisada traz desafios. A ação do pesquisador sempre altera o desenrolar das interações. Amorim (2018) encara estas interferências de forma interessante:

O trabalho de descoberta é sempre uma questão de enunciação, do dizer e das consequências do dizer. O dizer não equivale diretamente ao saber, mas é seu instrumento principal. . . ele é locutor posto que fala e o que fala interfere

necessariamente no sentido e na sequência do que diz o outro. Ele é destinatário, pois sua presença é levada em conta por aquele que fala, o que o torna, portanto, coautor do que é dito. . . . Não existe sentido original, uma vez que tudo que é dito é dito a alguém e este, quando escuta e transmite, intervém na construção do sentido. (pp. 32-34)

O pesquisador, visto como um intérprete da cena, ativo e compondo o desenrolar das interações. O olhar do pesquisador e suas reações são parte da pesquisa e, por isso, avalei essencial registrar as percepções de minha experiência, ilustrando qual a lente que enxergava a cena e como as interações e o funcionamento da instituição me atravessaram.

Eu e Antônia iniciamos a pesquisa sedentas por saber, entender e fazer. Logo encontramos crianças tão sedentas por parcerias quanto nós, as quais nos convocavam para descobertas e jogos intensos. Nós também fomos adultos que participamos da subjetivação destes bebês. Nossa postura na cena com Janaína operou para fazer circular entraves, tanto do desenvolvimento da menina, quanto das intervenções das educadoras com ela. Fazer circular a nossa leitura sobre o comportamento de Janaína fez com que a palavra movimentasse o olhar e a ação das adultas sobre a menina.

Penso que ocorreram problemas com a dose de proximidade das pesquisadoras durante algumas observações-intervenções. Por que erramos na dose? Estávamos desejosas por trabalho e as educadoras cansadas da rotina exaustiva; em alguns momentos, a nossa estada na sala era vista como um bom encontro, como no exemplo em que Lu fala sobre a presença das pesquisadoras na sala do B2:

“Um pouco para nós até é bom, porque tão ali interagindo com eles, entretendo eles, porque às vezes eu estou sozinha, porque tem bastante (crianças), eu não consigo dar atenção, sabe, brincar com todos e estar com todos ali. Só se a gente faz uma atividade para todos, mas não ficam todos ali, sempre tem um disperso.”

“Um pouco até é bom”, a ideia de poder ter apoio para acompanhar os bebês, pois as educadoras tinham diversas solicitações burocráticas para resolver, como preencher listas, atualizar registros sobre as crianças, ficar atentas às rotinas de alimentação e higiene, organizar o material de cada criança, entre outras. Uma rotina intensa e preenchida de tarefas específicas (e por vezes impostas). A “outra parte”, que não era boa para as educadoras, acredito tratar da presença de duas pesquisadoras na sala, as quais também demandavam perguntas e explicações durante sua estada, exigiam investimento.

Nós, pesquisadoras, sentíamos também um pouco desta rotina intensa, pois mesmo indo apenas um turno por semana, geralmente saíamos deste turno exaustas e precisávamos conversar sobre a experiência da manhã. Conversa que permitia entender algumas reações, as quais tínhamos acompanhado apenas uma parte da cena durante a manhã ou dividíamos percepções de belos e complicados momentos, este era o nosso impulso, compartilhar imediatamente a intensidade vivida e observada. Como equipe de pesquisadoras com o respaldo do grupo de pesquisa, podíamos refletir sobre as nossas ações tanto nas reuniões de grupo, quanto na leitura dos apontamentos realizada pelo colega leitor dos nossos diários clínicos. Respaldo importante para um trabalho com muitas facetas.

E as educadoras falavam com quem?

Nos momentos de conversa com as educadoras foi possível escutá-las sobre o lugar profissional, ajustamos a dose do nosso saber e perguntamos mais que respondemos. Desta forma, remeto a uma similaridade com a postura da pequena Janaína, que demonstrou várias vezes seu “não” ao que era imposto, pois não queria ocupar o lugar que a estavam destinando, queria um lugar seu. Quando paramos de responder e passamos a perguntar e escutar, nosso lugar de pesquisadoras e os lugares das educadoras ficaram mais evidentes e distintos.

Na prática, acredito que contribuímos, com maior êxito, nas conversas com a educadora responsável por acompanhar o horário do sono dos bebês, nas conversas durante a permanência em sala, na formação com as educadoras do berçário e nas conversas individuais. Percebemos o quanto a escuta desacelerou o ritmo da fala e a intensidade dos sentimentos das educadoras e as colocou em posição de saber essencial para nós e para os bebês. Perguntávamos para as educadoras: “Tu te preocupas com algum bebê? O que tu achas sobre o comportamento desta criança?”.

A escuta das educadoras, tema abordado por diversos autores (Almeida & Kupfer, 2011; Voltolini, 2011; Bastos, 2018), levanta a potência de propiciar intervenções que produzem um “trabalho subjetivo com estas profissionais, encontros nos quais ao falarem: se queixam, se angustiam, se interrogam, insistem, se surpreendem e se comovem” (Medeiros & Holanda, 2011, p. 130).

Remetendo à construção de Freud (1937/1996c) que aponta o professor como uma profissão impossível, na escuta das educadoras tentávamos refletir sobre as ações possíveis para olhar as crianças e a instituição escola. Escuta que tinha um primeiro objetivo de entender um pouco do contexto institucional e a forma de trabalhar das educadoras e, depois, ir lançando questões e observações sobre o nosso olhar psicanalítico, a respeito de algumas situações, o qual poderia contribuir para o trabalho.

Desta forma, o próximo capítulo irá fazer uma aproximação sobre as falas da educadora para que possamos refletir sobre os entrelaçamentos de cuidar e educar, ser mulher e ser profissional na nossa cultura.

8.2 Reflexões sobre a escuta da educadora: o adulto é livre para brincar?

A questão da interludicidade na escola infantil atravessa a relação adulto e bebê. Acompanhando semanalmente a rotina da turma B2 e realizando a escuta das educadoras, foi possível elencar alguns pontos de discussão sobre resistências, obstáculos e potencialidades neste fazer das educadoras no seu cotidiano de trabalho. Escolho falas da educadora Lu, a qual também aparece na cena do tópico anterior, para uma aproximação maior da condição profissional de educadora e seu relato sobre a rotina. Os destaques são pertinentes para pensar a condição de educadora na nossa cultura e atravessamentos da cultura neste campo.

A reflexão sobre as coconstruções lúdicas indicam a necessidade de um encontro entre dois sujeitos que estão autorizados a criar; sabemos que a criança, com seus saberes, lança suas dúvidas e formas de ser em direção ao adulto. E o adulto na escola infantil: é livre para desempenhar o seu fazer? Livre para criar?

Alguns elementos da história da educadora nos pareceram importantes para conseguirmos visualizar a reverberação destas características no *fazer* profissional. A educadora que quem trarei as falas tem em torno de quarenta anos de idade, pertence a uma comunidade de Porto Alegre. Seu currículo é preenchido com outras experiências além do campo da educação e ocupa o cargo de educadora auxiliar nesta instituição. Histórias de vida e de trabalho compostas por elementos sociais e culturais, ou seja, uma bagagem de aprendizados no seu percurso para nos ajudar a refletir sobre o processo de interação lúdica com os bebês.

Percebo que, antes de a educadora estar na cena do brincar com o bebê, há diversos atravessamentos que precisamos olhar para não tomar sua ausência da cena lúdica apenas como uma tarefa não cumprida, mas sim, como um elemento para análise, que indica um modo de ser educadora e estar ocupada com inúmeras outras tarefas que são solicitadas ou são vistas como importantes na instituição. As falas são disparadores para a reflexão de impasses entre sujeito e sociedade, contribuições com intuito de trazer ferramentas para demais pesquisadores psicanalíticos olharem cenas lúdicas de educadoras e bebês na educação infantil.

8.2.1 Quem é o meu par?

As conversas com Lu ocorreram em diferentes momentos das observações-intervenções; desta forma, trarei recortes de falas que ocorreram durante a interação na sala da turma B2 e também trechos das entrevistas clínicas individuais realizadas no início e no final do projeto de extensão no ano de 2018.

Iniciamos atentas à palavra “sozinha”, a qual foi referida pela educadora diversas vezes durante as duas conversas individuais, apontando algo significativo para a reflexão, como neste pequeno trecho da entrevista:

“Lu: Não tem colega (educadora) de tarde, não colocaram ninguém, aí a colega veio e falou que a adaptação do Marcelo é semana que vem, ele vai ficar o dia todo. Como é que eu vou ficar sozinha? [...] Fica uma coisa assim, que eu não posso ficar sozinha com dez. É muito. E quando eu vou para a troca (troca de fraldas), quem é que vai ficar ali? Esses dias teve uma mordida, eu tava sozinha com uma voluntária, eu não posso cobrar da voluntária, ela é voluntária, ela não tem experiência...”

[A conversa segue]

Pesquisadora: Às vezes tu acha que fica sobrecarregada?

Lu: Sim, quando eu tô sozinha. Quando eu tô sozinha eu tenho que lembrar de tudo.”
(Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu).

Presenciamos a mudança da equipe diversas vezes durante o segundo semestre de 2018, como a mudança da educadora titular e a troca da educadora auxiliar no turno da tarde. O relato indica que Lu estava acompanhada de uma voluntária²⁰, mas ela denomina como alguém que ela precisa auxiliar e não tem uma aliança de trabalho. Pensamos e ressaltamos, neste trabalho, que há necessidade de o bebê estar acompanhado de um cuidador para realizar suas construções simbólicas, sendo esta presença a possibilidade de aprendizado e segurança. A fala da educadora, destacada acima, justamente ilustra uma adulta em seu primeiro ano de atuação em um berçário e sem uma colega educadora para dividir perguntas e descobertas.

O cotidiano de trabalho é turbulento na escola infantil, pois é necessário estar envolvida com dez crianças, as acompanhando na rotina de dois turnos, a qual é repleta de atividades burocráticas, lúdicas e de cuidado do corpo. Há dificuldade de executar demandas cruzadas, tanto das crianças quanto da instituição. “Estar só” pode ser obstáculo para encontrar-se com

²⁰ Diversas vezes ouvimos relatos das educadoras sobre a presença de voluntárias, que eram pessoas que se ofereciam para estar à disposição da instituição em um determinado turno semanal, mas não havia nenhum tipo de formação ou contrato para estar em sala de aula auxiliando na rotina com os bebês.

demandas desafiadoras da construção de um trabalho novo, ficando tomada pela reprodução de rotinas e resolução de problemas burocráticos. Da mesma forma que consideramos que a criança, em seu desenvolvimento, só avança até determinado ponto em suas descobertas sozinha, podemos pensar que as educadoras também precisam de interlocutores para refletir e construir estratégias de trabalho.

A construção de um trabalho de educadora com auxílio da experiência de uma colega possibilita aprender com o outro. Aprender olhando e perguntando, obtendo um respaldo no dia-a-dia. A seguinte descrição auxilia no entendimento:

*“Eu fui entrar esse ano, a Marta (educadora titular) me ensinou bastante coisa, tudo que era dúvida que eu tinha, eu perguntava, porque eu queria aprender, eu queria saber. Até as partes do caderninho particular que a titular que fazia, eu procurei saber como é que era, a Marta me explicou os três pontos que tinha que falar da criança no caderninho. **Aí eu aprendi, a partir daí eu faço sozinha. Até agora eu faço sozinha**”.* (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu – grifo meu).

Interessante como a segurança de aprender com alguém o formato de preencher o “caderninho dos bebês” fez com que ela pudesse incorporar aquela tarefa de educadora titular sem receios e sem incômodos. Na sua função de educadora auxiliar²¹, passou a ser referência para pais e também para a nova educadora titular, pois estava nesta turma desde o início do ano, sendo a profissional com maior conhecimento da rotina e da história dos bebês. Em um contexto de trabalho complexo, além de lidar com dez bebês da turma, também precisamos considerar que é uma instituição que recebe crianças com vulnerabilidades sociais, as quais fragilizam os profissionais que as acompanham e podem produzir sofrimento. Estudos falam sobre o sofrimento do docente (Almeida & Kupfer, 2011; Diniz, 1998; Voltolini, 2018) e quanto este processo profissional precisa de respaldo e acompanhamento.

Aguiar e Almeida (2008) ressaltam o sofrimento dos professores como da ordem psíquica e relacional, ou seja, desafios individuais e no grupo de alunos e de colegas de trabalho. As autoras referem que o profissional mistura história pessoal e acontecimentos profissionais, dificultando o encaminhamento de intervenções no trabalho e agregando a falta de prazer em ensinar.

²¹ Destaco que Lu desempenhava a função de educadora auxiliar, pois não obtinha o curso de Magistério ou graduação em Pedagogia, critérios para ocupar o cargo de educadora titular.

Diniz (1998) contribui para pensarmos neste entrelaçamento entre vida pessoal e profissional na produção de sofrimento psíquico, quando aborda a feminilização do magistério, que acarreta uma expectativa social de que o trabalho na educação escolar não se dissocie do de mãe, sendo o papel da professora um prolongamento do educar dos filhos. Desta forma, nos parece ainda mais desafiador a rotina de acompanhar os bebês na escola infantil devido à convocação para acionar formatos de relações individuais da educadora e correr o risco de a profissional não criar um traço laboral diferente do seu fazer na maternidade ou como cuidadora na sua família.

Nos parece compreensível que, ao invés de construir este *fazer* profissional, algo tão desafiador como “estar com” as crianças e “participar de” cenas lúdicas, as resistências tomem lugar, como o grande envolvimento com atividades burocráticas, assim narrado pela educadora Lu:

*“A Carla (coordenadora da educação infantil) tinha cobrado da gente (das educadoras), de todas as turmas, o painel, tudo certinho, o cantinho da leitura, o do ‘parabéns’, ainda falta colocar as datas. Dei uma descansada do painel, fiquei a semana passada **toda** em volta do painel.”* (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu – grifo meu).

Percebíamos as educadoras afastadas das crianças para realizar decoração da sala, atualizações de listas de alunos e outros documentos. Geralmente nestes momentos os bebês ficavam aos nossos cuidados (pesquisadoras) ou da estagiária de pedagogia. Chamava a atenção a primazia destas ações às atividades lúdicas. A conversa ilustra a reflexão:

“Pesquisadora: E tem vezes que tu consegue sentar e brincar?”

*Lu: Às vezes eu consigo, **depois que eu faço tudo**, que nem ali, depois que eu fiz tudo, eu sentei na rodinha com vocês. Separei o copo, separei a agenda, daí depois que chegou todo mundo, aí eu sentei. Daí eu vi que a Jaqueline foi lá com a colega (educadora de outra turma), daí eu olhei a hora e pensei, vou começar a trocar (trocar as fraldas) antes, porque tem que cuidar também o horário da colega do B1, que ela também troca.”* (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu – grifo meu).

A indicação é que, após fazer “tudo”, é possível compor a cena lúdica, nos fazendo pensar que há uma ideia ainda presente de que o cuidado com o corpo, a higienização e a alimentação são tarefas primordiais da educação infantil. E também tarefas que precisam ser

realizadas com dinamismo para não atrapalhar o uso do espaço compartilhado com a turma ao lado. Desta forma, conversar e nomear o corpo do bebê na troca de fraldas, por exemplo, ocorria como cena rara. A rotina da instituição parece deixar o trabalho burocrático, acelerado e ocupado com os resultados, dificultando os movimentos de reflexão e questionamento sobre a prática, ou seja, sobre a construção dos detalhes e das percepções da rotina de cada bebê. A psicanálise tem três pilares: estudo, clínica e a supervisão; este último nos auxilia a pensar na importância de um espaço para olhar e refletir sobre o fazer profissional.

A supervisão toca no ponto onde o não saber agita o desejo de saber, estabelece um enigma, convoca a interrogação, cria demanda, abre a escuta e põe em movimento a experiência analítica, deslocando os impasses teóricos um pouco mais para frente. . . . Do lado do supervisionando, o dispositivo da supervisão o convoca para suportar aquilo que ele não sabe e que o lança na busca do saber acerca do que nele o caso causa. . . . O supervisionando, ao falar de um caso, pode falar do seu íntimo exterior, de sua extimidade. Pode falar do que lhe é mais estranho e, ao mesmo tempo, o lugar mais íntimo de sua fala – lá onde ele rompe com toda a comunicação que pretende dizer algo, ou seja, lá onde é falado, onde o dizer irrompe na cadeia dos ditos. (Broide, 2017, pp. 18-22)

Na escola infantil, diante de tantas crianças com suas individualidades para cuidar, parece essencial este espaço de trabalho em equipe e suporte na reflexão das intervenções. Lembro de um momento na escola, durante a organização da sala, para a formação que realizamos com as educadoras do B1 e B2, em que levamos material audiovisual e eu estava envolvida com a tarefa de conectar o notebook e a caixa de som. Tive dificuldade no manuseio e pedi ajuda para Lu, a qual já tinha comentado que tinha um grande conhecimento de tecnologias. Ao meu pedido, ela prontamente levanta e vem até o meu encontro falando – *“vamos lá, duas cabeças pensam melhor que uma!”*. Durante o projeto de extensão, tanto nas observações-intervenções, quanto nas conversas individuais, tentamos fazer valer a premissa de Lu: as escutávamos sobre o mal-estar institucional, a dificuldade no relacionamento com alguns pais e os desafios na postura diante da demanda das pequenas crianças. A postura das pesquisadoras foi de acolher as falas, marcar a importância de dividir estes dilemas, refletir sobre a necessidade de convocar espaços na escola para compor o trabalho e pensar encaminhamentos. Notamos a necessidade de espaços com número de participantes reduzido ou até conversas individuais com as educadoras, a fim de dar possibilidade para as reflexões,

auxiliar a criar questões, deixar aparecer os sentimentos que se atravessam e podem criar obstáculo para a rotina como educadora. Parcerias que possam fazer olhar para o cotidiano do trabalho, ou seja, um olhar direcionado para dentro da sala de aula, ao invés de uma atenção voltada para o que precisa ser elaborado e entregue para a coordenação e os pais dos bebês.

Neste cenário com tantos impasses, o brincar fica atrelado ao entretenimento. Percebe-se que, no discurso dentro da instituição, ele é visto como algo essencial para a infância, mas distante da ideia da importância das coconstruções lúdicas como ferramenta para o desenvolvimento infantil. No entanto, vimos no tópico anterior que as resistências aparecem na interação bebê e educadora, nos permitindo pensar além dos obstáculos concretos da rotina e das exigências institucionais. Quais outros obstáculos podem distanciar a cena lúdica de um momento prazeroso?

8.2.2 Quem brinca é criança?

Ferreira (2019, p. 27), ao trabalhar a ideia da infância na cultura brasileira, recorre ao termo “criancece”, refletindo como as ações das crianças podem ser vistas pelos adultos, ou seja, não ficam restritas à ação ou procedimento da criança, mas também associadas à leviandade, imprudência, imperfeição. A mesma autora ainda ressalta o uso depreciativo de algumas expressões: “Deixe de ser infantil!” ou “Não seja criança!”. Construções culturais que nos auxiliam a entender falas das educadoras que referiam o momento de brincar como “entreter” as crianças, algo que remetia à ideia de “passar o tempo” ou “ocupar o tempo” e não a valorização da brincadeira como ato essencial para o desenvolvimento do bebê e a importância das coconstruções lúdicas e trocas de saberes entre bebê e adulto. Pensamos como algumas expressões que circulam entre os adultos, os afastam do lugar potente de criação e sua atenção fica voltada para as tarefas burocráticas e assistencialistas, as quais são importantes para seguir alguns protocolos da instituição escola, mas se afastam do olhar para o curso do desenvolvimento infantil e do papel do adulto nele.

Freud (1908/1996i) trouxe a ideia do distanciamento do adulto do brincar e a substituição dele pelos devaneios:

Quando a criança cresce e pára de brincar, após esforçar-se por algumas décadas para encarar as realidades da vida com devida serenidade, pode colocar-se certo dia em situação mental em que mais de uma vez desaparece essa oposição entre o brincar e a realidade. Como adulto, pode refletir sobre a intensa seriedade com que realiza seus

jogos na infância, equiparando suas ocupações do presente, aparentemente tão sérias, aos seus jogos de criança, pode livrar-se da pesada carga imposta pela vida e conquistar o intenso prazer proporcionado pelo humor. . . . A criança em crescimento, quando pára de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de brincar, ela agora fantasia, constrói castelos no ar e cria os chamados devaneios. . . . O adulto, envergonha-se de suas fantasias escondendo-as das outras pessoas. . . por serem infantis e proibidas. (pp. 136-137)

Utilizando as ideias de Freud (1908/1996i) e de Ferreira (2019) já citadas, para pensarmos nos movimento de afastamento dos adultos do mecanismo do brincar, percebe-se um movimento cultural que desvaloriza as construções lúdicas e o processo subjetivo de desenvolvimento para a vida adulta que substitui inconscientemente o brincar pelos devaneios, os quais acabam ficando escondidos. Desta forma, a postura de uma educadora na escola infantil indica uma retomada e um reviver de seus processos iniciais de construções lúdicas, parcerias para brincar e atravessamentos de sua vivência com o brincar. Indicando que fatores sociais e subjetivos levam o adulto a estar distante da criança nas cenas de brincadeira.

Um recorte da fala de Lu ilustra as companhias para brincadeira da sua infância e nos faz refletir sobre o lugar do adulto:

“A minha mãe cuidava de criança quando eu era pequena, eu era pequena e ficava junto. [...] Aham, minha mãe cuidava de algumas crianças dentro de casa. [...] daí eu lembro que minha mãe cuidava de algumas crianças e eu ficava junto, eu estudava de manhã e chegava de tarde tinha as crianças ali, e outras chegavam cedo, algumas chegavam dormindo, eu lembro, e minha mãe cuidava delas. [...] Ah, eu gostava, porque quem é que não vai gostar de ter criança para brincar? Eu lembro que eu chegava da escola e tinha criança ali, às vezes antes de eu sair para escola chegavam as crianças ali, as mães traziam leite e fruta. Eu lembro. [...] Eu achava divertido ficar brincando com as crianças.” (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu).

A educadora nos traz a cena de crianças brincando com crianças e os adultos no lugar de cuidado dos corpos, aqueles que precisam estar atentos à alimentação e preservação da integridade das crianças. Será mais difícil ser uma adulta que brinca com bebês, com estas experiências de vida?

Na escola, as observações-intervenções vivenciaram um teor de participação da educadora com os bebês muito próximo do formato que ela apresenta em sua fala, uma adulta-profissional muito atenta à rotina e os cuidados do corpo do bebê e com poucos momentos de participação nas cenas lúdicas. Pensando o processo transferencial vivido pelas educadoras em sua rotina profissional, aparecem elementos das suas histórias repetindo-se nas relações com os bebês e na reprodução de um lugar de adulto cuidador com um desempenho operacional ligado ao cumprimento de tarefas.

8.2.3 O brincar formatado

O brincar na educação infantil não está livre de formatações, algo que parece também criar obstáculos para educadores e crianças. Destaca-se que, para brincar, é necessário regredir até o momento da criança, aproximar-se dos brinquedos e ir construindo uma interação singular. Encontrar uma sala com ambientes pré-estabelecidos para brincar, com atividades específicas e divididas por gênero, produz alguns entraves. A fala da educadora Lu ilustra tal aspecto:

“Fiz o calendário na caixa, fiz o painel, daí fica bonita a sala. Antes não tinha, com as outras colegas não tinha. Até as outras colegas falaram “como está bonita a sala de vocês”. Ficou colorida com os painéis, isso que ainda falta uns cantinhos, cantinho da beleza para as meninas, cantinho da garagem para os meninos... [...] Isso a gente aprende no curso, no curso a gente aprende que tem que ter o cantinho da leitura, o cantinho da beleza para as meninas, o cantinho dos meninos da garagem, se a sala fosse maior até poderia fazer outros cantinhos”. (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu – grifo meu).

No tópico anterior, falávamos que aprender com o outro pode potencializar e dar segurança, mas também pode aprisionar e limitar a criação. A organização de um espaço pré-destinado para a brincadeira dos bebês também prevê um comportamento dos educadores, os quais têm o intuito de fazer com que os bebês utilizem ‘os cantinhos’ da forma como foi referenciado no curso. O que os educadores estão autorizados a criar? Educadores são livres para brincar?

Freud (1905/1996d, p.19), na sua obra sobre os chistes o caracteriza como obtendo um “juízo lúdico”, uma ideia que auxilia no entendimento de um modo de pensar e uma postura do adulto na cena lúdica:

Uma apreciada definição do chiste considera-o a habilidade de encontrar similaridades entre coisas dessemelhantes, isto é, descobrir similaridades escondidas. . . . Um chiste é ‘a conexão ou ligação arbitrária, através de uma associação verbal, de duas ideias, que de algum modo contrastam entre si’. (Freud, 1905/1996d, p. 19)

A linguagem lúdica parece operar na contramão do determinismo do comportamento, sendo necessário fazer articulações de ordens diferentes e inventivas. A informação do curso de educadoras indicar “os cantinhos” que são necessários fazer parte da sala e a quem deve ser destinado, traz obstáculos para a possibilidade de encontrar articulações em elementos distantes, ou seja, autorizar que crianças de qualquer gênero escolham o seu cantinho preferido e que os objetos da sala - tanto os brinquedos quanto outros objetos que podem ser utilizados para brincar - possam transmutar. As ligações arbitrárias, ou o ato de articular coisas dessemelhantes são impedidas de operar no brincar formatado, pois há um aprendizado que promove o controle dos corpos e das ações, de bebês e educadores. Esta padronização fica como um objetivo a ser alcançado pelo profissional, o que impede de o brincar ser também um momento de invenção, ou seja, momento de transformar, por exemplo, uma grande caixa de papelão onde consta o calendário em um carrinho para o bebê circular pela sala²², ou permitir que, quando a criança pegue o colar da educadora e o coloca no peito, possa nomeá-lo de estetoscópio, possibilitando novas associações, às vezes disparadas pelas crianças e outras vezes pelos adultos.

Outra característica do chiste é que sua expressão “ajuda a suportar os desejos recalçados, fornecendo-lhes um modo de expressão socialmente aceitável” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 112). Desta forma, através dos mecanismos de deslocamento e condensação²³ (Freud, 1905/1996d, p. 100), possibilita-se que o “sujeito possa falar de si, mesmo que de forma encoberta”. Assim, há uma possibilidade de expressão singular, a qual pode ser potente, pois os adultos podem oferecer para o bebê seus saberes e formas de olhar o mundo, algo que poderá contribuir e compor o desenvolvimento infantil. O educador que coloca seu corpo na cena

²² Cenas presenciadas durante as observações-intervenções do projeto de extensão 2018.

²³ Roudinesco e Plon (1998, p. 113) apontam que os mecanismos de condensação e o deslocamento caracterizam-se pelo “exercício da função lúdica da linguagem que o primeiro estágio seria a brincadeira infantil”. A condensação efetua a ‘fusão de diversas ideias do pensamento inconsciente, para desembocar em um único conteúdo manifesto’ (Roudinesco & Plon, 1998, pp.124-125) e o deslocamento, por meio de um “deslizamento associativo, transforma elementos primordiais de um conteúdo latente em detalhes secundários de um conteúdo manifesto” (Roudinesco & Plon, 1998, p. 148), ambos os conceitos são trabalhados por Freud no contexto da análise do sonho, na obra *A interpretação dos sonhos* (1900/1996k).

permite-se ser inventivo, pode construir o seu *fazer* com sua marca, o qual pode deixá-lo mais distante da primazia burocrática.

No entanto, o cotidiano da educação infantil tem muitos percalços e cenas de imposições que esperam corpos obedientes, como traz a educadora:

“Tem uns (crianças da turma do B2) mais agitados, que não sentam, não prestam atenção, daí a Luci (estagiária) quer contar história e eles não param, a gente tem que intervir para eles sentarem, tem uns que não para...” (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu).

Voltamos para a ideia da criação, pois, para trabalhar ludicamente, fazer laço singular, é preciso acessar de forma diferente ‘os bebês que não param’, assim como foi realizado na intervenção com Janaína. Notamos como há uma construção do saber para a padronização do comportamento e não uma construção de estratégia para aquele bebê que está inquieto, enquanto tem uma história sendo contada na sala. O que fazer? Como entender sua agitação? Como possibilitar que o bebê se aproxime do objetivo que está sendo lançado com a tarefa?

Sabemos que a instituição escola é imbuída da tarefa de educar e cuidar. Na educação infantil fica mais evidente como estas funções se entrelaçam e compõem a postura do adulto estar com o bebê. Figueiredo (2009) nos ajuda a pensar sobre o ato de cuidar e, desta forma, podemos usar deste subsídio para refletir sobre o papel dos educadores na cena lúdica. O cuidar na educação infantil, como um processo de receber o bebê no mundo escolar e dar elementos para que ele possa se expressar nele e entender o funcionamento da instituição e das relações, são construções extremamente complexas que o adulto necessita disponibilizar para o bebê.

Figueiredo (2009, p. 133) coloca a importância de que nesta experiência de cuidado e, ao mesmo tempo, de “encontro com a alteridade, o cuidador possa cumprir a tarefa de fazer sentido”, ou seja, de montar uma experiência integrada (ou de integração) para o outro. O mesmo autor comenta como a existência humana está longe da perfeição, devido seus excessos, falhas e mal-entendidos, tem sempre uma ameaça contínua de ser “sem-sentido”, necessita deste processo integrativo, como o ato de corte, costura e modelagem. A postura de cuidar tem suas variações: “presença implicada” e “presença em reserva” (Figueiredo, 2009, p. 134). A postura implicada está relacionada ao fazer coisas, à posição ativa do cuidador que acolhe, hospeda, agasalha e alimenta. Ações que são relacionadas (Figueiredo, 2007, pp. 16-17) à “sustentação, continência e transformação psíquica”.

Articulando a presença implica e as coconstruções lúdicas, nos parece essencial a postura do adulto que oferece referências identitárias e simbólicas, dando suporte e

continuidade para as experiências. Ações que lembram o conceito de holding de (Winnicott, 1965/1990), como a sustentação física e psicológica do bebê, alcançada pela devoção sensível da mãe suficientemente boa que atende às necessidades da criança através de sua “presença viva, confiável e pontual teria como consequências naturais as experiências de ilusão, continuidade de ser e o desenrolar de movimentos integrativos” (Medeiros & Aiello-Vaisberg, 2014, p. 52).

Atitudes que formam a base do laço entre adulto e bebê, as quais constroem este compasso de interação da dupla. O acompanhar o bebê exige que, após esta primeira acolhida e reconhecimento, possa seguir acompanhando o bebê no intuito de dar contenção à angústia (Figueiredo, 2007), pois o bebê depara-se seguidamente com novos sons, experimentações, toques, e precisa de um adulto que faça o movimento de integração desta experiência. Acredito que as coconstruções lúdicas possibilitam que se construa a sustentação, a continência e a transformação das experiências, as quais ajudam “a sonhar, a dar colorido, palavra e voz aos extratos mais profundos do psiquismo” (Figueiredo, 2009, p. 137), pois é na cena do brincar que o bebê está mostrando sua forma de lidar com o corpo e com os objetos, os quais muitas vezes necessitam da narrativa do adulto para esta integração corporal e psíquica.

A função de acolher e reconhecer ocorreu várias vezes nas observações-intervenções realizadas e, provavelmente, por isso havia a postura de apropriação da educadora sobre a história de cada bebê e suas individualidades. Percebemos um laço singular entre educadoras e alguns bebês, nos quais elas nomeavam as características individuais de cada um, como preferências na alimentação, forma predileta de dormir, reconhecimento de alguns códigos de comunicação, entre outros. No entanto, muitas vezes a educadora não estava ativa e atenta às cenas lúdicas dos bebês ou participando delas. Notamos o conhecimento sobre as crianças, mas vimos poucos momentos de atenção durante a brincadeira, embora não possamos esquecer que chegamos na escola no segundo semestre do ano e muitas situações entre bebês e educadoras já tinham se desenrolado.

Entendendo que é necessário pensar na medida do cuidado, há uma variação do cuidar colocada por Figueiredo (2007, 2009), chamada “presença em reserva”:

Cabe ao agente de cuidados oferecer ao objeto de seu cuidado um espaço vital desobstruído, não-saturado por sua presença e seus fazeres. É neste espaço vital, que o cuidador deixa livre e vazio – sendo sua tarefa justamente a de protegê-lo contra a presença excessiva de objetos e representações – que o sujeito poderá exercitar sua capacidade para alucinar, sonhar, brincar, pensar e, mais amplamente, criar o mundo na

sua medida e segundo suas possibilidades. . . . O pensamento mais racional e abstrato tem suas raízes e condições de possibilidade na alucinação, no sonho e na brincadeira. Uma função primordial do cuidador – que não envolve fazer algum, mas apenas deixar-ser e deixar-acontecer, o que equivale à ação negativa de não impedir que algo seja e aconteça – é a de abrir espaço e dar tempo, ausentando-se e conservando-se em reserva, para a liberação das fantasias inconscientes do sujeito. (Figueiredo, 2007, p. 22).

Ao mesmo tempo em que destacamos a importância do papel ativo e inventivo do educador, a presença reservada nos indica que observar o brincar, conhecer e reconhecer a criança através dela também é ferramenta de trabalho para este profissional. Em um dos diários clínicos realizados no projeto de extensão, a leitora²⁴ faz uma observação sobre uma cena na turma do B2 - “crianças estão livres ou largadas?”, ou seja, largadas sem o investimento e olhar do educador ou livres, indicando a presença em reserva? Nesta última há o respeito do tempo das construções do bebê e o acompanhamento com suporte para o brincar acontecer sem excesso de interferências.

Destacamos mais um elemento no exercício da educação infantil: articulado ao educar e cuidar, está a necessidade da presença na cena lúdica. O entrelaçamento destes conceitos possibilita dar visibilidade à importância de estar presente, seja de forma implicada ou reservada, nas cenas lúdicas. As duas modalidades de presença no cuidar, implicada ou reservada, demandam a atenção e o investimento do adulto com o bebê e a disponibilidade daquele em usar os recursos criativos que adquiriu ao longo de sua história de vida:

Apenas quem introjetou criativamente as funções cuidadoras e as exerce com a mesma criatividade pode transmiti-las de forma criativa e eficaz e ajudar na constituição de sujeitos responsáveis. . . o exercício criativo dos cuidados mantém um pé bem fincado nos processos primários e no princípio de prazer. O cuidar converte-se em algo prazeroso e lúdico. Mesmo que imponha algum sacrifício, não é o espírito de sacrifício o que o move. (Figueiredo, 2007, p. 22)

O autor segue seu argumento em diálogo com Loewald:

²⁴ Integrante do grupo NEPIs previamente escolhida para fazer a leitura e apontamentos sobre a escrita do diário clínico e as intervenções realizadas, a fim de auxiliar na construção da atuação do pesquisador na escola infantil.

É do prazer do brincar e não do prazer sexualizado stricto sensu que se trata, ou seja, de uma transformação sublimada das fantasias eróticas e agressivas mais primitivas. (Loewald, 1988, citado por Figueiredo, 2007)

Figueiredo prossegue referindo sobre o processo psíquico do educador durante a criação:

Quando essas fantasias puderem ser transformadas e sublimadas, as tarefas reparatórias poderão ser executadas sem o componente maníaco e onipotente, pois já não terão a função inconsciente de defender o agente do cuidado de suas próprias ansiedades: neste caso, ele suporta as imperfeições da existência, as perdas e as turbulências da vida sem precisar negá-las magicamente. A reparação ganha um colorido criativo e as obras de criação adquirem um potencial reparatório; cuidar será tanto reparar quanto criar, será fazer novas ligações e produzir novas formas. (Figueiredo, 2007, p. 26).

Há a ideia da potência da criação, podendo cuidar do bebê e reparar questões individuais e inconscientes dos educadores. Será a criatividade uma ferramenta na prevenção do adoecimento psíquico dos educadores?

A educadora Lu comenta sobre uma intervenção com as crianças:

“Ficam todos (bebês do B2), quando eu faço a casinha ali, quando eu invento com os colchonetes e faço a casinha, aí eles gostam, aí eles vão, eu ligo a lanterninha do meu celular, eles ficam lá dentro, eles ficam faceiros...”. (Entrevista clínica final com a Educadora Lu – grifo meu).

No relato, ela comenta que as crianças ficam interessadas e faceiras quando ela inventa uma brincadeira com elementos que estão disponíveis na sala de aula e seu celular pessoal. Interessante pensarmos que a sua construção criativa tem relação com sua história de vida, pois ela relata que sua mãe ofereceu a casa para cuidar de outras crianças e tenha oferecido “uma luz”, ou seja, uma alternativa para que as famílias pudessem ir trabalhar e deixar os filhos em segurança. Entende-se que objetos que constroem a cena, os quais não estão categorizados em nenhum ‘cantinho’ e nem estabelecem o gênero de bebê que poderá brincar, fazem parte deste repertório de vivência de cuidado da educadora. Lu cria e as crianças se encantam, eles aceitam

um convite de aproveitar a iniciativa da educadora. Winnicott nos ajuda a pensar na ação de criar:

Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver. Essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê. (Winnicott, 1975, pp. 102-103)

Novamente, pensamos que ações que cabem para os bebês desenvolverem-se psiquicamente através da ludicidade, parecem também encaixar quando pensamos nos educadores, os quais precisam de laços singulares, ou seja, parcerias progressas e atuais para a elaboração de uma postura lúdica com os bebês. Educadores com suporte em sala de aula e em conversas e reflexões individualizadas, a partir da ideia de supervisão, a fim de ampliar e desenvolver suas capacidades comunicativas com os bebês. Convocar a criatividade docente exige olhá-lo como sujeito:

Logo, devemos elencar como necessários para que uma subjetividade criativa emerja dentro de um espaço educacional, similar para nós, no sentido de criação de símbolos e vivências, ao espaço familiar, ou não educacional: o desenvolvimento do cuidado de si; a necessidade de um ambiente facilitador, que não constitua sujeitos copistas, e sim inventivos e sensíveis; assim como a necessidade de um docente olhar com interesse para seu aluno, futuro docente, que o veja como um ser criativo e criador, permitindo a ele ‘a possibilidade de perceber em si mesmo a alma que nele habita’. O humano é o precursor do humano. Os olhos maternos permitem que a criança possa gostar de se olhar ao espelho e de descobrir-se ao espelho. Primeiro acreditando que há outro lá, talvez atrás do espelho – virando a porta para ver se encontra, lá, o outro visto. Depois, achando-se efetivamente na imagem que vê refletida, porque essa imagem é exatamente a imagem que ela, antes, via nos olhos de sua mãe. (Maia & Vieira, 2016, p. 74)

Acreditamos que o repertório criativo do educador venha das suas primeiras experiências de vida, mas será que podemos pensar em oferecer momentos lúdicos para os educadores? Será esta uma estratégia de formação para a profissão?

Durante o projeto de extensão, algumas vezes instigamos os educadores para participarem da cena lúdica com os bebês, conversávamos sobre o brincar das crianças, as hipóteses dos comportamentos, mas percebíamos que ficavam resistentes perante o convite para responder de forma lúdica. Um exemplo é a passagem em que eu e uma menina, Amanda, estávamos brincando de dar banho em uma boneca, deixamos a boneca muito “cheirosa”. Logo Amanda mostra para Lu a boneca e eu completo com a fala “Olha, Lu, como esta bebê está cheirosa, acabou de tomar banho!”. Lu estava mexendo no armário e me olha constrangida, não fala nada, pega uma pasta no armário e sai da sala. Talvez para engatar em uma brincadeira seja necessário brincar mais, poder mostrar-se na brincadeira, pois trata-se de uma coconstrução, há uma história conjunta a ser construída. A formação traz a ideia dessa experimentação na vida adulta do que, por vezes, pode não ter sido vivido criativamente na infância.

8.2.4 Como se aproximar de quem tem outra linguagem?

A experiência de estar em uma turma de B2, convivendo com crianças de um ano e seis meses até dois anos e seis meses de idade é um constante deslocar-se da forma de comunicação adulta e da forma de relação do adulto com seu corpo. É preciso regredir a um outro tempo e ter empatia para entender o que se passa com o bebê. Lembro de uma manhã no B2 que, no momento que chegamos (pesquisadoras) na sala, uma pequena menina da turma me olhou com entusiasmo, esticou o braço e, mostrando os cinco dedos da sua mão, todos também bem esticados, começou a andar de costas em direção aos brinquedos mantendo a troca de olhares comigo, pois não queria parar de me mostrar sua mão. Eu literalmente chegando no mundo dela, digo:

- *“Cinco? Cinco, Amanda²⁵?”*.

Rapidamente minha colega pesquisadora diz:

- *Ela está te falando para esperar.*

Eu, constrangida, lembro que ela não sabe contar até o número cinco e que esta organização matemática não faz nenhum sentido para ela, por enquanto. Então eu espero, como Amanda havia me pedido com seu sinal de “PARE”. Ela vem até mim e mostra um brinquedo para começarmos nossa brincadeira.

²⁵ Nome fictício dado a bebê da turma B2.

Em um cenário com dez bebês e duas educadoras é compreensível que ocorram desentendimentos, pois há uma outra forma de comunicação circulando que é característica dos bebês.

Parlato-Oliveira (2019) nos auxilia neste olhar para o bebê quando coloca:

Para escutar as falas do bebê é preciso não somente estar atento, mas sobretudo estar disposto a reconhecer que a linguagem não é sinônimo de fala, e que ela se revela também pela fala, mas não só, que ela está presente também nos gestos, no olhar, na sucção, no tônus, nos movimentos por vezes inarticulados de prazer e de sofrimento e no ritmo que embala cada uma dessas produções, tornando-as singulares, expressões de um sujeito. (p. 84)

Afastar-se da primazia da linguagem falada para perceber estes movimentos que embalam o corpo do bebê é desafiador. A educadora pontua a diferença de estar em sala com os bebês e com crianças maiores:

“Quando a Renata (coordenadora geral) falou para mim que eu ia ficar no B2, daí eu fiquei com medo. [...] Eu acho assim, que com os maiorzinhos a gente tem responsabilidade, mas com os menor é mais. Eu me lembro que no começo do ano eu fiquei com medo. Será que vai dar certo, será que eu vou conseguir?”. (Entrevista clínica inicial com a Educadora Lu).

A responsabilidade de deslocar-se do formato do mundo adulto e se aproximar de construções anteriores à palavra é fundamental para os profissionais da educação infantil. Há a necessidade e o desafio de regredir a um tempo pelo qual todos passamos, o tempo do bebê, que pode ser instigante e prazeroso e/ou distante e esquecido; sabemos que toca no processo empático do adulto com o bebê. Os indicadores de intersubjetividade (Guerra, 2009, 2014a, 2014b) nos auxiliam a visualizar as manifestações de comunicação do bebê, auxiliando na leitura do corpo, as quais vão expandindo seus códigos permanentemente.

No decorrer do projeto de extensão, conversávamos com as educadoras sobre os bebês e seus traços, diversas vezes tentando construir perguntas e hipóteses sobre o comportamento das pequenas crianças. Questionávamos sobre as histórias dos bebês, articulávamos com nossas observações-intervenções e trocávamos percepções. Na última conversa com a educadora, enquanto falávamos de uma bebê ela lança uma questão:

“Ela (a bebê) está no inglês, é o inglês que sai... [...] Eu falo com ela como se estivesse entendendo e ela continua. Falo aham, aham, como se eu tivesse entendendo. [...] Não sei se é certo o que eu faço, eu não sei, tipo a criança tá falando ali e eu fingi que tô entendendo tudo. [...] às vezes ela tá conversando comigo e eu não tô entendendo nada, eu fingindo que tô entendendo e ela ali contando uma história.” (Entrevista clínica final com a Educadora Lu).

A educadora constrói uma interrogação, a partir de uma vivência e do seu mal-estar, quando identifica uma outra linguagem no bebê e a nomeia como um outro idioma, um formato desconhecido de comunicação. É também interessante que ela entende que há uma história sendo contada pelo bebê e que precisa se aproximar desta novidade para se comunicar, mas não é tarefa fácil. Na fala da educadora, ela considera que há uma língua diferente, ou seja, ela busca o entendimento da história da bebê nas palavras e não traz para a análise o contexto da cena como um todo, não refere detalhes sobre o corpo da bebê (alguns exemplos: agitado, tranquilo, sorrindo, chorando, apontando para algum lugar...), se havia brinquedos ou outros colegas na cena. Desta forma, não podemos considerar apenas o som que o bebê emite como comunicação, ainda mais que, neste caso estamos trazendo o exemplo de uma criança de um ano e meio de idade, a qual tem formas anteriores à palavra como expressão, pois ela caminha e escolhe seus brinquedos, compartilha brincadeiras com os colegas, possibilitando o entrelaçamento de diversas atitudes para decodificar sua história. O corpo no bebê tem papel valioso nas coconstruções intersubjetivas entre adulto e bebê:

O estudo do bebê reserva então ao corpo um lugar central, e a maneira de S. Freud, que pôde dizer que o sonho representava a via real de acesso ao inconsciente, podemos dizer hoje que o corpo do bebê representa a via real de acesso aos processos de simbolização, de subjetivação, de semantização e de semiotização da espécie humana. . . . As identificações intracorporais . . . representam uma etapa essencial da protosimbolização e que o conjunto das interações precoces vividas pela criança em seu corpo e em seu comportamento dão lugar a uma atividade de mentalização e figuração absolutamente essencial na ontogênese do aparelho psíquico do bebê. (Golse, 2004, p. 21)

Mariotto (2009) coloca, em seu estudo sobre o IRDI e a escola infantil, a possibilidade de todas as tarefas que os bebês desempenham na instituição serem tomadas de forma lúdica pelo adulto, as quais são potentes para agregar elementos e experiências para o desenvolvimento psíquico do bebê. Os encontros entre adulto e bebê podem disparar movimentos inconscientes

na dupla, vivendo ou revivendo situações de acolhimento, continência e transformação psíquica:

O encontro entre adulto e bebê deve ser sempre um espaço de narrativa, no qual cada um conta ao outro algo do que já viveu. O corpo e o comportamento do bebê nos ‘contam’ algo de sua história interativa precoce, já no adulto, resta viva a criança que ele foi, que teme ter sido ou crê ter sido. Deste face-a-face deve nascer a co-construção de uma nova história, de uma terceira, que não seja nem aquela do bebê escondido no adulto nem a repetição infinita da história inicial da criança. (Golse, 2004, p. 35)

A aproximação do educador com a linguagem do bebê se faz elemento essencial nas cenas do brincar, pois nelas a pequena criança está utilizando suas formas de expressão para compartilhar e construir em conjunto uma história e é preciso o movimento do adulto de narrar e criar. A linguagem de uma pequena criança está calcada na língua de sua família, movimentos do corpo e sons vivenciados com seus cuidadores primordiais que, ao longo do desenvolvimento psíquico, vai tomando uma ordem singular.

A criança convoca o adulto para a cena lúdica, quando mostra que tem uma forma singular de estar na tarefa, quando convida para brincadeiras específicas, quando oferta seu corpo para o cuidado e o adulto, quando toma esta parceria como importante, também lança-se para a invenção e toma estes atos como algo a ser escutado e decodificado. Dunker e Thebas (2019) falam sobre a escuta lúdica e a possibilidade de deixar que possamos escutar algo do outro como se fosse a primeira vez, ou seja, se interrogar e investigar na história do sujeito quais os elementos que podem estar relacionados com aquele ato e, ainda na contramão da aceleração do mundo contemporâneo, poder considerar as coconstruções lúdicas, como: processo de acompanhar, entender, se perguntar e não saber sobre o bebê e mesmo assim caminhar junto. Abdicar da primazia do resultado para estar atento aos encontros e desencontros do caminho de acompanhar-se.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamentos finais são destaques de um percurso, percepções e construções que foram tomando forma ao longo da experiência. A pergunta inicial que surgiu no consultório psicológico sobre o educador no processo de subjetivação da criança, tornou-se pano de fundo de toda a discussão, pois nas primeiras leituras sobre a educação infantil e o papel dela no contemporâneo, ficou evidente que esta dupla é indispensável para a subjetivação dos bebês que frequentam a escola infantil. O destaque para o educador e o bebê como protagonistas da cena teve o intuito de valorizar este laço e considerar os atravessamentos institucionais e assistencialistas como algo que precisamos perceber dando espaço restrito, ou seja, não deixando que eles tomem conta de toda a demanda de trabalho.

No processo de observação-intervenção, nos chamou atenção a ausência das educadoras da cena do brincar, levantando a preocupação devido à falta de trocas intersubjetivas, principalmente, as coconstruções lúdicas. O bebê realizava atos para convocar os adultos para interação, mas estas interlocuções eram interrompidas ou negadas pelas educadoras.

Neste caminho de escutar as duplas e redes de apoio para as pequenas crianças na escola infantil, o brincar saltou aos olhos como possível ponto de encontro de adulto e bebê. Embora o brincar esteja garantido em lei e associado à promoção de saúde, na educação ocorrem diversos obstáculos para a sua execução. Entraves na relação adulto e bebê devido à burocracia da rotina institucional e também pelos desafios subjetivos do encontro dos sujeitos.

A pesquisa psicanalítica possibilitou a experiência de relações circunscritas em um cenário com seus atravessamentos específicos. O olhar para a bebê Janaína disparou reflexões sobre os movimentos nas relações com as cuidadoras e uma escola de educação infantil. A questão da intersubjetividade perpassou a cena escolhida para análise e permitiu olharmos a comunicação não verbal de Janaína, o seu ritmo de interação, até o momento que ela produziu a imitação e brincou. A mediação produzida a partir da postura da coordenadora e das pesquisadoras, as quais puderam estar atentas e manifestando-se com um tom de voz convidativo, para que assim a bebê se sentisse convidada a participar da atividade. O indicador de intersubjetividade fica elucidado, no momento que Janaína identifica estas adultas como companheiras para a experimentação lúdica, aceita fazer parte da brincadeira, escolhendo descobrir a sensação prazerosa de colorir sua mão, ata uma parceria segura para lançar-se em uma nova experiência. A bebê, quando escutada, deixa de reagir com reações bruscas e evitativas para coconstruir experiências subjetivantes com suas parcerias.

A partir das análises ficou evidente como no brincar foi possível recriar com a bebê Janaína uma forma que ela pudesse se aproximar da atividade de pintura, através da escuta de sua linguagem, composta por suas poucas palavras e muitos gestos e expressões corporais. A coordenadora e as pesquisadoras conduziram o encantamento de Janaína para a brincadeira, flexibilizando o convite e demonstrando na narrativa a alegria de experimentar a sensação da tinta no corpo. A pequena menina aceitou participar da brincadeira, mas a educadora ficou como espectadora da cena.

Janaína brincar, após ser considerada em sua singularidade, fez observar o quão saudável ela estava, desta forma, partimos para a análise da educadora Lu, a qual fez atentarmos para os desafios da sua profissão. Retomo as dificuldades, levantada pela educadora, de compor um trabalho em uma sala de aula com mudanças de equipe, em que ela teve a necessidade de refazer as combinações, dividir seus conhecimentos sobre a rotina e sobre as crianças com duas novas colegas, acarretando insegurança e cansaço no trabalho. Pensando na composição em sala de aula, também lhe era solicitado acolher e compor o trabalho com duas pesquisadoras psicanalíticas, que por vezes auxiliavam e em outros momentos demandavam sua dedicação.

Lu coloca que sua história foi marcada por adultos que foram cuidadores atentos ao cuidado do corpo, algo que reflete na sua postura em sala, muito ocupada com os procedimentos. A educadora conhecedora da história dos bebês, não conseguia utilizar este saber nas suas intervenções. Inclusive, a ideia de brincar ficava distante de algo essencial no desenvolvimento psíquico dos bebês, e ocupava um lugar de entretenimento, algo para preencher um vazio de tempo. O vazio que poderia ser o espaço das perguntas e da cocriação lúdica, ficava na maior parte do tempo, ocupado por tarefas burocráticas e assistencialistas. O processo criativo ficava barrado por algumas aprendizagens citadas pela profissional, indicações de formatos específicos de brincar em sala e brinquedos a serem disponibilizados conforme o gênero, elementos que dificultam a implicação de Lu nas construções lúdicas. Outro fator evidenciado como obstáculo foi a falta de entendimento a respeito da linguagem dos bebês, desta forma, a linguagem corporal não era articulada a história familiar e ao tom de voz, e com a articulação de elementos tentar decodificar o que estava sendo transmitido pelo bebê.

A educadora cumpria todas as atividades que a instituição cobrava de seu cargo, mas para compor cenas de coconstruções lúdicas era necessário outras ações. Apontamos o quão importante, seria abrir espaço para trocas subjetivas que são o cerne da intersubjetividade, ou seja, estar presente e atenta às brincadeiras dos bebês, apropriar-se do estilo lúdica dos pequenos e assim poder participar e compor criativamente a cena.

Desta forma, para o ponto de encontro acontecer no brincar, o adulto precisa regredir ao modo de interagir do bebê e, nessa movimentação, se reencontra com suas marcas e histórias de vida. O conceito de maleabilidade psíquica (Golse, 2003) refere esta disponibilidade do adulto em fazer um percurso até o bebê que ele cuida e até a sua experiência de bebê internalizado e, a partir deste encontro, podemos pensar na intersubjetividade e na interludicidade.

Apontamos que o caminho até “estes bebês”, ou seja, o infantil da educadora e os bebês da turma, é árduo e a companhia de um terceiro, como o pesquisador, pode ser suporte na escuta e construção das intervenções. Pensamos que o adulto precisa desejar estar acompanhando o bebê, mas não pode preparar-se para os atravessamentos disparados pelo encontro, é necessária uma abertura para o inesperado da cena lúdica. É desafiador o ato de “estar com”, “saber de” e “participar de” (Guerra, 2009) e, no decorrer da construção do laço, poder sustentar as questões que a relação produz.

No período de desenvolvimento de bebês na faixa etária do B2, em que estão ocorrendo processos subjetivos iniciais, como a construção de um eu-psíquico do bebê e, conseqüentemente, a gradual separação da linguagem materna, aproximar-se da linguagem da família é essencial, ou seja, as educadoras precisam estabelecer conversas e um entendimento do funcionamento da família para que a linguagem da criança não permaneça estrangeira por todo o ano de acompanhamento. A pesquisa sobre a família e o comportamento da criança pode trazer valiosos elementos para decodificar a linguagem do bebê.

Desta forma, parece-nos que esta conduta empática e interessada do educador pelo bebê e pela sua postura profissional é que pode permitir a sustentação das perguntas sobre seu trabalho, no qual os bebês são elemento central. Acreditamos que a escuta psicanalítica pode contribuir no percurso da construção de estratégias singulares de trabalho entre educadores e bebês, afastando alguns pontos rígidos na relação de algumas duplas, para ampliar o olhar e trazer questões para serem pesquisadas sobre os atravessamentos contidos no cenário subjetivo.

O bebê precisa de um cuidador como parceiro e colaborador das aquisições subjetivas. Entendemos que os educadores também precisam de escuta e amparo para fazer o percurso criativo com a pequena criança, ou seja, encontrar um ritmo compassado com o bebê nos encontros intersubjetivos. Adultos e bebês necessitam sentir-se seguros e respaldados nas instituições para poderem lançar-se em uma jornada inventiva do brincar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, R. M. R.; Almeida, S. F. C. de. (2008) *Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores*. Curitiba, PR: Editora Juruá.
- Aires, S. (2017). Atos falhos: interpretação e significação. *Revista Natureza Humana*, 19(1), n. 1, 24-37.
- Almeida, S. F. C. & Kupfer, M. C. M. (Orgs.). (2011). *A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito - no avesso do especialista*. Rio de Janeiro, RJ: Walk Editora.
- Alves, F. D. (2009). O lúdico e a educação escolarizada. In M. L. Oliveira (Org.), *(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa*. (pp. 45-72). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Amorim, M. (2018). A questão enunciativa na pesquisa em ciências humanas. In T. Ferreira, & A. Vorcaro (Orgs.), *Pesquisa e Psicanálise: do campo à escrita* (pp. 17-40) Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Anzieu, D. (1989). *O eu-pele*. São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Áries, P. (1978). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro, RJ: LCT.
- Arantes, A. R. V., & Barbosa, J. T. S. (2017). O lúdico na educação infantil. *Revista online De Magistro de Filosofia, anoX(21)*, (100 – 115).
- Araujo, G. de, & Lerner, R. (2010). Discussão da noção de intersubjetividade à luz de contribuições da psicanálise. *Reverso*, 32(60), 35-42.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, A. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência, serIV(14)*, 159-168.
- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127-131. Recuperado de <https://academic.oup.com/fampra/article/25/2/127/497632>.
- Barbosa, V. (2018). Os bebês e as crianças pequenas na educação infantil: do coletivo ao singular na prática da educação. In. Vorcaro A.M.R., Santos L.C., Martins, A. O. (Orgs.). *O bebê e o laço social: uma leitura psicanalítica* (pp. 335-352). Belo Horizonte, MG: Artesã.
- Barbosa, C. & Fortuna, T. R. (2015). O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. *Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, anoIX(15)*, 13-40.
- Barcelos, J. C., & Mendes, J. B. (2009). *A importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança inserida na educação infantil*. (Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Multivix). Recuperado de <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-ludicidade-para-o-desenvolvimento-da-crianca-inserida-na-educacao-infantil.pdf>

- Bastos, M. B. (2018). Sobre a escuta de professores na formação docente. In R. Voltolini, (Org.). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo, SP: Zagodoni Editora.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, R., Nascimento, N. E. & Matsumo, P. H. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, (30), 187-199.
- Bernardino, L. M. F. (2009). Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências. *Anais do 7º colóquio LEPSI IP/FE-USP*. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100003&lng=en&nrm=abn&tlng=pt.
- Bernardino, L. M. F. (2014). O educar como enigma e a função do desejo. In R. Voltolini (Org.). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação* (pp 57-66). São Paulo, SP: Escuta.
- Bondia, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (J. W. Geraldini, trad.). *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura – aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bridon, D. (2019). *O bebê na creche: possibilidades educativas a partir do desejo*. São Paulo, SP: Escuta.
- Broide, E. E. (2017). *A supervisão como interrogante da práxis analítica: desejo de analista e a transmissão da psicanálise*. São Paulo, SP: Escuta.
- Camargo, A.C.S.S. (2011). *A função pendular do educador* (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-142756/pt-br.php>
- Campos, R. O. (2014). *Psicanálise & Saúde Coletiva: interfaces* (2a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Cardoso, A., Guerra, V., & León, S. L. P. (1994). *Comenzando los vínculos – Los bebés, sus papás y el jardín maternal*. Montevideo, Uruguai: Editorial Roca Viva.
- Casanova, L. V. (2016) Creche e família ou creche e famílias: o contexto dessa relação na contemporaneidade. *Horizontes*, 34(2), 41-48.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
- Cuidar. (2020). In *Dicionário Michaelis on line*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cuidar/>
- Diniz, M. (1998) De que sofrem as mulheres-professoras?. In Lopes, E. M. T (Org.). *A psicanálise escuta a educação* (pp. 198-223). Belo Horizonte: Autêntica.

- Diniz, G. C. V., & Rocha, Z. (2006). As metamorfoses do espelho do rosto materno na constituição do *self* da criança. *Revista mal-estar e subjetividade*, VI, 125-142.
- Dockhorn, C. N. B. & Macedo, M. M. K. (2015). Estratégia Clínico-Interpretativa: Um Recurso à Pesquisa Psicanalítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(4), 529-535.
- Dunker, C., & Thebas, C. (2019) *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Durski, L. M., & Safra, G. (2016). O Eu-pele: contribuições de Didier Anzieu para a clínica da psicanálise. *Reverso*, ano38(71), 107–114.
- Educar. (2008-2020). In *Dicionário Etimológico*. Recuperado de <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>.
- Educar. (2020). In *Michaelis on line*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/educar/>.
- Elia, L. (2012) *O conceito de sujeito* (Psicanálise Passo-a-passo n º50). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Empatia. (2020). In *Michaelis on line* Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>.
- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. (1990, 13 de junho) Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.
- Ferreira, F. R. O., & Scatolin, H. G. (2013). Alteridade lúdica – o jogo simbólico na relação de professores e alunos. *Psicologia Revista*, 22(2), 235-249.
- Ferreira, T. (2019). *A escrita da clínica – Psicanálise com crianças* (3a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Ferrari, A. G., & Silva, M. R. (2018). *Prevenção e promoção de saúde na educação infantil: A metodologia IRDI na creche*. Projeto de Extensão. Porto Alegre, RS: Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Ferrari, A. G., Silva, M. R., & Cardoso, J. (2013). *A metodologia IRDI na prevenção de Risco Psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida*. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre, RS: Instituto de Psicologia, UFRGS.
- Ferrari, A. G., & Sordi, R. O. (2009) A dimensão do corpo na aprendizagem. *Estilos da Clínica*, XIV(27), 208-229.
- Figueiredo, A. C. (2005). Uma proposta da Psicanálise para o trabalho em equipe na atenção psicossocial. *Mental*, anoIII(5), 44-55.
- Figueiredo, L. C. (2007) A metapsicologia do cuidado. *Psychê*, anoXI(21), 13-30.

- Figueiredo, L. C. (2009). *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de Psicanálise Contemporânea*. São Paulo, SP: Escuta.
- Figueiredo, L. C. & Minerbo, M. (2006). Pesquisa em Psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, 39(70), 257-278.
- Fino, C. N. (2001) Vygotsky e zona de desenvolvimento proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Fonteles, C. S. L., Coutinho, D. M. B., & Hoffmann, C. (2018). A pesquisa psicanalítica e suas relações com a universidade. *Ágora*, XXI(1), 138-148.
- Fortuna, T. R. (2000) Sala de aula é lugar de brincar? In M. L. M. Xavier, M. I. H. Dalla Zen (Orgs.), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. (pp 147-164, Cadernos de Educação Básica, Vol. 6) Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.
- Freud, S. (1986). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887/1904* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1996a). Além do Princípio de Prazer. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XVIII, pp. 13-74). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).
- Freud, S. (1996b). Algumas reflexões sobre a Psicologia do Escolar. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 251-258). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (1996c). Análise terminável e interminável. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXIII, pp. 229-270). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Freud, S. (1996d). Os chistes e a relação com o Inconsciente. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. VIII, pp. 11-120). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996e). Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (Parte I e II). In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XV, pp. 25-228). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1916).
- Freud, S. (1996f). Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise (Parte III). In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XVI, pp. 293-308). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1916).
- Freud, S. (1996g). Delírios e sonhos da “Gradiva” de Jensen. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. IX, pp. 15-90). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1907).

- Freud, S. (1996h). A dinâmica da transferência. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XII, pp. 109-122). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- Freud, S. (1996i). Escritores criativos e devaneios. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. IX, pp 133-146). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1908).
- Freud, S. (1996j). O interesse científico da Psicanálise. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 175-196). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1913).
- Freud, S. (1996k). A interpretação dos sonhos (I). In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. IV, pp 39-644). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1900).
- Freud, S. (1996l). Mal-estar na civilização. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp 67-154). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Freud, S. (1996m). O Moisés de Michelangelo. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 219-250). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (1996n). Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXII, pp. 13-192). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1933).
- Freud, S. (1996o). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol.VII, pp 119-218). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996p). O ego e o id. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol.XIX, pp 15-84). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- Fulgencio, L. (2008). O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42, 124-166.
- Garcia-Roza, L. A. (2009). *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Golse, B. (2003). *Sobre a psicoterapia pais-bebê: narrativa, filiação e transmissão*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Golse, B. (2004). O bebê, o seu corpo e sua psique: explorações e promessas de um novo mundo (Apego, Psicanálise e Psiquiatria Perinatal). In R. O. Aragão (Org.). *O bebê, o corpo e a linguagem* (pp. 15-40). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Golse, B., & Desjardins, V. (2004). Corpo, formas, movimentos e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê - Uma reflexão sobre os inícios

- da linguagem verbal. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, VIII(1), 14-29.
- Goulart, A. A. (2009). Intersubjetividade e especificidade em psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 43(3), 59-70.
- Gratier, M. (2007). Les rythmes de l'intersubjectivité. *Spirale*, 4(44), 47-57.
- Green, A. (2013). *Brincar e reflexão sobre a obra de Winnicott: conferência e memorial de Donald Winnicott*. São Paulo, SP: Zagodoni.
- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividad (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. In S. Mara (Org.). *Aportes para la elaboración de propuestas educativas – Primera Infancia: la etapa educativa de mayor relevância* (pp. 87-126) Montevideo, Uruguay: Ministério de Educación y Cultura.
- Guerra, V. (2013). Palavra, ritmo e jogo: fios que dançam no processo de simbolização. *Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre*, XX(3), 583- 604.
- Guerra, V. (2014a). Indicadores de intersubjetividad 0-12 Meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (Parte I). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 16(1), 209-235.
- Guerra, V. (2014b). Indicadores de intersubjetividad 0-12 Meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (Parte II). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 16(2), 411-435.
- Guerra, V. (Diretor). (2014c). *Indicadores de intersubjetividad 0-12 Meses. del encuentro de miradas al placer de jugar juntos* [Vídeo documental]. Montevideo, Uruguai: Associação Psicanalítica do Uruguai, Comitê Outreach de la I.P.A.
- Gurski, R. (2016). Formação de professores e transmissão da experiência: narrar, poetar, profanar. In C. K. Vasques, & S. Z. Moschen (Orgs.). *Psicanálise e educação especial e formação de professores: construções em rasuras* (pp.105-124). Porto Alegre, RS: Evangraf.
- Junior, N. E. C., & Figueiredo, L. C. (2004) Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, IX(17), 9-28.
- Klein, M. (1930). A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In *Amor, culpa e reparação - e outros trabalhos (1921-1945)* (Obras completas de Melanie Klein, Vol. 1). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 14(4), 5-18. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf

- Kupfer, M. C. (2001). *Freud e a Educação: O mestre do impossível*. 3a. ed. São Paulo, SP: Scipione.
- Kupfer, M. C. (2010). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Revista Educação e Realidade*, 35(1), 265-282.
- Kupfer, M. C. (2011). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., Molina, S. E., . . . Lerner, R. (2009). 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*, 6(1), 48-68. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-47142010000100003>
- Lacan, J. (2003) Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In J. Lacan, *Outros Escritos* (pp. 248-264). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Laznik, M. (2004). *A voz da sereia: o autismo e os impasses da constituição do sujeito*. Salvador, BA: Ágalma.
- Lebovici, S., & Diatkine, R. (1985) *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.* (1996, 20 de dezembro) Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lopes, M. S. S. (n.d.). *Aplicação da ludicidade em sala de aula: guia de orientações*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Pós Graduação em Docência para a Educação Básica. Recuperado de https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalemducacaobasica/produto_mestrado_mary_stela_sakamoto_lopes-2.pdf
- Lúdico. (2020). *Michaelis on line*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ludico/>
- Maia, M. V. C. M., & Vieira, C. N. M. (2016). Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades. *Revista Subjetividades*, 16(1), 64-77.
- Mannoni, M. (1989). *Um saber que não se sabe*. São Paulo, SP: Papirus.
- Marcelli, D. (2004). Rêverie intersubjective, promenade entre relation précoce et anthropologie historique. *Intersubjectivité. Revue Psychiatrie Française*, 2, 55-71.
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.
- Medeiros, C., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2014). Reflexões sobre o holding e sustentação como gestos processos psicoterapêuticos. *Psicologia Clínica*, 26(2), 49-62.

- Medeiros, C. P. M., & Holanda, S. A. R. (2011) Uma menina que não acompanha o grupo: o trabalho subjetivo de uma professora às voltas com o impossível em jogo na demanda. In S. F. C. Almeida, & M. C. M. Kupfer (Orgs.). *A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito -no avesso do especialista* (pp. 127-138). Rio de Janeiro, RJ: Walk Editora.
- Morchida, T. (2014) *A importância do brincar* [Vídeo documental]. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NdfZTeAp5Tg>.
- Oliveira, R. C. M. (2014). (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(4), 69-87.
- Palombini, A. L., Cabral, K. V., & Belloc, M. M. (2005). Acompanhamento terapêutico: vertigens da clínica no concreto da cidade. *Estilos da Clínica*, 10(19), 32-59.
- Parlato-Oliveira, E. (2019) *Saberes do bebê*. São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Paschoal, J. D., & Machado, M. C. G. (2009). A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(33), 78-95. Recuperado de <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>.
- Pesaro, M. E., & Kupfer, M. C. M. (2016). Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. *Analytica*, 5(9), 58-68.
- Política Nacional de Educação Infantil* (2006). Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998). Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.
- Rodolfo, R. (1990). *O brincar e o significante*. Porto Alegre, RS: Artes médicas.
- Rosa, M. D. (2004). *A psicanálise e as instituições: um enlace ético-político*. Trabalho apresentado no 5o Colóquio do LEPSI, IP/FE-USP. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100045&script=sci_arttext.
- Roussilon, R. (2011) A intersubjetividade e a função mensageira da pulsão. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 45(3), 159-166.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

- Roza, E. S. (1997). E agora eu era o herói... o brincar na teoria Psicanalítica. In E. S. Roza, & E.S. Reis. *Da análise da infância da infância na análise*. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa Livraria.
- Saer, J. J. (2009). O Conceito de Ficção. *SOPRO – Panfleto político-cultural*, (15).
- Silva, D. Q. (2013). A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. *Estudos de Psicanálise*, (39), 37-46.
- Spitz, R. (1960) *Desenvolvimento emocional do recém-nascido*. São Paulo, SP: Biblioteca Pioneira.
- Stern, D. (1992). *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre, RS: Artes médicas.
- Trevarthen, C. (2004). La communication de l'expérience par l'intersubjectivité: comment les bébés saisissent les sens de nos actions et de nos paroles. *Intersubjectivité. Revue Psychiatrie Française*, 2, 8-44.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. (2019). Intersubjetividade normal precoce. In C. Trevarthen, K. Aitken, & M. Gratier, *O bebê nosso professor* (pp. 25-58). São Paulo, SP: Instituto Langage.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antifirmação docente*. São Paulo, SP: Zagodoni.
- Vygotsky, L. S. (1994) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5a. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Winnicott, D. W. (1990). Distorções do ego em termos de verdadeiro e falso *self*. In D. W. Winnicott. *O ambiente e os processos de maturação* (pp. 128-139). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1960).
- Winnicott, D. W. (2000). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott, *Da pediatria à Psicanálise* (pp. 316-331). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1951).

ANEXO A

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida. **Pesquisador:** Andrea Gabriela Ferrari **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 22411213.9.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.024.737

Data da Relatoria: 06/04/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma Emenda ao Projeto já avaliado. A justificativa dos autores segue, na íntegra. "Inicialmente prevíamos que as avaliações dos bebês e as entrevistas com seriam realizadas em março de 2014 mas, por ser um período de adaptação dos bebês na creche, iniciamos a avaliação em maio, quando se supunha que os bebês já estariam adaptados. Isto atrasou o início do trabalho. Realizamos um curso de formação com duração de 6h sobre constituição do sujeito psíquico. Apesar deste curso não estar previsto no projeto, em conversa com a secretaria Municipal da Educação se discutiu a importância de oferecer uma apresentação, para as educadoras da atividade que realizaríamos e uma noção básica sobre o instrumento que iríamos utilizar. O curso criou vínculo de trabalho entre os educadores e equipe da pesquisa e permitiu que se sanassem dúvidas sobre desenvolvimento do bebê. O acompanhamento com a Metodologia IRDI aconteceu, semanalmente, de maio a dezembro em 7. Acompanhamos 76 bebês e suas educadoras. Destes 10 nos preocuparam pois estavam apresentando dificuldades constitutivas, que se refletiam na ausência de alguns indicadores no Instrumento IRDI.

Endereço:	Rua Ramiro Barcelos, 2600		
Bairro:	Santa Cecília	CEP:	90.035-003
UF:	RS	Município:	PORTO ALEGRE
Telefone:	(513)308--5698	Fax:	(513)308--5698
		E-mail:	cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA UFRGS



Oito bebês conseguiram retomar o percurso constitutivo adequadamente em função das intervenções, sustentadas a partir Metodologia IRDI, em sala de aula. Porém, 2 deles tiveram que ser encaminhados para atendimento especializado porque não responderam as intervenções propostas. O pedido de adiamento no término da pesquisa se deve pelo volume e riqueza do material coletado que demandará mais tempo para ser analisado. Além disso, houve um pedido por parte de algumas educadoras de um momento coletivo onde se possa conversar sobre os efeitos da experiência com a Metodologia IRDI no cotidiano profissional. Avaliamos esse pedido positivamente pois vislumbramos nele um efeito do nosso acompanhamento, onde trocas entre pares são fundamentais para sustentar a constituição de um sujeito. Também, em função dos encaminhamentos de alguns bebês e da necessidade de intervenção em outros, é necessário que continuem sendo acompanhados por nossa equipe durante 2015/2016, no intuito de avaliar a eficácia da intervenção com Metodologia IRDI, bem como atentar para o retorno de alguma dificuldade constitutiva. Caso, nesse acompanhamento, seja avaliado o retorno da dificuldade da criança, ela e sua família serão encaminhados para atendimento especializado. Ademais, também em razão dos efeitos gerados pelas Intervenções com a Metodologia IRDI em creches de Porto Alegre, pretende-se expandir o conhecimento a respeito da Metodologia IRDI para outros profissionais e Instituições do Interior do Estado, através do acompanhamento de uma turma de Berçário na cidade de Três Coroas-RS. A proposta de projeto na cidade de TRÊS COROAS, tem os mesmos objetivos e utilizará a mesma metodologia que o projeto inicial, já cadastrado. Para tanto, participarão bebês que se encontrem no primeiro ano e meio de vida que frequentem o Berçário I da Escola Municipal de Educação Infantil Recanto das Travessuras, bem como seus Educadores. Após a concordância da creche em participar da pesquisa – através do Termo de Concordância, os educadores e os pais dos bebês serão contatados e lhes será transmitido o objetivo da pesquisa e sua sistemática. Os mesmos poderão concordância com a participação na Pesquisa com a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Estas são as razões que nos levam a solicitar prorrogação de prazo para o término da pesquisa para 30/07/2017.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: - Investigar o impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida; **Analisar as implicações da Metodologia IRDI no processo de aquisição da linguagem em crianças.** **Objetivo Secundário:** -

Endereço:	Rua Ramiro Barcelos, 2600		
Bairro:	Santa Cecília	CEP:	90.035-003
UF: RS	Município:	PORTO ALEGRE	
Telefone:	(513)308--5698	Fax:	(513)308--5698
		E-mail:	cep-psico@ufrgs.br

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA
UFRGS**



Investigar o impacto da Metodologia IRDI na qualificação de educadores de creches; - Investigar os atos enunciativos estabelecidos entre a díade educador-criança; - Investigar as implicações dos atos enunciativos no processo de aquisição da linguagem e no favorecimento da constituição da criança como falante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo autores, esta é uma pesquisa que envolve risco mínimo. Os riscos estariam relacionados à mobilização, nos educadores, de algum sofrimento diante da reflexão sobre o seu trabalho e sua relação com as crianças atendidas. Caso isso ocorra, os educadores poderão receber atendimento na Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS. Outro possível risco seria promover uma "intromissão" na relação entre educador e bebê. Contudo, os pesquisadores estarão particularmente atentos aos efeitos de suas intervenções sobre a relação educador-bebê, e discutirão seus acompanhamentos em grupo. **Benefícios:** Este projeto busca apresentar, desenvolver e avaliar uma forma de intervenção precoce em saúde mental infantil passível de ser realizada no contexto escolar. Deste modo, ele trará tanto contribuições científicas, quanto contribuições sociais. Conforme Kupfer (2007), as intervenções precoces sobre o desenvolvimento infantil já são internacionalmente reconhecidas como economicamente vantajosas, devendo ser compreendidas como ações de prevenção; de modo que, um investimento hoje, evitaria o aparecimento de problemas sociais mais caros no futuro. A autora alerta, no entanto, que este investimento poderá não resultar em uma significativa melhora nas condições psicossociais das crianças no futuro, caso não seja considerada a dimensão psíquica concebida pela psicanálise. A atenção para a primeira infância colocou o foco nas garantias de saúde e de educação das crianças, mas não teve a mesma preocupação com a sua saúde mental futura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma Emenda ao projeto enviado anteriormente prevendo ampliação do prazo e inclusão de um centro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Um novo Termo foi inserido e está de acordo com o esperado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Endereço:	Rua Ramiro Barcelos, 2600		
Bairro:	Santa Cecília	CEP:	90.035-003
UF:	RS	Município:	PORTO ALEGRE
Telefone:	(513)308--5698	Fax:	(513)308--5698
		E-mail:	cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
UFRGS



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 15 de Abril de 2015

Assinado por:

Clarissa Marcelli Trentini

(Coordenador)

Endereço:	Rua Ramiro Barcelos, 2600		
Bairro:	Santa Cecília	CEP:	90.035-003
UF: RS	Município:	PORTO ALEGRE	
Telefone:	(513)308--5698	Fax:	(513)308--5698
		E-mail:	cep-psico@ufrgs.br

ANEXO B

Metodologia IRDI adaptado aos professores de creche

Idade em meses	Indicadores
0 a 4	1 Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.
	2 A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).
	3 A criança reage ao manhês.
	4 A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.
	5 Há trocas de olhares entre a criança e a professora.
4 a 8	6 A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.
	7 A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.
	8 A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.
	9 A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.
	10 A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.

	11 A criança procura ativamente o olhar da professora.
	12 A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.
	13 A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
8 a 12	14 A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.
	15 Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.
	16 A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.
	17 Professora e criança compartilham uma linguagem particular.
	18 A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.
	19a A criança possui objetos prediletos em casa. 19b A criança possui objetos prediletos na creche.
	20 A criança faz gracinhas.
	21 A criança busca o olhar de aprovação do adulto.
	22 A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
12 a 18	23 A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.

	24 A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.
	25a. A criança interessa-se pelo corpo da professora. 25b. A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.
	26 A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.
	27 A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.
	28 A criança gosta de brincar com objetos usados pela professora.
	29 A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.
	30 O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.
	31 A criança diferencia objetos próprios dos da professora

ANEXO C

Termo de Concordância para as Escolas

Esta Pesquisa visa o **acompanhamento com a Metodologia IRDI nas Escolas de Educação Infantil como dispositivo de promoção de saúde mental nos bebês**. Para isso, as educadoras/ professoras receberão, uma vez por semana, na creche, a visita de pesquisadores que, através de conversas e observações das crianças, realizarão este acompanhamento do desenvolvimento dos bebês. Além disso, conversaremos, mensalmente, com os educadores da turma que está sendo acompanhada sobre seu cotidiano em sala de aula e a relação com os bebês.

Salientamos que as coletas serão realizadas somente durante as visitas dos pesquisadores às creches, mediante reuniões e entrevistas - as quais poderão ser gravadas - e observações e filmagens de alguns períodos pelo pesquisador. As imagens serão somente manuseadas por pesquisadores cadastrados à Pesquisa para fins de análise dos dados. Os dados obtidos na Pesquisa poderão beneficiar os educadores e as crianças participantes, na medida em que serão propostas aos educadores ações, atividades e atitudes que auxiliem no desenvolvimento da criança.

A participação nessa Pesquisa é voluntária, sendo que os educadores/ professores e crianças poderão retirar-se dela a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer consequência, penalização ou prejuízo. Caso a participação na Pesquisa venha a produzir algum desconforto emocional, os participantes poderão ser encaminhados para avaliação e/ ou atendimento psicológico na Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP – UFRGS).

É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados dessa Pesquisa serem publicados em trabalhos acadêmicos posteriormente. A escola, bem como os participantes, podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento, inclusive após ter-se concluído a Pesquisa. Para isso, disponibilizamos endereços para contato; a pesquisa é coordenada pelos professores: Andrea Gabriela Ferrari e Milena da Rosa Silva. Esse Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Psicologia da UFRGS; situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre/ RS. Telefone: (51) 33085698.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do diretor/ coordenador: _____

No. do documento de identidade: _____

Data de nascimento: _____

Endereço da escola: _____

Telefone: _____

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido a proposta realizada à Escola, aceito que esta instituição participe do presente Projeto de Pesquisa.

_____, ____ de _____ de 201 ____.

Assinatura (diretor/coordenador)

Assinatura (pesquisador)

Endereços para contato:

Pesquisador Responsável 1: Andrea Gabriela Ferrari

Telefone: (51) 3308-2025

Email: andrea.ferrari@ufrgs.br

Pesquisador Responsável 2: Milena da Rosa Silva

Telefone: (51) 3308-5520

Email: milena.silva@ufrgs.br

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Esta Pesquisa tem como objetivo o **acompanhamento com a Metodologia IRDI nas Escolas de Educação Infantil como dispositivo de promoção de saúde mental nos bebês**. Os dados obtidos na Pesquisa poderão beneficiar as crianças envolvidas, assim como outras crianças desta faixa etária, na medida em que serão propostas aos educadores ações, atividades e atitudes que auxiliem no desenvolvimento da criança.

A pesquisa envolve: observações semanais em sala de aula; conversas e entrevistas com os educadores. Salientamos que algumas observações realizadas serão filmadas, e que as imagens produzidas serão somente manuseadas por pesquisadores cadastrados à pesquisa para fins de análise dos dados.

A participação nessa Pesquisa é voluntária, sendo que o seu filho(a) poderá ausentar-se dela a qualquer instante, sem que isto acarrete qualquer consequência, penalização ou prejuízo. Caso seja observado pelo pesquisador, pelo educador ou pelos pais a necessidade de um acompanhamento psicológico da criança, o seu filho(a) poderá ser encaminhado para avaliação e/ ou atendimento na Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP – UFRGS).

É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados dessa Pesquisa serem publicados em trabalhos acadêmicos posteriormente. Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da Pesquisa, inclusive depois de ter participado dela. Para isso, disponibilizamos endereços para contato; a pesquisa é coordenada pelos professores: Andrea Gabriela Ferrari e Milena da Rosa Silva. Esse Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Psicologia da UFRGS; situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre/ RS. Telefone: (51) 33085698.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA SUJEITO DA PESQUISA

Nome da criança: _____

Nome do responsável legal: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

No. do documento de identidade do responsável: _____

Sexo: _____

Data de nascimento da criança: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

_____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura (responsável)

Assinatura (pesquisador)

Endereços para contato:

Pesquisador Responsável 1: Andrea Gabriela Ferrari

Telefone: (51) 33082025

Email: andrea.ferrari@ufrgs.br

Pesquisador Responsável 2: Milena da Rosa Silva

Telefone: (51) 33085520

Email: milena.silva@ufrgs.br

ANEXO E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Educadores

Esta Pesquisa tem como objetivo o **acompanhamento com a Metodologia IRDI nas Escolas de Educação Infantil como dispositivo de promoção de saúde mental nos bebês**. Para isso, você irá receber na creche, uma vez por semana, a visita de pesquisadores, que ajudarão você – através de conversas, observações das crianças - a fazer o acompanhamento do desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade. Além disso faremos entrevistas mensalmente para conversar sobre seu cotidiano em sala de aula no intuito de refletir as práticas nas relações com os bebês.

Salientamos que as coletas serão realizadas somente durante as visitas dos pesquisadores às creches, mediante reuniões e entrevistas - as quais poderão ser gravadas - e observações e filmagens de alguns períodos pelos pesquisadores. As imagens serão somente manuseadas por pesquisadores cadastrados à Pesquisa para fins de análise dos dados. Os dados obtidos na Pesquisa poderão beneficiar os educadores envolvidos na Pesquisa, assim como as crianças participantes, na medida em que serão propostas aos educadores ações, atividades e atitudes que auxiliem no desenvolvimento da criança.

A participação nessa Pesquisa é voluntária, sendo que você poderá se retirar dela a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer consequência, penalização ou prejuízo. Caso a sua participação na Pesquisa lhe produza algum desconforto emocional, você poderá ser encaminhado para avaliação e/ ou atendimento psicológico na Clínica de Atendimento Psicológico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP – UFRGS).

É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados dessa Pesquisa serem publicados em trabalhos acadêmicos posteriormente. Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da Pesquisa, inclusive depois de ter participado dela. Para isso, disponibilizamos endereços para contato; a pesquisa é coordenada pelos professores: Andrea Gabriela Ferrari e Milena da Rosa Silva. Esse Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Psicologia da UFRGS; situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600, Porto Alegre/ RS. Telefone: (51) 33085698.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO EDUCADOR SUJEITO DA PESQUISA

Nome do educador: _____

No. do documento de identidade: _____

Sexo: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

_____, ____ de _____ de 201 ____.

Assinatura (educador)

Assinatura (pesquisador)

Endereços para contato:

Pesquisador Responsável 1: Andrea Gabriela Ferrari

Telefone: (51) 3308-2025

Email: andrea.ferrari@ufrgs.br

Pesquisador Responsável 2: Milena da Rosa Silva

Telefone: (51) 3308-5520

Email: milena.silva@ufrgs.br