UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Cristina Keiko Inafuku de Merletti

Formação por meio dos IRDI com pais e professores

Uma parceria possível na Educação Infantil

(versão corrigida)

São Paulo

2017

CRISTINA KEIKO INAFUKU DE MERLETTI

**Formação por meio dos IRDI com pais e professores
Uma parceria possível na Educação Infantil**

(versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Doutor em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina
Machado Kupfer

São Paulo

2016

Nome: Merletti, Cristina Keiko Inafuku de

Título: Formação por meio dos IRDI com pais e professores. Uma parceria possível na Educação Infantil

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa. Maria Cristina Machado Kupfer, minha orientadora, mestre ao longo de consideráveis anos em meus estudos, pela confiança no percurso desta escrita e pela transmissão vívida na clínica psicanalítica.

À Leda M. F. Bernardino, pela contribuição no Exame de Qualificação e pela satisfação de sua companhia e rigor nos estudos teóricos que alimentam minha prática psicanalítica.

À Marie Claire Sekkel, pela pronta disposição em participar do Exame de Qualificação, cujos apontamentos auxiliaram-me no esforço de traduzir os conceitos lacanianos visando uma interlocução com os educadores.

À Rosa M. M. Mariotto, pelo estudo valioso no campo da creche, que impulsionou o meu, e pela alegria com que transmite a psicanálise em seu trabalho.

À Paulina Schmidtbauer Rocha, por sua presença asseguradora em minha função institucional, ensinando-me que as dificuldades também trazem oportunidades, sobretudo quando se deseja manter vivo um lugar.

Ao André Setti, por mais uma vez aceitar a revisão do trabalho e, sobretudo, pela paciência nos momentos aflitivos de sua finalização.

Aos pais e professores das creches participantes da pesquisa, educadores primordiais dos sujeitos em constituição, sem os quais esta transmissão não seria possível.

Aos colegas do grupo de pesquisa Metodologia IRDI nas Creches, pela contribuição nas discussões deste campo e por tornarem o estudo em grupo muito mais animador.

Aos colegas e estagiários do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, os que foram, os que permaneceram e os que chegaram, por me ensinarem que é justamente neste movimento que o trabalho clínico-institucional se enriquece.

Ao Oscar Cesarotto, escuta acolhedora e ao mesmo tempo sagaz, a partir da qual pude constatar que é possível amar, saber e ainda desejar.

À Regina Zanelato M. Cestaro, rara amiga de longos anos, com sua animação contagiante, lembrando-me sempre que existe vida além da acadêmica.

À Maria Eugênia Pesaro, parcimoniosa em seus comentários e incrivelmente generosa em seu saber, pela interlocução e apontamentos precisos em meu estudo e, sobretudo, por sustentar tanto trabalho e responsabilidades institucionais nos momentos em que mais precisei.

Ao meu pai (*in memoriam*), mestre primordial, a eterna gratidão por alimentar minha busca de saber.

À minha mãe, pela singular mistura de delicadeza e força, tranquilidade e persistência, proporcionando as bases para minha formação.

Ao Rica, outro semelhante fraternal de nossa infância compartilhada; hoje podemos compartilhar outro percurso, o trabalho destinado às crianças.

Aos meus amores, nem sempre incondicionais, Beto e Vini, suportando a condição da minha ausência, mas alertando-me sempre que presença é fundamental!

À CAPES, pela bolsa concedida a este estudo e por acreditar no mesmo.

RESUMO

MERLETTI, C. K. I. (2017). Formação por meio dos IRDI com pais e professores. Uma parceria possível na Educação Infantil. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A relação família-escola é historicamente acompanhada de conflitos, evidenciados no período em que a criança pequena depende significativamente tanto dos cuidados dos pais quanto dos professores, tornando-se preocupação crescente na Educação Infantil. A pesquisa realizada no campo da creche verificou situações de rivalidade e de culpabilização, efeitos da relação ambivalente que pais e educadores estabelecem entre si na divisão das responsabilidades e das funções destinadas ao bebê, fundamentalmente em seu ingresso na instituição. Diante deste cenário, o estudo fundamentou um dispositivo para mediar a aproximação entre pais e professores, servindo também como recurso disparador de reflexões acerca de sua influência no desenvolvimento e na constituição psíquica da criança. Para tal, propôs-se metodologicamente uma formação por meio dos IRDI (Indicadores de Risco do Desenvolvimento Infantil), articulada aos princípios da Educação Terapêutica, ambos pautados na teoria psicanalítica. Por parte dos pais, verificou-se que a formação promoveu debates entre eles acerca de suas funções educativas, das significações atribuídas à criança e de seus efeitos na relação com os filhos. Verificou-se, ainda, que tal formação auxiliou alguns pais a demandarem ajuda, ao detectarem algum sofrimento de ordem psíquica, ou na investigação de alguma afecção de cunho orgânico na criança. Por parte da creche, verificou-se que as professoras apropriaram-se da formação realizada a partir de seu próprio saber e ofício, encontrando meios de auxiliar os bebês que as preocupavam, considerando a singularidade e as necessidades de cada um, ainda que situados no campo coletivo. O estudo permitiu que se extraíssem princípios norteadores para a construção de uma parceria possível entre pais e professores, compondo uma rede de cuidados e promovendo uma *educação subjetivante* para a criança pequena. A tese apresenta os fundamentos de um *tratamento* das relações entre pais e professores na Educação Infantil, visando *prevenir* rupturas nesta relação inicial e colaborando com a *promoção da saúde mental no tempo da primeira infância*.

Palavras-chave: educação infantil; formação docente; reunião de pais; Metodologia IRDI.

MERLETTI, C.K. I. (2017). CDRI training with parents and teachers. A possible partnership in Early Childhood Education. Doctoral Dissertation, Institute of Psychology, University of São Paulo (USP), São Paulo.

The family-school relationship is historically surrounded by conflicts, evidenced in the period in which the small child depends significantly on both the care of the parents and the teachers, becoming a growing concern in Early Childhood Education. The research carried out in the field of Day Care Institutions found situations of rivalry and blame, effects of the ambivalent relationship that parents and educators establish among each other in the division of responsibilities and functions related to the baby, fundamentally when entering the institution. Given this scenario, the study formulated a model to mediate the approximation of parents and teachers, which also acts as a trigger for reflections concerning their influence on the development and the psychic constitution of the child. For this, a training was methodologically proposed through the CDRI (Child Development Risk Indicators), articulated to the principles of Therapeutic Education, both based on the psychoanalytic theory. On the parents' side, it was found that the formation promoted debates among them regarding their educational functions, the meanings attributed to the child and their effects on the relationship with the children. It was also found that this training also helped some parents to request help, when detecting some suffering of psychic order, or in the investigation of some organic affection in the child. On the Day Care Institutions, it was found that the teachers have appropriated of their training, based on their own knowledge and skills, finding means to assist the babies who concerned them, considering the singularity and the needs of each one individually, although they were inserted in a collective field. The study allowed the establishment of guiding principles for the construction of a possible partnership between parents and teachers, building a network of care and promoting a *subjectivist education* for the young child. The thesis presents the foundations of a *treatment* in the relationships between parents and teachers in Early Childhood Education, in order to *prevent* that there are no ruptures in this relationship and, consequently, this could help in the *promotion of mental health in the time of early childhood*.

Keywords: child education; teachers training; parents meeting; CDRI Methodology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A FUNÇÃO DOS PAIS E DOS PROFESSORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	24
1.1 As funções parentais na constituição psíquica da criança.....	30
1.2 A função educativa dos pais.....	37
1.3 Especificidades das funções parentais e das funções do educador na primeira infância.....	44
2. A DIFICULDADE DE INSERÇÃO DOS PAIS NO ÂMBITO ESCOLAR.....	50
2.1 A relação família-escola.....	50
2.2 Reuniões de pais na escola.....	56
2.3 Perspectivas das famílias sobre a educação infantil.....	61
3. A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CRECHE.....	66
3.1 A formação dialógica e a função educativa libertadora no método freireano.....	69
3.2 Formação de professores na Educação Infantil.....	71
3.3 Formação, ensino e transmissão na interlocução entre a psicanálise e a educação...76	
3.4 Formação em serviço no campo da creche: uma interlocução possível entre psicanálise e educação na práxis.....	80
4. PAIS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA: UMA EDUCAÇÃO SUBJETIVANTE PARA A CRIANÇA.....	85
4.1 Entre a escuta, a narcisação e a parceria simbólica.....	86
4.2 Grupo de pais: produções discursivas sobre a criança e o saber parental.....	90

4.3 Reunião de professores: singularização do aluno e o saber do educador.....	98
5. O INSTRUMENTO IRDI: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE E PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	104
5.1 Os IRDI na área da saúde.....	108
5.2 Os IRDI no campo da educação.....	115
5.3 Os IRDI e a AP3 no acompanhamento da criança na escola.....	121
6. EXPERIÊNCIAS DISPARADORAS DO ESTUDO ATUAL: A RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES E PAIS NA CRECHE.....	126
6.1 O (des)encontro entre os educadores iniciais da criança: pais e professores na creche.....	126
6.2 O enfrentamento da rivalidade entre pais e professores na creche.....	128
6.3 O holding do holding e a narcisação do educador na creche.....	134
6.4 Acompanhamento de criança-caso na creche por meio dos IRDI e da AP3: detecção, intervenção e prevenção.....	139
6.5 Efeitos do discurso tecno-científico nas relações de saber entre pais e professores.....	144
7. PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, DETECÇÃO, INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO.....	151
7.1 Metodologia da pesquisa <i>Formação por meio dos IRDI com pais e professores na creche</i>.....	157
7.1.2 Objetivo.....	157
7.1.3 Etapa pré-pesquisa.....	158
7.1.4 Campo.....	158
7.1.5 Sujeitos.....	158
7.1.6 Procedimento.....	159

7.1.7 Instrumentos e registro.....	160
7.1.8 Material de análise.....	160
7.2 Análise dos resultados.....	160
7.2.1 Análise comparativa Grupo Pais e Grupo Professoras no questionário pré-teste.....	162
7.2.2 Análise detalhada das questões pré-teste Grupo Pais.....	166
7.2.3 Resultado geral pré-teste Grupo Pais.....	170
7.2.4 Análise detalhada das questões pré-teste Grupo Professoras.....	174
7.2.5 Resultado geral pré-teste Grupo Professoras.....	179
7.3 Efeitos da formação com os pais.....	183
7.4 Efeitos da formação com as professoras.....	191
7.5 Efeitos da formação IRDI no encontro de pais com as professoras na creche.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	206
ANEXOS.....	222
ANEXO A.....	222
ANEXO B.....	224
ANEXO C.....	226
ANEXO D.....	228
ANEXO E.....	231
ANEXO F.....	234

INTRODUÇÃO

O presente estudo procurou aperfeiçoar e adaptar para o âmbito da Educação Infantil a proposta de trabalho com pais em grupo apresentada na dissertação de mestrado intitulada *Escuta grupal de pais de crianças com problemas do desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise* (Merletti, 2012). Tal metodologia articulou duas chaves de leitura para o registro e para a análise das falas dos pais cujos filhos apresentavam problemas de desenvolvimento e se encontravam em tratamento clínico institucional: I. A perspectiva teórica lacaniana sobre os discursos e II. Os quatro eixos referentes à constituição do psiquismo (1. Suposição de Sujeito; 2. Alternância entre Presença e Ausência; 3. Estabelecimento da Demanda e 4. Função Paterna) e às suas manifestações na criança (1. Corpo e Imagem Corporal; 2. Brincar e Fantasia; 3. Fala e Linguagem e 4. Regras e Lei). Estes eixos foram extraídos da *Pesquisa Nacional Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil* (Pesquisa IRDI).

No estudo atual, partiu-se da hipótese de que a metodologia de trabalho com pais em grupo, destinada ao tratamento clínico de crianças, pode ser utilizada em reunião de pais no âmbito da Educação Infantil, visto que os eixos de leitura utilizados referiam-se a condições promotoras do desenvolvimento e da constituição psíquica da criança,

A escolha da creche como campo do presente estudo deu-se a partir da experiência de monitoria com a *Metodologia IRDI nas Creches* (Kupfer et al., 2012), desenvolvida para acompanhar e intervir nos “encontros e desencontros da professora no exercício da continuidade da função exercida pela mãe” e com a expectativa de que a professora trabalhe “na direção de manter em andamento alguns eixos dessa função, de modo a impedir que se rompa o laço mãe-bebê de forma precoce e antecipada” (pp.137-138).

O acompanhamento nesse campo propiciou experiências disparadoras de questões relevantes para a presente pesquisa, sendo uma delas a observação de frequentes situações de rivalidade e de culpabilização entre pais e professores, assim como as relações ambivalentes que estabeleciam entre si, fundamentalmente no período de ingresso dos bebês na creche, tradicionalmente denominado no campo da Educação Infantil de “período de adaptação”.

Por isso, além dos pais, incluiu-se, no estudo atual, os professores, considerando-se ambos agentes fundamentais nos cuidados, na educação e na

constituição psíquica da criança nos primórdios de seu desenvolvimento. Partiu-se do pressuposto de que a reunião de pais com os educadores na creche comporia um novo campo de acompanhamento e de intervenção institucional precoce no campo educacional, visando prevenir, em certa medida, o recrudescimento de posições antagônicas ou de rupturas nas relações entre pais e educadores, as quais poderiam prejudicar a qualidade da acolhida e da subjetivação do bebê no espaço coletivo da instituição.

A noção de intervenção precoce e a concepção de “prevenção” adotada no estudo seguem os princípios e a ética propostos por Bernardino, Mariotto e Kupfer (2012). Segundo as autoras:

No âmbito da prevenção tal como ela é concebida pela psicanálise, o que se previne a tempo é a instalação de defesas maciças de proteção do psiquismo em risco, que podem se fixar em um encaminhamento estrutural de tipo patológico grave, quando as condições relacionais, interpessoais e intrapsíquicas da criança deparam com o mesmo nível de dificuldades por muito tempo. Em tal caso, defesas acionadas provisoriamente, para lidar com uma urgência psíquica, tornam-se permanentes. (p.12)

O estudo segue também o fundamento teórico adotado por Fukuda (2014), que articula a noção de prevenção à promoção de saúde nos moldes da figura topológica da *banda de Moëbius*, com a propriedade de representar elementos sem que sejam colocados em oposição ou binariamente. A autora propõe: “*Prevenir* – no sentido de dispor com antecipação – uma escuta atenta pode operar o giro necessário na direção da *promoção* de um novo arranjo, este que seja capaz de dar lugar a uma significância”. (p. 32)

O estudo buscou, ainda, construir uma intervenção para o enfrentamento de um problema constatado no interior das discussões da equipe de pesquisadores da *Metodologia IRDI nas Creches*, tornando-se um desafio da pesquisa atual. O grupo de pesquisa deparou-se com dúvidas sobre quais seriam os procedimentos e intervenções possíveis junto aos pais dos bebês que, porventura, tivessem apresentado importantes indicadores de risco para a constituição de seu psiquismo, visto que os educadores relatavam com frequência que muitos pais não seguiam as orientações sugeridas, tampouco os encaminhamentos que a creche indicava para os bebês, ainda que estas fossem dirigidas às consultas básicas de rotina pediátrica. Notou-se a necessidade de cuidados e de delicadeza na abordagem dos pais em relação às dificuldades gerais apresentadas no desenvolvimento de seus filhos. Pois, ainda que a precocidade da detecção de algum transtorno e uma intervenção adequada junto à criança tenham maior

eficácia na primeira infância, os modos como os pais são informados podem provocar reações de temor, resistências e, conseqüentemente, resultar em uma pouca adesão aos encaminhamentos necessários indicados para o bebê. Esta foi uma das preocupações e um dos principais impasses ao trabalho de intervenção precoce que vise o psiquismo dos bebês na Educação Infantil, visto que este aspecto é tradicionalmente menos considerado do que os aspectos do desenvolvimento orgânico ou cognitivo da criança.

Diante deste cenário, a pesquisa atual buscou também fundamentar intervenções visando, inicialmente, a participação dos pais articulada à participação dos educadores, a fim de propiciar espaços de encontro e de trocas entre eles sobre os aspectos da subjetividade dos bebês. Para tal, foi proposta a intervenção denominada no estudo *Formação por meio dos IRDI com pais e professores na creche*, como estratégia inicial de aproximação entre ambos os grupos, contando com o próprio saber dos pais e dos professores em suas funções educativas e de cuidados junto à criança. Esta formação foi proposta também como recurso mediador e disparador de reflexões sobre a constituição psíquica e o acompanhamento de sua manifestação no cotidiano com as crianças, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito da creche.

No capítulo 1, ressalta-se o papel fundamental que os pais desempenham na educação e na constituição psíquica da criança. Por outro lado, sabe-se que é cada vez maior e mais precoce a participação de instituições que os ajudem nos cuidados e na educação de seus filhos. As creches, berçários e as escolas de Educação Infantil participam do cotidiano de grande parte das famílias urbanas contemporâneas, contribuindo também para o desenvolvimento e para a constituição do psiquismo na criança, campo das pesquisas de Bernardino, 2009; Mariotto, 2009; Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014. A relação família-escola, no entanto, é historicamente acompanhada de conflitos e, no campo da Educação Infantil, período em que o bebê e a criança pequena dependem significativamente tanto dos cuidados dos pais quanto dos educadores, estes conflitos parecem se evidenciar. Por isso, neste capítulo, são apresentados os fundamentos teórico-psicanalíticos que articulam as funções parentais com as funções educativas na constituição do psiquismo.

Freud (1895), em *Projeto para uma psicologia científica* busca articulações entre o organismo, o meio e o outro. A partir de Freud, em *O mal estar na civilização* (1930/1996), aponta-se a educação e a cultura como elementos fundamentais para a humanização, incidindo na constituição subjetiva e na condição de socialização do ser humano. Com a concepção de uma *educação para a realidade*, Freud referia-se não

somente ao enfrentamento da ilusão fomentada pela religião, mas a uma educação que considerasse a realidade paradoxal do prazer e do desejo produzida pelo mecanismo do inconsciente. A partir da teoria lacaniana, destaca-se a importância fundamental do outro semelhante para a sobrevivência do filhote humano, dada a sua profunda *prematuração* ao nascer (Lacan, 1949, p. 100), atribuindo o conceito de *Outro primordial* a esse semelhante humano responsável pela sobrevivência do bebê, e cuja função passou a ser denominada dentro desta teorização de função materna. Esta função, geralmente exercida pelo agente materno, garante não somente os primeiros cuidados destinados ao bebê humano mas, fundamentalmente, o seu encontro com a linguagem a partir de um desejo singular deste agente, seu outro original. O bebê encontra-se, desse modo, submetido a esse desejo do *Outro primordial*, sustentador da operação psíquica de alienação do bebê a esse desejo, desdobrando-se na teoria lacaniana para o conceito de *Outro da alienação*. À linguagem, estrutura que compreende ao mesmo tempo um código de comunicação específico de cada povo (sua língua) e sua cultura (costumes, valores, regras, leis e transmissão filiatória), ganhou na teoria lacaniana o conceito de *grande Outro*, campo Simbólico, cujas leis regulam, por sua vez, o que é da ordem do desejo, indicando, ainda, os conceitos de *Outro da separação* e *Outro da linguagem*. O pequeno ser será introduzido no mundo dos humanos fundamentalmente por estas operações psíquicas, de alienação e de separação, transformando-o em um sujeito de desejo e de linguagem.

Para Lacan (1987), a família, como um complexo, é também o lugar por excelência da transmissão das leis e da cultura, abarcando tanto a vida social como a vida psíquica dos sujeitos. Assim, segundo ele: “A família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna. Por isso ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico”. (p. 30)

A partir destes conceitos psicanalíticos pilares, este capítulo inclui uma reflexão fundamental da pesquisa: se no quesito *Outro da separação*, mãe e educadoras de creche podem ocupar lugar similar para a inserção do bebê na linguagem, no quesito *Outro da alienação*, seriam lugares distintos, visto que, nessa operação, as educadoras situam-se num lugar terceiro face ao agente materno original, assim como a instituição creche, que se situa no lugar de *Outro da separação*, como apontou Mariotto (2009) em seu estudo. O estudo atual procurou, por sua vez, avançar na discussão sobre os efeitos diversos que as relações entre o agente materno e o agente educador na creche podem

produzir *triangularmente* na subjetivação dos bebês, visto que eles estão adentrando cada vez mais precocemente o universo social da creche e dependem intensamente de ambos os cuidados nesta fase. O familiar, representado pelo convívio com os pais, assim como o coletivo da creche, sustentado pelos educadores, articulam-se operando uma função de continuidade inicial e, ao mesmo tempo, de separação necessária para o desenvolvimento e a subjetivação dos bebês. Por outro lado, aponta-se na presente pesquisa que a relação estabelecida entre estes agentes, família e creche pode fragilizar a sustentação de um campo simbólico para os pequenos sujeitos em constituição. Buscou-se, portanto, analisar aspectos da relação entre os pais e os professores na Educação Infantil e em que medida as operações de continuidade e de descontinuidade se apresentam junto aos bebês, ressaltando-se a preocupação com as rupturas e as polarizações desta relação.

No capítulo 2, apresenta-se a literatura pesquisada sobre a relação entre a escola e a família na perspectiva da Psicologia Escolar (Epstein, 1987; Bastiane, 1989; Siraj-Blatchford e Silva, 2001; Bhering, 2003) e da Sociologia da Educação (Paro, 2000; Nogueira, 2005; Paniagua e Palacios, 2007; Menezes, 2008; Lima et.al, 2013). Verifica-se nestes estudos que este tema enfrenta, de longa data, diversos desafios relacionados à discussão sobre o papel e a responsabilidade que cada instituição assume na educação da criança. O envolvimento dos pais na educação escolar tornou-se fator tão importante quanto os demais processos educativos da criança. Assim, a política de participação dos pais nas escolas ganhou importância crescente nas diretrizes pedagógicas da instituição, bem como alvo significativo das políticas públicas na área da educação como um todo. Os estudos atuais nesse campo apontam diversos esforços das instituições escolares para proporcionar um maior envolvimento das famílias em seus projetos político-pedagógicos, partindo, em sua grande maioria, de um pressuposto básico de que o bom desempenho escolar da criança está diretamente ligado à participação dos pais na vida escolar do aluno.

O tema sobre o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos foi alvo de extensa pesquisa no campo da educação (Caetano, 2003; Ribeiro, 2006; Paixão, 2007), assim como de estudos que visaram a construção de estratégias mais eficazes para ampliar e sustentar o envolvimento da família na Educação Infantil, especialmente no tocante às reuniões de pais e das análises de seus efeitos (Doise e Moscovici, 1991; Doise, 2002; Monteiro, 2014). Estes últimos estudos citados, ao realizarem um levantamento sobre as perspectivas das próprias famílias em relação à Educação Infantil

revelaram a crença, construída no imaginário social comum, a respeito do pouco envolvimento atual dos pais na vida escolar dos filhos e apontaram, no entanto, para a necessidade de outro foco de análise – os modos como as próprias escolas e os educadores têm concebido a participação das famílias na instituição.

Verificou-se que a concepção de parceria e de envolvimento entre a família e a escola, na maior parte das pesquisas citadas, parte da noção de harmonia necessária entre elas, com poucas considerações sobre a emergência de conflitos intrínsecos à relação entre estes agentes na educação da criança, procurando eliminá-los. Novos estudos passaram a se preocupar, então, com a formação docente e em que medida ela poderia contemplar disciplinas que incluíssem o trabalho com as famílias, aspecto considerado fundamental na formação destinada aos profissionais na Educação Infantil.

O capítulo 3 procura, então, apresentar inicialmente alguns estudos sobre a formação docente no Brasil em uma perspectiva histórica, para fundamentar, na tese atual, a formação proposta como uma estratégia de trabalho com pais e professores no âmbito da Educação Infantil. Severo (2016) realiza um ensaio teórico, apresentando reflexões sobre os saberes e competências necessários à prática docente, destacando marcos históricos e movimentos na educação, como o tecnicismo, o praticismo e a instrucionalização da pedagogia. Pimenta (2007) e Franco (2008) partem do pressuposto de que a prática é elemento essencial da produção do saber pedagógico. No entanto, a reflexão na e sobre a prática deve ser mediada por um tipo de conhecimento que articule as dimensões científicas às dimensões experienciais.

A formação docente obteve uma preocupação considerável nos estudos brasileiros. No entanto, Castro (2016) verificou que a Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não havia mencionado qualquer aspecto específico em relação à Educação Infantil, apontando que há cerca de 40 anos atrás a questão da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade ainda não tinha sido abordada pela legislação brasileira, tampouco a formação dos profissionais dessa área. A inclusão das creches no sistema de ensino exigiu, por sua vez, dos profissionais que nelas atuam, o enfrentamento de importantes debates acerca das funções educativas que desempenham junto às crianças nesta faixa etária, bem como a influência dos pais nesse processo de entrada dos bebês e das crianças pequenas no campo escolar. A formação docente destes profissionais tornou-se também preocupação das políticas públicas, buscando contemplar a diversidade e a complexidade de situações que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. Oliveira (2010) ressalta que a formação

desatualizada na área do desenvolvimento infantil, bem como um distanciamento entre os conceitos teóricos transmitidos e a prática profissional são alguns fatores responsáveis pelo menor avanço e construção crítica de sua função neste campo de atuação na educação. Por outro lado, Brandão (2016) problematiza alguns efeitos dos modos de profissionalização do educador que atua na primeira infância. Ainda que a Constituição de 1988 (a qual inclui a educação de crianças de 0 a 6 anos como um dever do Estado) tenha aberto um importante caminho na formação destes profissionais, a autora aponta que a valorização do saber da pedagogia determinando os passos do encontro entre a professora e a criança pequena tornou-se inversamente proporcional à anterior orientação assistencialista, sofrendo, ainda, a influência do movimento médico higienista nas funções de cuidados da infância. Tal passagem, segundo Brandão (2016), na direção de extirpar o assistencialismo histórico desse campo, trouxe consigo uma profissionalização técnica dos professores com características marcadamente assépticas e assubjetivas de sua relação de cuidados com os bebês e crianças pequenas, em prol de um cientificismo sustentador de sua prática pedagógica. Assim, a autora ressalta que a pedagogia, sustentando-se enquanto ciência no paradigma positivista, privilegiou noções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de crianças de 3 a 6 anos, atribuindo aos programas da Pré-Escola e Creche a responsabilidade pela faixa etária de 0 a 3 anos de idade, predominantemente destinada aos cuidados de seu corpo físico e das necessidades básicas do bebê (alimentação, sono e higiene).

A preocupação com a formação do educador a fim de melhorar a qualidade de sua relação com as famílias foi apontada como uma necessidade crescente na Educação Infantil. Verificou-se, ainda, que a tendência das ações sugeridas nas formações dos educadores dessa área é, basicamente, para “capacitá-los” e para “informá-los” sobre os modos “adequados” de lidar com os pais das crianças, a fim de envolver mais as famílias na educação dos alunos e de evitar o conflito entre família e escola.

Os estudos percorridos neste capítulo tornaram-se, por isso, fundamentais para a tese, na medida em que auxiliaram não somente a problematizar o campo e a complexidade da formação dos professores na Educação Infantil, mas também a subsidiar a construção de uma metodologia considerando a especificidade desta área. É o que se pretende apresentar e fundamentar no capítulo 7 do estudo atual.

No capítulo 4, apresenta-se um modo de educação que buscou aproximar pais e professores, em prol de uma educação subjetivante da criança, denominada *Educação Terapêutica* ou ainda, *Educação para o Sujeito*. Os princípios dessa educação tornaram-

se, também, referência para a formação de vários educadores, especialmente para os do campo da educação inclusiva.

Ainda no capítulo 4, fundamenta-se a ideia de *educação subjetivante*, proposta na tese, a partir da qual extraem-se princípios norteadores para uma função articuladora entre pais e educadores, visando o desenvolvimento e a constituição psíquica da criança. A partir da psicanálise, a educação, concebida em uma dimensão ampliada, procurou ultrapassar sua compreensão enquanto função pedagógica. A função do educar, a partir da perspectiva psicanalítica, segundo Charlot, 2005; Kupfer, 2010 e Lajonquière, 2006, como explicitou este último autor, implica em: (...) “transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história” (Lajonquière, 2010, p. 63). Nessa perspectiva, a educação, a cultura e a linguagem são o patrimônio humano por excelência, e a sua transmissão, singularizada no desejo do outro ao pequeno ser humano, é o que lhe possibilitará assumir a condição de um sujeito aprendiz e de um sujeito de desejo. A partir destes fundamentos, Kupfer (2010) propõe um tipo de educação que inclua a criança com dificuldades de inserção na linguagem e no laço social, denominando-a de Educação Terapêutica, assim como a concepção de uma educação que vise tanto o sujeito do desejo quanto o sujeito cognoscente. A *Educação Terapêutica* compõe um conjunto de dispositivos que opera como ferramenta terapêutica de trabalho junto aos educadores, à criança e à sua família. Nos casos de crianças com graves entraves à constituição de seu psiquismo, Kupfer e Lajonquière (2014), sugerem, ainda, ser necessário acolher primeiramente os seus pais, propiciando que não desanimem, ainda que enfrentem muitos obstáculos pela frente. Segundo os autores, restituir a condição do exercício das funções educativas dos pais constitui uma narcisação de seus papéis, assim como a recuperação de sua potência nos cuidados subjetivantes dirigidos à criança.

O trabalho com grupos de pais em instituição desenvolvido por Oliveira (1996) apresenta fundamentos *princeps* e a prática que subsidiaram o estudo atual, buscando uma flexibilização do lugar imaginário ocupado pelos filhos nos discursos parentais, assim como a implicação das famílias no atendimento da criança. Verificou-se que esta forma de escuta psicanalítica dos pais em grupo configurou um campo significativo para intervenções institucionais, promovendo efeitos clínicos subjetivantes nas crianças atendidas, na posição em que os pais situam seus filhos, assim como nas expectativas da equipe em relação às famílias. Neste capítulo estão, portanto, parte das premissas da tese apresentadas para a construção de uma parceria simbólica com as famílias no

atendimento clínico da criança, cujos princípios e fundamentos mostraram-se transponíveis e auxiliares à prática com pais no campo escolar.

No capítulo 5, são apresentados os fundamentos psicanalíticos do instrumento IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil) e, a partir da tese de Pesaro (2010), o seu alcance e os seus limites no diálogo e na prática interdisciplinar destinada à primeira infância, como na pediatria. O uso de indicadores pôde ser pensado, segundo (Pesaro e Kupfer, 2011), não como uma cientificização da psicanálise, mas como uma tentativa de tradução da psicanálise que a torne transmissível e com a condição de que essa transmissão se faça na transferência. Apresenta-se, ainda, neste capítulo, os desdobramentos dos IRDI em pesquisas de outras áreas e na práxis de diversos profissionais e instituições na área da saúde, como a pesquisa de Lerner (2011) no trabalho de agentes comunitários de saúde do Programa de Saúde da Família do SUS/SP (Sistema Único de Saúde); de Cardoso, Fernandes, Novo e Kupfer (2012) no serviço de psicologia da APAE/SP (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) e de Machado (2014) na área da fonoaudiologia.

No campo da educação, apresentam-se os princípios da *Metodologia IRDI – uma intervenção com educadores de creches a partir da psicanálise* (Kupfer, et al., 2012), que compõe um conjunto de procedimentos de intervenção orientado pelo Instrumento IRDI. Segundo Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), esta metodologia visa:

(...) o acompanhamento dos encontros e desencontros da professora no exercício da continuidade da função exercida pela mãe, visando meios de levar os professores de educação infantil a se tornarem auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, a partir da psicanálise, desde a primeira infância. (p. 10)

A metodologia IRDI contou com o estudo de Mariotto (2009), incluindo, ainda, uma formação em serviço dos educadores, visando reconhecer e legitimar o saber destes profissionais em seu ofício e, fundamentalmente, ressaltar a sua importância para a constituição do psiquismo dos bebês. Outros estudos no campo da Educação Infantil decorreram desta metodologia, como os de Fontana (2014), Menezes e Moratti (2014) e Brandão (2016). Tanto a *Metodologia IRDI nas Creches* quanto os eixos dos IRDI foram utilizados para a construção da estratégia de formação com os pais e com os educadores, realizada no estudo atual.

No capítulo 6, relatam-se alguns aspectos do acompanhamento realizado na *Metodologia IRDI* cujas situações, advindas especialmente das relações entre pais e professoras na creche, tornaram-se experiências disparadoras do estudo atual.

Constatou-se que as falas das professoras dirigidas aos pais em reunião junto às famílias dos bebês denotavam uma tendência à valorização de seu saber pedagógico, em detrimento do saber educativo e das práticas de cuidados dos pais, por vezes destituindo-os de um saber sobre a criança. Tal cenário geralmente provocava o afastamento entre a família e a creche, gerando a culpabilização de ambos os lados diante de dificuldades enfrentadas junto às crianças. Esta foi uma das observações que impulsionaram o presente estudo, resultando em um acompanhamento sistemático das relações entre pais e professoras e visando intervenções que pudessem considerar o saber das educadoras a partir de seu ofício, articulando-o ao saber educativo dos pais. A esta experiência inicial no âmbito da creche denominamos de pesquisa piloto do estudo atual, a partir da qual também notou-se que tanto as educadoras quanto as famílias frequentemente tendiam a esperar respostas e “orientações” sobre o desenvolvimento “normal” das crianças, advindas da psicóloga pesquisadora, assim como buscavam confirmar com o profissional “especialista” externo à creche, se suas condutas diante das crianças – comparativamente – estavam corretas ou não, como efeito da rivalidade entre eles.

A partir da experiência acima relatada, passou-se a problematizar, ainda neste capítulo, a proposição fundamentada na pesquisa de Anconi (2017) para o enfrentamento da relação de rivalidade entre pais e professores no campo da creche. A proposta sugerida pela pesquisadora – da entrada na creche de um psicanalista ou de um educador atravessado pela psicanálise e externo à instituição – por outro lado, pode representar, à luz do que constatamos no estudo atual, que o psicanalista ocupe o mesmo lugar do especialista na expectativa dos professores e dos pais, como aquele que sabe mais sobre a criança, apenas deslocando um conflito e um mal-estar. Além disso, para a entrada de um profissional externo à instituição escolar, ainda que com a especificidade de uma escuta psicanalítica interventiva, seria necessária uma abordagem anterior, proposta na presente pesquisa. Para que a entrada e a intervenção deste profissional na creche fosse possível, foi necessário articular outros elementos conceituais e práticos do campo psicanalítico: uma demanda da creche, um posicionamento no lugar de mestria e de suposto saber como posição inicial do profissional externo à creche, e a construção de uma transferência com os professores e com os pais para tal. Para que isso ocorresse, propôs-se um acompanhamento das professoras por meio de uma *formação em serviço*, assim denominada, a fim de se discutir o desenvolvimento infantil e os aspectos emocionais do bebê por meio dos IRDI. Verificou-se que a proposta de uma formação

aliada à prática no campo escolar é mais familiar e tem mais aceitação pela equipe de educadores, resultando em recurso estratégico para o início de uma transferência de trabalho. Para ilustrar os efeitos da formação em serviço com as professoras da creche nesta etapa piloto de pesquisa, selecionou-se o caso de uma criança pequena, cuja preocupação das educadoras era a sua agressividade. Constatou-se que, por meio de uma formação como estratégia inicial, foi possível às educadoras colocarem em prática outras formas para abordar a referida criança, assim como para a compreensão e o acolhimento de sua família.

O capítulo 7 apresenta metodologicamente a proposta de formação para os pais e para as professoras por meio dos IRDI, como um dispositivo de “tratamento” das relações entre pais e professores na creche. A partir das relações que as educadoras estabelecem com os pais dos bebês, assim como do lugar em que a creche situa as famílias em seus discursos, buscou-se acompanhar de que modo as creches estariam “tratando” os pais dos bebês. Destaca-se, ainda, como a relação entre pais e educadores poderia ser “tratada”, a fim de sustentar a subjetivação da criança. Esta é a noção de tratamento que se propôs na tese, distinguindo-a do conceito de tratamento tradicionalmente utilizado no campo clínico.

Neste último capítulo, apresenta-se tanto uma práxis possível no campo da Educação Infantil quanto os seus fundamentos teóricos e éticos, procurando atender a parte dos impasses encontrados na pesquisa de campo advindos, fundamentalmente, das vicissitudes da *relação triangular família-creche-bebê*. Apresenta-se a construção de uma metodologia, assim como as etapas práticas e conceituais seguidas para a implantação do dispositivo proposto, denominado na tese de *Formação por meio dos IRDI com pais e professoras na creche*.

Este capítulo encerra e reúne a proposta da tese, assim como sistematiza parte dos impasses que moveram a produção do estudo e a criação de estratégias para abordá-los. A partir da análise dos resultados da pesquisa, buscou-se verificar: a) se houve mudanças nas expectativas e nos discursos dos pais e das professoras sobre o desenvolvimento dos bebês, considerando sua subjetivação; b) se houve, por parte das professoras e dos pais, a localização de alguma dificuldade ou barreiras ao desenvolvimento e à subjetivação dos bebês; c) se houve iniciativas práticas na creche, propostas pelas professoras, visando a superação das barreiras ao desenvolvimento dos bebês e a sustentação de cuidados subjetivantes; d) se houve demanda dos pais para avaliação ou encaminhamento de seu filho, a partir do reconhecimento de algum

sofrimento psíquico ou de dificuldades na subjetivação da criança; e) se houve mudanças nas relações de saber sobre a criança entre os pais e as professoras, considerando um saber simbólico.

Além das perguntas citadas anteriormente, a análise da etapa de sondagem, relativa ao preenchimento do questionário pré-teste pelo Grupo Pais e pelo Grupo Professoras, e a comparação dos resultados qualitativos destes dois grupos apontou alguns dados não previstos nos questionamentos centrais da pesquisa. Tais resultados auxiliaram na detecção de temas específicos, que poderiam ser retomados e problematizados na etapa de formação, a partir dos respectivos eixos IRDI.

Notou-se que, tanto para os pais quanto para as professoras, os erros atribuídos ao eixo SS (Suposição de Sujeito) referem-se, fundamentalmente, às questões relacionadas à fala. A partir do resultado dos questionários, juntamente com a discussão de revisão das marcações, verificou-se que a maior parte dos erros estava relacionado, fundamentalmente, à compreensão que tanto os pais quanto as professoras tinham sobre a função da fala para os bebês. Os pais não consideravam as primeiras vocalizações dos bebês (balbucios) como uma linguagem, como um modo do bebê se expressar e principalmente de se endereçar a eles. Para a maior parte dos pais, o termo “fala” está diretamente associado à “palavra”, ou seja, o bebê começa a falar quando começa a dizer as primeiras palavras, e é nesse período que geralmente procuram falar com os seus bebês. Antes disso, os pais atendem e se dirigem aos bebês predominantemente quando choram. As professoras tendem, por sua vez, a atribuir aos balbucios e à fala inicial dos bebês uma etapa maturacional anterior à fala em sua função estritamente comunicacional e, por isso, acham-na importante como um “treino espontâneo” dos bebês para aprenderem a falar posteriormente. Esta compreensão sobre as vocalizações e falas dos bebês pequenos, como etapa espontânea e natural de seu desenvolvimento, associa-se à outra compreensão daí decorrente, para ambos os grupos, a de que não lhes parece necessário falar com os bebês, pois eles “ainda não entendem”. Tal resultado indica menos reconhecimento da articulação entre fala e linguagem compondo uma função constitutiva da subjetividade dos bebês, bem como de sua manifestação desejante no endereçamento ao outro, em contraponto à sua funcionalidade comunicacional propriamente dita.

Com relação à questão sobre as professoras utilizarem uma fala melodiosa para falarem com os bebês (manhês), a maior parte dos pais considerou que as professoras deviam falar do mesmo modo, para fazer uma continuidade dos cuidados da mãe na

creche, ainda que não a substituíssem. Porém, por parte das professoras, a maioria respondeu que as professoras não deveriam falar do mesmo modo, porque isso infantilizaria as crianças e dificultaria a aprendizagem da fala correta.

Quanto ao eixo FP (Função Paterna), embora pais e professoras tenham respondido corretamente as questões deste eixo, em sua maioria, a questão que obteve um maior número de erros dentro deste eixo foi a que se refere às regras de comportamento. Tal resultado pareceu curioso, levando em consideração a idade dos bebês (entre 4 e 8 meses), denotando uma precocidade em relação à colocação de regras de comportamento e indicando sua função disciplinar para fins de obediência. Tal resultado indica que a idade da criança não é considerada para se pensar a incidência das regras, assim como esta foi menos considerada na direção da construção da alteridade, da separação simbólica e da introdução do coletivo e da cultura na vida da criança pequena. As professoras também tendem a associar a importância da rotina da creche com a colocação de regras e com o estabelecimento de limites, prioritariamente em seu aspecto disciplinar dos comportamentos na criança.

A partir das análises dos resultados gerais da etapa de sondagem, dos efeitos da formação realizada e do encontro entre pais e professoras realizados no estudo, extraíram-se alguns princípios norteadores de uma parceria possível entre pais e professores na Educação Infantil. Estas análises finais mais abrangentes acerca da intervenção realizada, assim como os princípios norteadores decorrentes do estudo, serão apresentados de modo conclusivo nas considerações finais da tese.

1. A FUNÇÃO DOS PAIS E DOS PROFESSORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os estudos e os cuidados destinados à primeira infância, especialmente os que se referem à vida psíquica e às manifestações emocionais do bebê, são historicamente muito recentes quando comparados às pesquisas sobre o seu desenvolvimento orgânico. Crescimento, desenvolvimento e maturação são termos que se referem tradicionalmente aos processos evolutivos, incidindo sobre o corpo da criança em seu aspecto gradual e ao longo do tempo cronológico. Por outro lado, a concepção do funcionamento mental restrito ao aparato cerebral, assim como a construção do pensamento e das condutas humanas restritas aos processos racionais de cognição, sofreram importante influência da psicanálise, trazendo novos paradigmas a este campo.

Freud (1895), em *Projeto para uma psicologia científica* busca articulações entre o organismo, o meio e o outro para estudar os processos de percepção, memória e representação. Deste estudo, apresenta formulações que incluem não somente a dimensão estruturante do prazer que conecta o ser humano ao seu outro semelhante e aos objetos do mundo, utilizando o conceito de pulsão, como também traz outra dimensão à incidência do tempo na “Carta 52” (1896). Neste texto, Freud apresenta a ideia de aparelho psíquico e a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos e com certa lógica para o seu registro. O primeiro registro das percepções não teria acesso à consciência e se articularia numa associação de simultaneidade, por meio de um signo de percepção, base para sua tese sobre a presença e a função do inconsciente no funcionamento psíquico. Assim, as relações entre as necessidades corporais, a dependência de sua satisfação por meio do desejo de um outro, a percepção e seu registro no aparelho psíquico dependerão da intersecção de dois tempos: a sucessão de eventos cronológicos e o registro de um acontecimento por meio de um efeito de significação que o ateste a posteriori, base para a noção do incremento da fantasia. Pulsão, prazer, significação e fantasia são, portanto, conceitos príncipes da teoria psicanalítica para a compreensão do psiquismo. A condição do humano, nessa perspectiva, sai do puramente biológico e do desenvolvimento natural para entrar no campo das significações. O corpo da criança e o seu desenvolvimento global passam, desse modo, por inscrições, marcas, significações que lhe são atribuídos e sustentados pela presença, pelos cuidados e pelo desejo, fundamentalmente e originariamente do outro parental.

Lacan (1957), em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, acrescentará uma nova perspectiva para o “campo das significações”, ampliando a noção de inconsciente freudiano, destacando a função da linguagem, de sua operação

estrutural para a inscrição do psiquismo, e do assujeitamento do ser humano à sua cultura, ao campo social. Segundo ele: “(...) a linguagem não se confunde com as diversas funções somáticas e psíquicas que a produzem no sujeito falante”. Segundo o ator, isso se dá “pela razão primordial que a linguagem com sua estrutura preexiste à entrada que nela faz cada sujeito a um dado momento de seu desenvolvimento mental” (p. 225). A esta estrutura de linguagem que compreende ao mesmo tempo um código de comunicação específico de cada povo (sua língua) e sua cultura (costumes, valores, regras, leis e transmissão geracional), Lacan conceituou de Outro, campo Simbólico. Este grande Outro, assim denominado na teoria lacaniana, sustenta-se num pequeno outro (outro semelhante), que, a partir de seu desejo, se encarregará de introduzir o pequeno ser no mundo dos falantes, denominando-o de Outro primordial. Esta função, geralmente exercida pelo agente materno, garante os primeiros cuidados destinados ao bebê humano, viabilizando, também, a partir de um desejo, o seu encontro com a língua e a cultura de seu grupo familiar e social. Essa função primordial, denominada por Lacan de Função Materna é, em última instância, a responsável por introduzir o bebê no mundo da linguagem, transformando-o também em um sujeito de desejo.

Com relação à noção de subjetividade, depois de Freud e a partir de Lacan, conforme propôs Berlinck (2010) no âmbito da Psicopatologia Fundamental, prescinde da noção de sujeito enquanto “sujeito agente”, ciente e dono de suas ações. Dito de outra maneira, a subjetividade prescinde do sujeito porque é inerente ao *logos*, à linguagem, sendo esta anterior a qualquer concepção de sujeito. A subjetividade seria, então, propriedade da própria linguagem, a partir da máxima lacaniana de que o sujeito é constituído pela linguagem. Os referenciais psicanalíticos passam a articular, de um modo geral, a noção de subjetividade e a ideia de “subjetivação” da criança à constituição de seu psiquismo, inerente à sua inserção na linguagem e no campo Simbólico. No entanto, quando pensamos no tempo da infância e, mais especificamente, no bebê, em sua condição de *infans*, vale considerar que, se a Função Materna não opera, ou opera com limitações, a inserção do bebê humano na linguagem muito provavelmente terá suas consequências e, conseqüentemente, a condição de subjetivação do pequeno humano, bem como a sua inscrição enquanto sujeito de desejo, sofrerá seus efeitos.

A primeira infância na saúde mental

O campo da saúde mental da criança e a preocupação com o seu psiquismo, surge, no entanto, tardiamente, como um ramo da psiquiatria clássica destinado originalmente ao atendimento clínico do adulto. Todavia, sabe-se hoje que há particularidades na vida mental da criança, bem como diferentes formas de sua manifestação no bebê, determinando, por isso, distintas direções nos cuidados e nos tratamentos a serem tomados do ponto de vista do psiquismo neste tempo do desenvolvimento. A primeira infância configura um tempo e uma condição de constituição do ser para a criança, definida por processos complexos em transformação, assim como por certa imprevisibilidade e inespecificidade de seus efeitos e manifestações. Essa particularidade da primeira infância, especialmente no campo da saúde mental, exige dos profissionais, portanto, ressignificações acerca dos saberes e dos cuidados destinados à criança em sua práxis. A detecção de um sofrimento psíquico no bebê humano, a intervenção necessária e a direção de um tratamento não poderão desconsiderar o fator tempo, na medida em que se propõe pensar o bebê, o *infans*, no cruzamento e na articulação das concepções de desenvolvimento e de estrutura para o surgimento de um sujeito.

Lembremos também que, historicamente, diante dos impasses apresentados nos estudos do comportamento da criança, a psiquiatria clássica no final do século XIX se aliou à pedagogia, campo essencialmente destinado aos estudos da educação e do desenvolvimento cognitivo, para alicerçar um saber sobre a infância. Os efeitos deste encontro resultaram, fundamentalmente, em estudos sobre o desenvolvimento instrumental, comportamental e funcional da criança, assim como em seus respectivos déficits. Os testes de inteligência, bem como os demais advindos da avaliação de condições funcionais cognitivas da criança, resultaram também na associação do sofrimento psíquico às deficiências, no campo estritamente intelectual. O termo mental ficou, então, diretamente associado ao aspecto cognitivo. Nesta mesma esteira histórica, encontramos nos tempos atuais, ainda que com avanços nos estudos em saúde mental, o desconhecimento das peculiaridades subjetivas da criança. Os modos de subjetivação da criança, bem como suas defesas psíquicas e saídas singulares ou idiossincráticas para lidar com as adversidades do encontro com o outro, são, por vezes, associados ao aspecto deficitário de seu desenvolvimento, de sua inteligência ou de sua condição orgânica, cujo risco refere-se ao que chamaremos de patologização da infância e de sua consequente medicalização ou “educação adaptacionista”. O campo da saúde mental na infância, bem como o da educação infantil, poderá se beneficiar dos estudos que

procuram considerar especificidades da primeira infância, como um tempo de estruturas complexas e decisórias para o pequeno ser, seja do ponto de vista orgânico e de sua manifestação no desenvolvimento, seja do ponto de vista psíquico e de sua manifestação na constituição do sujeito de desejo.

Para ressaltar a importância da primeira infância e de uma visão interdisciplinar nesse campo, Rabello (2012) esclarece que, quando acometidas de impasses, as crianças pequenas tendem a ter perturbado ou inibido o desenvolvimento de suas funções básicas, mostrando-se, por isso, deficitárias em alguns aspectos e ganhando um caráter negativo no social. “Isto porque, nas crianças, o orgânico, o instrumental, o subjetivo e o social ainda não caminham de maneira tão distinta como no adulto, de forma que a perturbação em uma das áreas se estende rapidamente às demais” (p. 171). Diante dessa realidade, a autora afirma a importância e a especificidade dos estudos e da formação dos profissionais nas áreas da saúde e da educação na primeira infância. Ao problematizar a detecção precoce dos problemas do desenvolvimento infantil, alerta, ainda, sobre o risco que se corre no interior mesmo deste importante movimento em prol da criança, na medida em que seja utilizado não para reduzir ou demover o sofrimento dos pequeninos e de suas famílias, oportunizando melhores condições de desenvolvimento, mas para determinar precocemente seu estado deficitário e definitivo em categorizações nosográficas e psicopatológicas, o que viria a causar um efeito iatrogênico, ao frustrar as perspectivas dos familiares e educadores no trabalho cotidiano com a criança e determinando suas impossibilidades. A autora cita o trabalho de um grupo realizado na França que diferencia a “identificação precoce preventiva” da “identificação precoce preditiva”. A primeira:

visa garantir especialmente àquelas crianças em dificuldades as melhores condições para o seu desenvolvimento, prevenindo tudo o que possa agravar, reduzir e estagnar seu processo de desenvolvimento, no que diz respeito à criança, seus familiares e educadores e garantindo os tratamentos necessários. (2012, p. 168)

Em contrapartida, a segunda diz respeito à “determinação do quadro nosológico que acomete a criança tomando-o como definitivo e predizendo, a partir dele, as limitações que acometerão tais crianças, muitas vezes, crianças ao redor dos dois anos de idade” (p. 168). Com relação ao lugar da família nos cuidados com a primeira infância, Rabello relatou também sua experiência no acompanhamento de serviços nos CAPSI (Centro de Atendimento Psicossocial Infantil) de São Paulo, salientando que os pais de crianças ali atendidas percebiam que algo não ia bem com seu bebê e em suas

relações desde os primeiros meses de vida. Por outro lado, os pediatras só reconheciam isso a partir do terceiro ano de idade, “quando um quadro clínico psicopatológico se apresentava claramente delineado aos olhos em geral” (p. 173).

A primeira infância na educação

No campo da educação, por sua vez, no Brasil, ainda que a criança pequena tenha adquirido o status de cidadã com a Constituição de 1988, foi somente no século XXI que as creches e pré-escolas saíram da Assistência Social e passaram a integrar a entrada na Educação Básica. Mudanças importantes na concepção de criança e de educação ocorreram a partir daí, e a criança passou a ter suas especificidades e competências reconhecidas. O compromisso do Estado com a educação da criança pequena exigiu articulação entre educação e cuidado, todavia a ideia de cuidado não é familiar ao âmbito educacional, evidenciando a importância do reconhecimento das necessidades das crianças em outra dimensão, como apontaram Sekkel, Zanelatto e Brandão (2009). A partir de fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, os autores alertam para a suscetibilidade da violência na primeira infância (destacando o ambiente institucional da creche), quando o reconhecimento dos cuidados não está presente nesse campo escolar. Referem-se não necessariamente à violência física, mas também àquela que decorre da desconsideração do outro e de atos desprovidos de afeto e de responsabilidade. Constatam, ainda, que a noção de cuidado geralmente se associa a vigilância e atenção com o corpo do bebê, “reduzido a ações assistenciais como dar banho, dar de mamar, trocar as fraldas, evitar que se machuque e pôr pra dormir, passíveis de serem realizadas com indiferença e desprovidas do olhar cuidador” (p. 372). Sobre a noção de cuidado, partindo de contos e narrativas (Benjamim, 1993; Boff, 1999; Tchekov, 1999), os autores esclarecem que ele se traduz por meio da abertura e do reconhecimento das necessidades do outro, o que requer atenção. Ressaltam, ainda, que reconhecer as necessidades não significa necessariamente atendê-las, no entanto: “a doação de atenção e o ato de escutar com aceitação, é em si mesmo uma forma de cuidado” (p. 372). A partir de seus estudos e de sua experiência em creche, Sekkel (2008) destaca também a importância da formação e do envolvimento dos vários sujeitos que participam da educação das crianças na primeira infância (pais, professores, professores de apoio ao trabalho pedagógico e outras pessoas da comunidade), fundamentando a necessidade do estabelecimento de um coletivo em torno da criança

pautado em narrativas sobre ela e nas experiências a ela proporcionadas. Refere-se a um coletivo que assegure a importância de cada agente nessa construção, bem como o pertencimento e a apropriação de cada participante em projetos e ações destinados às crianças. Em depoimento para o blog do Projeto Diversa (Instituto Rodrigo Mendes) sobre inclusão e cidadania (2013), ao comentar a relação possível entre família e escola, a autora pontua que, caso a escola tenha um trabalho significativo com as crianças e direcionado aos pais, eles também se transformam de forma expressiva. Porém, este é um processo longo, que leva de três a cinco anos, ocorrendo no período em que os pais se encontram tanto próximos do filho quanto da instituição, o que deve ser benéfico ao processo.

Nota-se, em seus estudos, a preocupação com a especificidade de cuidados e de atenção na primeira infância, levando em consideração não somente os seus agentes diretos, como os pais e a família, mas também trazendo a importância do coletivo, de uma rede, da instituição creche e da comunidade na qual o bebê se insere. Cuidados e atenção que também incluem as mais diversas experiências proporcionadas ao pequeno ser humano, assim como as narrativas tecidas sobre elas, conferindo um lugar de reconhecimento e de atenção responsável ao bebê e seu entorno.

O trabalho de Kupfer (2000), por sua vez, a partir da proposta da Educação Terapêutica (destinada originariamente a crianças que apresentavam problemas no desenvolvimento), propõe a articulação das funções parentais educativas com a função terapêutica da educação escolar e, especialmente, para crianças que estão à deriva das leis de linguagem, como as denominadas hoje de autistas ou com TEA (Transtornos do Espectro do Autismo). A autora afirma que as primeiras marcas na criança, muito precoces, precisam passar por diferentes tempos para se constituir como marcas eficazes e capazes de produzir um sujeito. Se não operarem, não são alçadas à condição de significantes, com pleno poder de linguagem. Dessa forma, diante de impasses nas inscrições subjetivas primordiais enfrentados por várias crianças, apostou-se no alcance de uma rede de linguagem, tecida pelo Outro institucional, constituída por discursos sustentadores do sujeito de desejo. Nessa medida, a autora destaca que, por meio de uma extensão do campo de linguagem, promovida por um campo institucional, pretende-se “capturar” ou “fisgar” a criança, que parece à deriva ou à margem da linguagem. O trabalho com os pais na instituição, seja por meio de um profissional de referência para a escuta e acolhida da família e da criança na instituição, seja por meio do trabalho com os pais em dispositivo grupal, veio a operar como ferramentas

institucionais da Educação Terapêutica para auxiliar a sustentação e a extensão desse campo de linguagem e de desejo para a criança, em especial para as que apresentaram entraves estruturais nos primórdios de seu desenvolvimento.

Verifica-se, por outro lado, que nem sempre as dificuldades no desenvolvimento e o sofrimento psíquico em crianças muito pequenas e nos bebês são localizados pelo casal parental, mas podem ser notados tanto por profissionais que acompanham precocemente o seu desenvolvimento, como os pediatras, assim como, mais regularmente, na atualidade, por educadores e auxiliares na educação infantil, creches e berçários. Assim, a chegada do bebê para um atendimento não está necessariamente nas mãos de seus pais, mas conta também com a localização de seu sofrimento por outros agentes com os quais compartilham os cuidados iniciais - os professores nas creches, berçários e educação infantil.

Ainda que saibamos da importância dos pais na constituição psíquica dos bebês, como apresentamos neste capítulo, parece-nos necessário atentar para as aproximações e os limites das funções parentais e das funções dos professores na primeira infância, incidindo na subjetivação dos pequenos. Essa problematização nos faz debruçar teoricamente sobre as articulações das funções do Outro original, do outro semelhante, e do Outro social/da linguagem na constituição do psiquismo, bem como nas formas de subjetivação que as mudanças na cultura fazem incidir sobre o homem. Por fim, para nosso campo de estudo atual, torna-se fundamental acompanhar a relação estabelecida entre os cuidadores iniciais dos bebês (pais e professores na educação infantil e creche), configurando-se como um ponto nodal para as reflexões sobre a educação na primeira infância, assim como para a promoção do desenvolvimento e da saúde mental neste tempo da criança.

1.1 AS FUNÇÕES PARENTAIS NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DA CRIANÇA

Os estudos apresentados a seguir contribuirão com nossa pesquisa atual quando passamos a discutir em que medida o tecido social e suas transformações incidem nas organizações familiares, em suas práticas cotidianas, crenças, valores e na educação destinada aos filhos. Decorre-se daí nossa problematização acerca dos seus efeitos na constituição psíquica das crianças, à luz de significativas mudanças sociais e culturais enfrentadas na pós-modernidade. Qual a posição dos pais frente às mudanças sociais que tendem à objetualizar a criança e a destituí-los de seu saber simbólico sobre os filhos? As funções parentais têm encontrado suas extensões equivalentes em outros

papeis sociais, como no dos profissionais da Educação Infantil? Estas serão questões que também acompanharão o estudo atual, utilizando-se, fundamentalmente, do referencial teórico da psicanálise, articulando-o com o campo da educação, em sua dimensão mais ampla.

A psicanálise nasce concomitantemente às mudanças que a sociedade industrial burguesa faz incidir na constituição familiar e se ocupa, dentre outras questões, de procurar explicar como se desenrolam as relações entre pais e filhos e as consequências de tais relações para o psiquismo humano. Assim, a reflexão sobre a participação do outro no processo de subjetivação e no desenvolvimento do ser humano passa a centrar seu foco num primeiro grupo social nuclear, composto pelos pais e pelo bebê. As funções primordiais exercidas pelo agente materno: de cuidados, acolhimento, satisfação, apaziguamento e de frustração junto ao bebê humano tornam-se, portanto, essenciais para os estudos sobre a constituição de seu psiquismo e de seu desenvolvimento.

Freud introduziu formulações inovadoras no campo da saúde mental em sua época, das quais o complexo de Édipo ocupou lugar preponderante para explicar o processo de humanização. Lacan também retomou a ideia do complexo na formação do indivíduo, a partir do Édipo, como parte integrante e determinante da constituição psíquica humana, cujo atravessamento fornece a edificação das marcas que estruturam o sujeito. Destacou, ainda, a importância fundamental do outro semelhante para a sobrevivência do filhote humano diante da “profunda prematuração específica do nascimento do homem” (Lacan, 1949, p. 100). A esse Outro primordial para a sobrevivência do bebê humano ele atribuirá a função denominada materna. Para Lacan (1985), a família, como um complexo, é também o lugar por excelência da transmissão das leis e da cultura, abarcando tanto a vida social como a vida psíquica dos sujeitos, vindo a afirmar que:

Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna. Por isso ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico. (1985, p. 13)

Posteriormente, afirma também que: “ela transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência. Ela estabelece desse

modo, entre as gerações, uma continuidade psíquica cuja causalidade é de ordem mental”. (Lacan, 1985, p. 13)

Com essa formulação, Lacan introduz a preocupação com a ordem mental, psíquica e de sua relação com o semelhante na constituição do humano, articulando-a com as concepções biológicas do desenvolvimento em voga na época. A esse lugar de Outro primordial materno na relação com o bebê, cabe salientarmos que Lacan (1955) distinguiu inicialmente pelo menos duas funções: “(...) um Outro com A maiúsculo e um outro com a minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata a função da fala” (p. 297). A relação do sujeito com o outro estará marcada, por isso, em sua divisão entre o laço imaginário que une o eu ao outro semelhante e a linguagem como Outro da ordem simbólica. “Assim, o encontro com o outro semelhante – o cuidador – é, em princípio, marcado pelo desencontro fundante com o Outro – a linguagem” (Mariotto, 2009, p.76). A autora aponta que a noção de Outro ultrapassa, portanto, a ideia de alguém que apenas assegura ao bebê a satisfação de suas necessidades ou como garantia de um ambiente favorável ou não à criança. O Outro da palavra e do desejo, lugar de significantes, é que permitirá mediatizar a relação do outro cuidador com o bebê.

Faria (1998) aborda o lugar da criança no desejo dos pais, apontando que a constituição do sujeito implica uma série de operações que, nas teorias de Freud e Lacan, têm seus momentos fundamentais delimitados em torno do *estádio do espelho* em Lacan e no conceito de *Complexo de Édipo* freudiano. A autora destaca a importância da presença real dos pais para a criança e sobre a função que devem operar, ou seja, a relação entre a função e aquele que a encarna. Destaca uma primeira função que a mãe real exerce nos cuidados básicos da criança, encarregando-se inicialmente da satisfação de suas necessidades, um lugar fundamental e privilegiado para operar essa função denominada de materna. Faria (1998) recorrerá ao conceito de Outro primordial na teoria lacaniana, referindo-se ao lugar da mãe enquanto lugar do código, enquanto aquela que introduz a criança no campo da linguagem, na medida em que: “ao cuidar da criança, nomeia seu grito, significa seu choro e seus gestos” (p. 38). Em contrapartida, ressalta que a função materna ainda precisa ser encarnada, isto é, para que um bebê humano sobreviva, depende também daquele que o amamenta, dê o banho, toque nele, cuidados que necessitam de uma presença concreta, física, do outro. Mas a função materna pode ser exercida por outra pessoa, mesmo que não seja a mãe biológica, mas que ocupe primordialmente um lugar de referência e de constância para o bebê.

No que diz respeito ao pai, a partir da teoria lacaniana, Faria (2014) esclarece que a presença do pai no ambiente familiar não implica, necessariamente, uma função operante, assim como a carência simbólica do pai não teria, necessariamente, relação com sua ausência na família (p. 171). A autora propõe a denominação *entrada potencial do pai* para designar que esta entrada e a função paterna, em sua dimensão simbólica, dependem, fundamentalmente, do desejo materno. Ao desejo materno, situa a função da mãe em supor na criança também um ser de desejo, dando-lhe um sentido, bem como permitindo ressignificações. Nessa função, a mãe situa-se assujeitando-se a uma exterioridade que baliza, que regula sua relação com a criança, referida a uma lei simbólica, da linguagem e da cultura (p. 177). Com a denominação *presença potencial do pai*, por sua vez, a autora situa os aspectos imaginário e real da paternidade (como por exemplo suas ações concretas de cuidados e de interação com a criança). “Ainda que haja a *presença potencial do pai*, sua *entrada potencial* fica comprometida” (p.178) quando a lei que rege a relação da mãe com a criança está referida a uma lei materna em seu exercício onipotente. Nesse contexto, apontou a autora, dificulta-se a entrada do pai em sua dimensão simbólica e, conseqüentemente, dificulta-se o estabelecimento da alteridade na relação entre a criança e a mãe.

A autora lembra, ainda, que Mannoni (1987), a esse respeito, ressaltará a importância do lugar que o pai ocupa no discurso materno. Diz ela: “É preciso que a mãe dê lugar ao pai, que ela permita sua entrada como interventor da relação com a criança, para que esse pai ‘funcione’ enquanto tal” (Faria, 1998, p. 42). Assim, ao contrário da função materna, que é exercida necessariamente como função encarnada, a função paterna poderia ser tomada como uma função “encarnável”, propõe Faria. Por parte da criança, há também uma função que ela exerce, ocupando determinados lugares em relação ao desejo dos pais, na direção da completude de uma falta; há a possibilidade de uma escolha, de identificar-se com determinado traço e não com outro, o que lhe permite a subjetivação.

Lebrun (2013) acrescenta a leitura do aspecto social nas funções parentais para problematizar o lugar do pai na constituição da subjetividade e em sua relação com o discurso contemporâneo da ciência. No livro intitulado *Um mundo sem limite*, Lebrun (2004) denuncia as consequências da transição de uma sociedade patriarcal, regida pela religião, para uma sociedade científica, que faz cair a posição ocupada pelo pai e também por Deus-pai. Na sociedade científica pós-moderna, não existe mais o lugar dissimétrico, que antes sustentava uma importante diferença. Para ele, as consequências

dessa transição são as novas doenças da alma, como as condições limítrofes entre a neurose e a psicose, e as toxicomanias. Em *O mal-estar na subjetivação* (2010), o autor resgata o postulado lacaniano de que *O inconsciente é o social*, para afirmar que o inconsciente de um sujeito não é habitado apenas por representações familiares, mas também pelas representações sociais, numa articulação entre os primeiros outros parentais e o ambiente social, constitutivo de sua realidade psíquica.

O autor aponta um tríplice escalonamento de representações que organizam o inconsciente: 1. Os traços da espécie humana - habitante da linguagem e da capacidade metafórica; 2. Os traços e valores de uma cultura e 3. As representações fornecidas pelos outros primordiais, pai-mãe-família. O autor discute a organização da família na pós-modernidade e menciona que o pai, como função, deveria funcionar como contrapeso para a função materna: “Dito de outro modo, a paternidade exige o apagamento do biologismo, do mesmo modo que o significante exige o apagamento do signo, como vestígio da coisa” (p. 42) – a paternidade está ligada à função da palavra como significante, articulada à palavra da mãe, excedendo por isso a condição do pai enquanto genitor. A função paterna está ligada a um lugar terceiro na díade mãe-criança, denominando-o de *terceiridade*. Ao discutir os efeitos da ciência moderna, aponta que o que introduz o terceiro na controvérsia científica é a confrontação do modelo com o real. O homem de ciência elabora um modelo, construindo em seguida os instrumentos para interrogar o real e, finalmente, obtém (ou não) deste a confirmação da validade de seu modelo.

Neste sentido, segundo ele: “no caso da ciência, sair de uma confrontação que sem essa saída ficaria apenas imaginária, é possível quando o simbólico se encontra confirmado pelo real; o que constitui terceiro é, então, a adequação ao modelo real” (p. 40). Assim, o recurso ao real simbolizado pela ciência não apagou necessariamente a fala em sua condição significante, mas a deslocou para uma função prioritária de enunciado, dando a ilusão de que se poderia dispensá-la na dimensão do sujeito da enunciação. Alerta que tal deslocamento provocado pela ciência implica no esquecimento da simbolização que foi necessária para chegar ao seu modelo, apagando o trabalho de enunciação, que foi indispensável. A autoridade dos enunciados científicos, segundo Lebrun (2010), resulta, em contrapartida, na crença de uma “certeza certa” (p. 40). Lembremos, ainda, a este respeito, que, na esteira da ciência destinada ao desenvolvimento humano e à minimização de seu mal-estar, surge a figura

social representada pelo médico, tornando-se historicamente o agente determinante dos saberes e do funcionamento da família, em prol de sua saúde, educação e bem-estar.

Costa (1979/83), em *Ordem Médica e Norma Familiar*, ao problematizar a família moderna, aponta sua dependência crescente dos especialistas da infância para “solucionar os males domésticos”. Em seu estudo, ressalta as táticas médico-higienistas que moldaram a organização da família burguesa, aliadas aos interesses político-econômicos de uma sociedade e de um Estado. O autor alerta que não se trata de negar o sofrimento psíquico dos sujeitos com seus dilemas familiares, bem como a ajuda necessária dos profissionais. Por outro lado, questiona se as soluções propostas ou os “remédios” indicados, ao invés de sanarem um mal, não estariam a serviço de perpetuarem uma doença.

O problema começa quando percebemos que a lucidez científica das terapêuticas dirigidas às famílias escondem, muitas vezes, uma grave miopia política. Miopia que tende a abolir, no registro do simbólico, o real adjetivo de classe existente em todas estas lições de amor e sexo dadas à família. (p. 17)

Tais terapêuticas, segundo o autor, acabam por instaurar nas práticas familiares uma determinada norma física, psíquica e sexual aliadas a valores político-ideológicos dominantes de sua época. Bernardino (2016), a partir de estudos e de sua prática clínica psicanalítica, faz uma reflexão acerca das questões trazidas pelas escolas, pelas famílias e pelos sujeitos em análise, articulando-as ao questionamento das profundas alterações verificadas nos discursos sociais dominantes e de seus efeitos nos sintomas atuais. A autora cita os estudos de Bauman (2009) Lipovetsky (2004), Dufour (2005) e Lebrun (2004), que apontam para uma significativa relação entre estas mudanças sociais aos novos sintomas pós-modernos, tratando-se de transformações estruturais que incidem no próprio tecido simbólico do sujeito. Por outro lado, Bernardino destaca também a perspectiva de outros autores, como Teperman (2014), Derrida e Roudinesco (2004), afirmando que as transformações vividas na atualidade não alteram a estrutura simbólica, na medida em que algo resta de fundamental na função da família, fazendo resistência a tais transformações, para além das mudanças ocorridas no campo social.

Uma das profundas mudanças no contexto histórico contemporâneo apontada pelos autores citados refere-se à preponderância do discurso da ciência governando as relações sociais, tendo também sua forte influência nas relações familiares. Bernardino (2016) esclarece que o chamado “cientificismo” passa a constituir a autoridade contemporânea:

com dois traços predominantes: a retirada da categoria do impossível – a ciência vai dar conta de todo o real (se não agora, num futuro próximo), e a perda da relação espontânea com o mundo. Os riscos são: a perda do sentido do limite e a perda do senso comum. (p. 415)

Do cientificismo, por sua vez, resultam as tecno-ciências, cujo produto responde à demanda imperiosa do capitalismo. A autora problematizará, a partir daí, os efeitos decorrentes desse contexto atual nas posições parentais, em seu desejo de filho e nas demandas que estes pais dirigem aos filhos. O lugar da maternidade para muitas mulheres, hoje assumindo papel significativo no mercado de trabalho, passa a entrar no rol de mais uma tarefa a ser cumprida e, ter um filho, como mais uma produção a ser realizada, objetalizando-o. O desejo simbólico da mulher em sua condição de maternidade parece ficar excluído, gerando, para grande parte das mães contemporâneas, um sentimento de esgotamento, de cansaço e indisposição quando se deparam com as demandas e necessidades do bebê. Outro efeito na relação mãe-criança, segundo a autora, refere-se às demandas parentais sobre a criança, preponderantemente sobre suas competências cognitivo-intelectuais, valorizando e estimulando fundamentalmente os aspectos racionais e funcionais no desenvolvimento de seus filhos. Decorre-se deste contexto um maior investimento dos pais nestes aspectos da criança, proporcionando-lhes várias atividades de aprendizagem específica, em detrimento de outro fundamental para o desenvolvimento infantil e para a condição de imaginarização e de simbolização na criança: o brincar, o fantasiar. Brincar com os filhos passa a ser uma realidade menos frequente na vida cotidiana das famílias atuais, assim como as situações de prazer compartilhado que poderiam proporcionar no encontro entre pais e filhos. Bernardino (2016) ressalta outro aspecto de muitos pais atuais, o de não terem renunciado à sua “criança narcísica”, situando-se em uma posição de onipotência fálica, eles mesmos cristalizados em uma posição infantil. Os filhos, então, serão aqueles a lhes apontar uma falta imaginária, um defeito a ser consertado, uma falta a ser tamponada. “Esses pais extremamente narcísicos se interessam por filhos objetos, que eles encherão dos objetos oferecidos ao consumo infantil pelo mercado, para que a falta seja sempre escamoteada” (p. 422). Em contrapartida, acrescenta a autora, mães que se apresentam em uma condição narcísica bastante fragilizada, ao serem demandadas pela criança, respondem no lugar da insuficiência e da impotência, cujo efeito frequente são as manifestações de melancolia e depressão. “Vemos então um narcisismo que se transmite de pais para filhos, sem que a questão da diferença e da

falta seja transmitida. As consequências disso são a não entrada ou a extrema dificuldade de estar no campo do desejo”. Ainda neste sentido, completa: “Se paradoxalmente vemos no campo social o conceito de infância – enquanto tempo de quarentena e de proteção – desaparecendo, no que se refere à constituição da subjetividade, os sujeitos estão cada vez mais cristalizados no infantil” (p. 422). A autora alerta, a partir desse percurso, que as condições simbólico-culturais atuais, tendendo à forclusão do Outro, favorecem alguns sintomas próprios ao quadro autístico. As fragilidades de sustentação do exercício da maternidade e da paternidade nos tempos atuais dificultam também as condições necessárias à constituição do sujeito. Ao encontrar um percurso cheio de obstáculos muito precocemente, os bebês podem apresentar defesas graves, principalmente de importante retraimento e de fechamento para o contato com o entorno, o que acaba sendo diagnosticado precipitadamente como autismo, sem necessariamente sê-lo. Para fazer face a este contexto social, Bernardinno (2016) adverte que, por outro lado, as leis da linguagem estão presentes para nos lembrar da falta, da diferença e do desejo, e as palavras são imprescindíveis na constituição dos sujeitos.

A seguir, buscaremos apresentar em que medida os pais e a família têm sido demandados em sua função educativa junto à criança, bem como os modos que têm respondido a essas demandas na atualidade.

1.2 A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS PAIS

No campo da sociologia, muito se estudou sobre as relações pais-crianças, a história das organizações familiares e seu papel na educação da criança. Destes estudos, como destacou Montandon (2005), verifica-se com frequência que, atualmente, as mudanças nas sociedades ocidentais têm levado a um deslocamento nas relações de autoridade entre pais e filhos, de um modelo antes baseado na imposição, no controle e no poder de uma autoridade, a outro fundamentado na participação, na negociação e em uma maior horizontalidade do poder. A autora aponta, no entanto, que, embora este fato possa ser lido positivamente como um exemplo democrático de evolução nestas relações, ele costuma preocupar aqueles que, pelo contrário, estão convictos de que reforça o individualismo e ameaça a civilização democrática, citando Roussel (2001).

A autora ressalta, ainda, que as mídias costumam alardear que as relações entre adultos e crianças nunca foram tão difíceis como nos tempos atuais, relatando situações conflitantes e violentas entre adultos e crianças, atribuindo estes inúmeros males à

deterioração da relação entre educadores e crianças e, mais particularmente, ao enfraquecimento da autoridade dos pais e docentes. No que diz respeito aos estudos sobre as práticas educativas dos pais, a autora verifica que o conceito de autoridade é aquele que mais se destaca quanto à construção das tipologias e dos modelos familiares no campo da sociologia, citando diversas pesquisas nesta área (Baumrind, 1971; Norbert Elias, 1993; Peterson & Rollins, 1987; Pourtois & Desmet, 1989). Montandon alerta, no entanto, que os trabalhos sobre as consequências das diferentes formas de relação pais-criança não deixaram de levantar importantes problemas conceituais e metodológicos, que indicam a complexidade da análise deste campo. Sugere que relação educativa deve também ser situada no contexto do conjunto das relações da criança, especificamente com os mais próximos. O efeito do estilo educativo dos pais pode ser quer reduzido, anulado ou ampliado pelas interações com essas outras pessoas próximas. Do mesmo modo, pode ser anulado ou ampliado, e até perturbado, pelo estilo educativo que a criança conhece na escola ou em outros contextos educacionais” (p. 493). Outro aspecto que a autora inclui nestes estudos refere-se ao lugar da criança frente às práticas educativas dos adultos. Segundo ela:

a própria criança não é passiva nisto tudo; ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas. (p. 494)

Ela destaca que o ponto de vista das crianças traz elementos indispensáveis à compreensão de sua experiência e é importante levá-lo em consideração. Novos trabalhos nessa perspectiva poderão sem dúvida trazer, no futuro, um suplemento de sentido às pesquisas sobre a educação familiar, esclarece a autora, cujos trabalhos deveriam considerar também a experiência das crianças sob uma perspectiva geracional da infância. Cada geração de crianças vive uma experiência coletiva particular, comenta Montandon. As da grande depressão dos anos de 1930 conheceram uma experiência diferente daquelas das grandes guerras, daquelas dos anos de 1950, etc. Aponta, assim, que a experiência coletiva das crianças contemporâneas também tem sua especificidade: uma forte ambivalência e apreender o ponto de vista das crianças levanta questões metodológicas (p. 502). Durante muito tempo, esclarece, os sociólogos “desconfiaram” das crianças, e as ciências sociais não têm uma longa tradição nesse campo. Assim, apesar de todas as precauções metodológicas e apesar do fato de os dados recolhidos com crianças não serem menos autênticos que os recolhidos com adultos, a autora

sugere que o investigador deve se perguntar se os aborda corretamente, e se os compreende e interpreta bem. “Os psicólogos, que têm mais experiência com crianças, poderiam sem dúvida constituir interlocutores interessantes”. (Montandon, 2005, p. 503)

No campo da psicologia da educação, Patias, Siqueira & Dias (2013) realizaram uma significativa revisão da literatura a respeito da função educativa dos pais. Nesta pesquisa, as autoras verificaram que: “(...) o contexto familiar é considerado o lugar privilegiado para a promoção da educação infantil, sendo o primeiro ambiente do qual o indivíduo participa, aprendendo regras e modos de se relacionar” (Costa, 2008; Gomide, 2008; Martins, 2009). Acrescentam em sua pesquisa outros autores que incluíram a função de socialização promovida pelos pais, bem como a descrição de estratégias educativas que objetivam tornar a criança apta a viver em sociedade (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003; Gomide, & Guimarães, não publicado; Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004; Reppold, Pacheco, & Hutz, 2005; Sampaio, 2007; Weber, Viezzer, Brandenburg & Zocche, 2002; Weber, Selig, Bernardi & Salvador, 2006; Weber, 2007). Ao compararem as práticas educativas auxiliares ao desenvolvimento infantil com aquelas consideradas prejudiciais (ou de risco), as autoras verificaram que, apesar de as práticas educativas parentais serem de extrema relevância para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos e não adaptativos de crianças e adolescentes, elas não são os únicos fatores que influenciam em seu desenvolvimento. Outros fatores devem ser considerados, tais como: “rede de apoio social (interação com pares e/ou outros familiares), características individuais, capacidades individuais e familiares de enfrentamento das adversidades (resiliência)” (p. 38).

Conclui-se, nesta revisão bibliográfica a partir do campo da psicologia da educação, que a família exerce papel fundamental na educação e na socialização da criança. Por outro lado, como na pesquisa de base sociológica anterior de Montandon, não há uma correlação direta entre os tipos de práticas educativas parentais e os efeitos na criança, apontando para o fato de que os pais não são os únicos determinantes em sua educação, bem como para a complexidade do estudo e das análises que este tema exige, assim como para a necessidade da contribuição de outras disciplinas nesta discussão.

Os estudos em psicanálise e, especialmente, os dedicados à articulação com o campo da educação, contribuíram para outra perspectiva acerca da função educativa dos pais. Freud, em *O mal estar na civilização* (1996), apontou a educação e a cultura como elementos fundamentais para a humanização, incidindo na constituição subjetiva e na

condição de socialização do ser humano, atuando na regulação do prazer sem limites. Ainda que a moral sexual da época e seus efeitos na educação restritiva das crianças estivesse relacionada à produção das neuroses, Freud constatou que essa relação não era direta, e a não repressão do prazer não representaria a cura das denominadas psiconeuroses em sua época. A impossibilidade de haver uma satisfação total e prazerosa é estrutural ao funcionamento do psiquismo humano e da condição da vida no coletivo, e nenhuma educação cumpriria a função de controlar na justa medida a dose de prazer e de desprazer na relação entre os homens. Lajonquière (2010) ressalta, por isso, que não se trataria de pressupor que Freud tenha se iludido com uma educação menos repressiva, mas indicava uma qualidade diferente de intervenção educativa dos adultos junto às crianças. “Em outras palavras, que os adultos pudessem vir a endereçar a palavra às crianças em nome de outra coisa que a moral de seu tempo” (p. 55). A moral dessa época sofria grande influência da religião, e foi sobre esta que Freud (1927) também destacou a importância de um contraponto a ser exercido pela ciência, em *O futuro de uma ilusão*.

Neste sentido, a *educação para a realidade* a que se referia Freud se aliaria tanto ao enfrentamento desta ilusão sustentada pela religião quanto à realidade paradoxal do prazer e do desejo com o mecanismo do inconsciente. A partir deste percurso freudiano, Lajonquière (2010) também problematiza a busca constante da pedagogia atual, afirmando que: “A *educação para a realidade* não visa à produção da harmonia psíquica que faz falta e que, por isso mesmo, toda iludida pedagogia persegue neuroticamente” (p. 61). Freud apostava, então, conclui Lajonquière (2010), numa humilde educação sem fundamento transcendental algum. Ele defendia que o homem “suportasse a vida preparando-se para a morte”. (p. 61)

O autor destacará, ainda, que a palavra, além de ser a base da prática e ética da psicanálise, é também ferramenta educativa por excelência, pois sem ela não há tampouco política ou diálogo, necessários para se viver na *polis* sem que uns matem os outros. “Sem palavra não há educação, não há família, não há nação”, e ainda: “A palavra com chances de educar é essa palavra marca da sujeição do adulto à castração” (p. 66). A partir deste raciocínio, Lajonquière (2010) problematiza a função educativa tanto dos pais quanto dos professores junto às crianças, questionando o lugar que a palavra ocupa na relação entre eles. No lugar do fundamentalismo religioso, muitas culturas contemporâneas acabam por substituí-lo por um fundamentalismo naturalista ou cientificista. A criança passa a ser objeto de saberes psicomédicos especializados,

bem como a vida dos adultos junto às crianças, considerada sob a lógica do desenvolvimento de uma racionalidade didático-instrumental, para melhor conduzi-la.

Voltolini (2011), também articulando a relação entre psicanálise e educação, ressalta que o percurso de Freud no tema da educação “não discute a *boa relação* pedagógica entre o mestre e o discípulo, ou as bases de uma metodologia adequada ao ensino. Ela nos fala, antes, sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo” (p. 10). Assim, compreende-se que Freud fomentou questionamentos acerca da pretensão pedagógica de um ideal educativo (entendendo-o como a melhor maneira de educar), abrindo espaço para discussões sobre as condições de possibilidade de qualquer educação. Com a psicanálise, reconhece-se que a presença do inconsciente introduz entre o educador e o educando “um controle impossível sobre qualquer cartilha de bons procedimentos educacionais” (p. 12), promovendo uma outra lógica à questão da equação pedagogia-educação e introduzindo a noção do “educar”, em contraponto à educação como um conjunto delineado, campo de conhecimento.

Voltolini (2011), a partir da teorização lacaniana, recupera a noção do educar, articulando-a ao ato educativo, a uma posição discursiva. O autor aponta que, no ensaio freudiano sobre a educação e o educar, o fundamental foi o giro discursivo que imprimiu às suas proposições, “como sendo o da constatação da impotência de um discurso à percepção de sua impossibilidade” (p. 20). A partir da afirmação de Freud sobre os três ofícios impossíveis, curar, educar e governar, à luz da impossibilidade lógica kantiana expressa na *Crítica da razão pura*, Voltolini (2011) questiona:

O analisando curado de seu inconsciente, uma sociedade com suas mazelas dissipadas e seus cidadãos em perfeito acordo, ou a concretização da criança sonhada a partir de um ideal educativo qualquer não seriam injunções cuja lógica instalada remeteria às tentativas de execução ao *infinitamente inalcançável*? (p. 27)

Outro importante apontamento é feito pelo autor a partir da investigação freudiana sobre a transmissão das gerações nas culturas ditas primitivas em *Totem e tabu*: a transmissão pelo negativo, a partir do suposto assassinato do pai, líder da horda primitiva. O conceito de transmissão ganha um estatuto diverso do conceito de ensino (transmitir x ensinar). Segundo o autor:

En-signar quer dizer ‘pôr em signos’, o que exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar uma certa significação. Já ‘transmitir’ indica, feito um vírus que passamos adiante à nossa revelia, ausência de intenção consciente e, conseqüentemente, de qualquer possibilidade de mestria. (p. 35)

O estudo de Voltolini colabora com a problematização entre o transmitir e o ensinar na relação entre o adulto e a criança na mesma direção antes apontada por Lajonquière quando se refere à busca da ciência pelo conhecimento sobre a educação da criança e o seu funcionamento. Segundo ele: “(...) trata-se de um conhecimento *sobre* a criança, quer dizer, *por cima dela*, a despeito dela” (p. 43). Esse tipo de saber sobre a criança estaria, assim, a serviço de um “não-saber” ativo sobre ela, na dimensão de um recalque que todo adulto realiza da própria infância, e não de um desconhecimento a ser contornado pela compreensão teórica sobre o que é e como funciona uma criança. Voltolini ressalta outra afirmação freudiana em *O interesse científico da psicanálise* para ilustrar a função do educador diante da criança: “Não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança, e se não a compreendemos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância” (p. 42). Tal afirmação também serviu de fundamentação para Freud analisar o excesso de tendências repressoras ou hostis dos adultos para com as crianças, por vezes desproporcionais às reais necessidades educativas. O excesso de repressão teria uma correlação com o fato de a criança, por demonstrar maior liberdade para agir em conformidade com o que lhe traz prazer, lembrar o adulto de suas próprias renúncias neste campo. Voltolini (2011) conclui seu livro fazendo um contraponto entre o que almeja a pedagogia como um ato cientificamente balizado e o *ato educativo* a partir da ética psicanalítica:

Se inscreve sempre numa impossível equação entre um adulto, que espera ver reproduzida no outro uma ordem que representa e ama, apesar de tudo, e uma criança que resiste a ser mero objeto dessa investida educativa, que a anularia num nível absolutamente decisivo para sua vida, se bem-sucedida. (p. 72)

Verificamos com estes últimos autores citados que a educação, do ponto de vista da psicanálise, implica também neste esforço de renúncia ao pleno prazer, visando ao pacto social e à manutenção da civilização. Por outro lado, toda educação encontrará um limite, um tanto de ineducável, que está na base de todo processo pulsional, da produção de prazer e do desejo nos seres humanos. Os autores apontam, dessa maneira, que, em todo trabalho da educação, a tensão entre o sujeito e a civilização, o singular e o coletivo, será inevitável, afastando-se do ideal de uma “educação bem-sucedida”, eficaz, absoluta.

Kupfer (2000), por sua vez, faz a passagem da ideia de educação bem-sucedida, ou do ideal adulto de fazer o bem à criança, para a concepção de ato educativo cujo efeito seja proporcionar a ela um bem-dizer. Esse dizer refere-se a que a criança possa

tomar a palavra a partir de um lugar que a situe como sujeito em um discurso e em uma história de filiação, na mesma perspectiva que Voltolini (2011) e Lajonquière (2010). Para que um educador opere a sua função educativa, Kupfer (2000) articula as noções de saber, desejo e estilo em psicanálise, para pensar a relação educador-criança, e a distinguirá da intenção educativa que objetaliza o aluno e busca controlá-lo como mero receptáculo de informações “para ensinar, porém, será preciso falar ao sujeito suposto no aluno” (p. 121). A autora esclarece que o educador, ao subjetivar a criança em seu processo de aprendizagem, renuncia ao objetivo de adaptá-la ou à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos restritos e absolutos. Em contrapartida, poderá colocar as palavras, os objetos do mundo, da cultura, à serviço da curiosidade e da busca de respostas da criança, a partir dos quais ela poderá escolher aqueles que de alguma maneira lhe dizem respeito e, desse modo, “fazer-se dizer” (p. 125), ou ainda: “não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (p. 133). Quando uma educação para o sujeito se dá, a criança poderá, como efeito, encontrar diversos modos de aprender, bem como de fazer face ao que não conhece. Aos modos próprios de aprender, de se posicionar ou de se deparar com o que não se sabe, Kupfer (2000) chamará de estilo: “o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (p. 129). Assim, podemos concluir a formulação da autora, de que o ato educativo do adulto seria, fundamentalmente, proporcionar à criança uma aprendizagem ao estilo que lhe seja próprio, que leve em conta tanto o saber do adulto quanto o desejo da criança no processo de aprendizagem, aos modos de uma transmissão.

No que confere aos pais a educação de uma criança, Kupfer e Lajonquière (2015) esclarecem que, de um modo geral, a educação inclui o trabalho de construção narcísica feita pelos pais nos primórdios da vida de uma criança. Ao propor uma articulação entre o fundamento psicanalítico acerca da subjetivação e os efeitos da educação na criança, os autores promoveram uma reflexão interdisciplinar sobre a infância, sobretudo em relação às crianças que apresentavam dificuldade em sua constituição psíquica, inaugurando o conceito de educação terapêutica. Esta articulação permite pensar a educação de outra perspectiva, que está além das fronteiras dos métodos comportamentalistas de ensino. Segundo os autores:

A possibilidade de formular a hipótese segundo a qual a educação poderia ser terapêutica repousa sobre duas premissas fundamentais: de um lado, a psicanálise não substitui a educação, e, de outro, a educação de qualquer criança – normal, deficiente

e/ou em sofrimento psíquico – resulta do campo da palavra e da linguagem. (p. 44)

Assim, argumentam os autores, a condição para que toda criança cresça é a educação, que requer a palavra endereçada por um adulto, e a construção de uma história na qual a criança possa encontrar um lugar de pertencimento, bem como de conquistar, por si mesma, um lugar de enunciação. (p. 45)

1.3 ESPECIFICIDADES DAS FUNÇÕES PARENTAIS E DAS FUNÇÕES DO EDUCADOR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Autores como Infante (2000), Laznick (2004), Vorcaro (2005) e Checchinato (2007) sustentaram sua compreensão acerca da função materna para o bebê em duas dimensões fundamentais, como apontou Mariotto (2009): 1. no plano biológico, de cuidados essenciais corporais, na satisfação de suas necessidades fisiológicas e 2. no plano simbólico, na medida em que oferece palavras a partir de seu código de linguagem, interpretando, a partir de seu desejo, as ações e o choro do bebê, introduzindo-o em outro funcionamento: o pulsional. Segundo a autora: “De um lado há o registro do imaginário do qual emerge uma relação especular, supostamente de um a um” (...) “campo das primeiras identificações e também lugar do engodo, da alienação que a imagem produz de si mesmo” (p. 71). De outro lado, está a função do grande Outro – “O *Outro* também transcende toda encarnação, posto que está para além do ser” (Mariotto, p. 71) – trata-se aí do Outro “tesouro dos significantes”, da palavra, da linguagem e da cultura.

O desenvolvimento da criança e sua constituição psíquica são descritos como uma construção na qual o bebê, desde o nascimento, participa ativamente, com a ajuda de sua *apetência simbólica* (Cullere-Crespin, 2007). A articulação pulsional é definida pela autora como uma espécie de “correia de transmissão” entre o sujeito e o Outro, assemelhando-se a uma via circular e retroativa, alimentando o processo de construção conjunta do sujeito com o seu outro da relação primordial. Assim, essa articulação representa um circuito pulsional entre o bebê e a mãe e, para que o circuito se complete e opere, é preciso que o bebê seja tomado enquanto objeto da pulsão da mãe, isto é, que o bebê seja satisfatório para ela, e de que este, por sua vez, em espelho, obtenha satisfação com o prazer materno.

Esse esquema representa, pois, esse processo em que o bebê e a mãe são objetos de

satisfação um para o outro, constituindo por isso essa *ancoragem*, esse *enodamento* dos dois campos, os quais, doravante entrelaçados, garantirão a reciprocidade necessária para o processo de comunicação, fonte de toda a transmissão e de todo o enriquecimento. (Crespin, 2010, p. 160)

Assim, a função materna, que sustenta a construção pulsional para o bebê humano, confere ao lugar do Outro primordial um papel fundamental. A subjetivação do bebê depende, pois, que esse Outro primordial se apresente “encarnando” os cuidados a partir de atribuições e interpretações às manifestações orgânicas do bebê e suas necessidades para viver, transformando-o em um corpo investido de desejo. A esse pequeno ser investido de cuidados e de desejo, cabe ainda ao Outro primordial apresentar-lhe o mundo da linguagem, transformando-o em sujeito.

Bernardino (2009) problematiza a representação plural do Outro na primeira infância e de suas consequências a partir da constatação de que o bebê contemporâneo enfrenta, cada vez mais precocemente, o desafio de lidar com um real fragmentado, com a proliferação de imagens e com a entrada num campo de significantes extrafamiliares, pleno de outros anônimos. Ainda que a representação atual sobre o bebê seja a de um ser cada vez mais competente, a autora adverte que, no entanto, estas competências necessitam do encontro com um campo de interações no qual a formação dos laços iniciais com o adulto cuidador apareça como essencial. Ao precisar a condição desse campo de interações para o bebê, Bernardino (2009) recorre às ideias de Lacan no *Seminário XI* (1964), fundamentando uma ótica diferente em relação às competências dos bebês. Aos bebês haveria uma possibilidade de relação intersubjetiva, ou seja, ele aguarda encontrar no mundo externo um outro com quem possa fundamentalmente se relacionar, “e não no plano da satisfação de necessidades físicas ou motoras, mas no plano de suas necessidades simbólicas” – Bernardino, L. M. F. (2009). *Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências*.

As condições para este encontro dependem tanto das competências do bebê quanto das competências do seu Outro, na medida em que este torna-se um parceiro ativo da relação na construção de uma intersubjetividade. Ao tomar o ambiente da creche como um exemplo de encontro do bebê com um Outro plural, a autora destaca a importância de reuniões para a formação ou para a sensibilização dos profissionais que cuidam dos bebês, a fim de lhes permitir um estilo de cuidar no qual o sujeito é considerado em sua singularidade, em seu ritmo, e tendo o brincar como o eixo principal da Educação Infantil. Segundo ela:

Neste momento precoce, a subjetividade nada mais é do que uma suposição e depende absolutamente daqueles que representam o Outro da primeira infância. Eles podem, sim, ser plurais. Mas na interação com os bebês e crianças pequenas, devem sê-lo um a um, com sua presença singular e com a qualidade das suas palavras e desejo próprios. – Bernardino, L. M. F. (2009). *Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências*.

Para o presente estudo, tomando a creche como campo de investigação e intervenção, foi necessário situar também em que medida as professoras na Educação Infantil podem assegurar um lugar de Outro primordial – em sua dimensão simbólica, discursiva e de linguagem para os bebês – bem como sustentar uma dimensão do Outro primordial em uma dimensão desejante junto aos pequeninos. Procura-se, ainda, investigar qual seria a sua extensão e relação com a mesma função exercida concomitantemente ou não pelo agente materno – o Outro original do bebê.

Para problematizar o lugar e função da creche e das cuidadoras junto aos bebês, articulada à teoria dos discursos em Lacan, Mariotto (2009) refere-se a esta função como “maternante”, atribuindo-a a um outro que possa exercer importantes funções de cuidados junto ao bebê, distinguindo-a da função materna propriamente dita na teoria lacaniana, bem como articulando-a à posição no discurso.

Se tomarmos a questão do discurso, verificamos que tanto no laço com a cuidadora como com a mãe, a criança se situa discursivamente no lugar da verdade, ou seja no lugar de alguém que detém algum saber. O que se modifica é como o cuidador e a mãe exercem sua função de agente do discurso e, portanto, que lugar cada qual ocupa para a criança. (p. 112)

A autora afirma que, ao exercer sua maternidade, a mãe deposita no filho sua porção de *objeto a*, isto é, no jogo pulsional com seu bebê entra em cena a fantasia materna, o Outro primordial da alienação. Por outro lado, na função de maternagem que um cuidador pode exercer no lugar da mãe, como por exemplo os agentes de berçário, sua função estará mediada de partida por uma separação primordial: “(...) operando mais na condição de terceiro para a mãe do que seu suplente” (Mariotto, 2009, p. 112). Assim, conclui a autora que, se há maternagem exercida por um cuidador, esta não se efetua sem que a alteridade, representada pelo Outro institucional da creche, esteja balizando sua tarefa.

Nessa direção, Mariotto (2009) tratará de abordar a diferença entre o cuidador e a mãe propriamente dita em suas funções, tomando como referência a questão do discurso. Ainda que dividam o lugar de Outro primordial, especificamente no quesito Outro da linguagem e tesouro dos significantes. Segundo a autora: “O que se modifica é

como o cuidador e a mãe exercem sua função de agente do discurso e, portanto, que lugar cada qual ocupa para a criança” (Mariotto, 2009, p. 112). Ou seja, para a autora o bebê se situa como *objeto a* na fantasia materna, conferindo à função materna uma operação de alienação na relação com o bebê, condição para a vivência especular de unidade no pequeno ser humano. Por outro lado, na creche, as educadoras se introduzem como agentes de uma separação, de uma operação de descontinuidade da relação do bebê com seu Outro original, concluindo que, na relação mães-professoras, estas estão “operando mais na condição de terceiro para a mãe do que de seu suplente” (p. 112). Por parte do agente materno situaria, portanto, a função materna propriamente dita, e por parte das educadoras, como propôs a autora, a “função maternante” (p. 113)

Na formulação acima, reside uma reflexão fundamental em nossa pesquisa. Se no quesito Outro da linguagem, mãe e educadora podem ocupar lugar similar para colocá-la em andamento, no quesito Outro da alienação, elas ocupariam lugares distintos, visto que nessa operação as educadoras situam-se num lugar terceiro face ao agente materno original, como um outro para a operação da separação. Para nossa investigação, tornou-se fundamental, portanto, avançarmos na discussão sobre os efeitos diversos que as relações, especificamente entre o agente materno e o agente educador da creche, podem produzir triangularmente na subjetivação dos bebês.

Ao acompanharmos a função da creche e das educadoras junto aos bebês, torna-se fundamental, portanto, acompanharmos, sobretudo, se tais profissionais se ocupam não somente da satisfação das necessidades e da garantia dos cuidados básicos destinados às crianças pequenas, mas também de verificarmos se a oferta de palavra dirigida a elas, situando-as no mundo simbólico, também se apresenta. O estabelecimento da linguagem e os discursos subjetivantes sobre os bebês no âmbito institucional da creche são fundamentais para o exercício dos cuidados da professora, conferindo a essa função uma parcela significativa como ato constitutivo da subjetividade dos pequeninos, assim como ato educativo que socializa precocemente o bebê humano. Desse modo, o encontro do bebê com um outro se dá não somente com um outro semelhante, garantidor de cuidados corporais e da sustentação de sua imagem especular, mas também com o Outro da linguagem e da cultura, introduzindo ainda a dimensão da alteridade. Nas palavras de Mariotto (2009): “Assim, o encontro com o outro semelhante – o cuidador – é em princípio marcado pelo desencontro fundante com o Outro – a linguagem”. Em outro trecho, completa: “a noção de Outro ultrapassa a ideia de alguém que apenas assegura ao bebê a satisfação de suas necessidades. Vai

além também de uma noção de Outro como um ambiente favorável ou desfavorável à criança” (Mariotto, 2009, p. 76). Nessa direção, a educação infantil e os professores que atuam na primeira infância assumem uma dimensão educativa auxiliar subjetivante e constitutiva do psiquismo da criança. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012) apontam que, no entanto:

Os bebês são ainda encarados como um ser com uma vida mental pouco importante, que exigem, sobretudo, cuidados físicos e estimulação motora, quando de fato todas as ações de seus cuidadores no primeiro ano de vida são decisivas para o seu desenvolvimento global ulterior. (p. 131)

Apesar de avanços observados nas discussões sobre a função do professor na educação infantil, bem como maior preocupação com a atenção à primeira infância nas políticas públicas, verifica-se, como apontaram as autoras acima, que a consideração dos aspectos psíquicos dos bebês e das condições necessárias para a sua estruturação na relação com os outros, nem sempre ocorre. A partir desta constatação, outras pesquisas e iniciativas foram realizadas no campo da educação infantil e do desenvolvimento na primeira infância, como será apresentado no capítulo 5.

A Metodologia IRDI nas Creches ganhou outra dimensão a partir da pesquisa IRDI originária do campo pediátrico – alçou o campo escolar, tomando o ambiente da creche e a relação educador-bebê como foco de intervenção. O uso dos indicadores (IRDI) constituiu-se em uma metodologia de trabalho junto aos professores e aos bebês no interior da prática da creche. Tal metodologia visa a construção de meios para que os professores de Educação Infantil tornem-se auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, incluindo a subjetivação dos bebês na concepção tradicional de desenvolvimento. A transmissão de marcas simbólicas a partir das quais um sujeito situa-se na linguagem e numa história de filiação são de domínio fundamentalmente parental. No entanto, Mariotto (2009) acrescenta que as professoras e cuidadoras de creche e de berçário também poderão transmitir marcas simbólicas ao bebê num lugar de continuidade de alguns aspectos da função materna pela via da educação.

O presente estudo destacará a importância da continuidade da função dos pais e das professoras para os bebês que adentram a creche, bem como a da descontinuidade necessária à constituição do pequeno sujeito no universo coletivo da creche. Para tanto, buscará analisar aspectos da relação pais-professores, para que as operações de continuidade e de descontinuidade se apresentem junto aos bebês, bem como da preocupação com as rupturas e polarizações desta relação, descritas em várias pesquisas

da área. A seguir, apresenta-se a histórica dificuldade das relações família-escola retratada em diversas pesquisas, para apontar, no atual estudo, que esta dificuldade se evidencia significativamente na Educação Infantil.

2. A DIFICULDADE DE INSERÇÃO DOS PAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

A relação entre a escola e a família enfrenta diversos desafios relacionados com o papel e a responsabilidade que cada instituição possui na educação da criança. O envolvimento dos pais na Educação Infantil tornou-se fator tão importante quanto os

demais processos educativos da criança. A política de participação dos pais na Educação Infantil ganhou importância crescente nas diretrizes pedagógicas da instituição escolar, tornando-se alvo significativo das políticas públicas na área da educação como um todo. Os estudos atuais nesse campo apontam diversos esforços das instituições escolares para proporcionar um maior envolvimento das famílias em seus projetos político-pedagógicos, partindo, em sua grande maioria, de um pressuposto básico de que o bom desempenho escolar da criança está diretamente ligado à participação dos pais na vida escolar do aluno. Entretanto, verifica-se que há muitos desafios em relação às responsabilidades que cada instituição possui, seja no trabalho voltado à aprendizagem formal escolar, seja na educação da criança em sua dimensão mais ampla.

As pesquisas desenvolvidas pelos autores a seguir nos servirão de referência para a continuidade dos questionamentos necessários ao campo da Educação Infantil e de sua relação com a família. Tais estudos serão, também, fundamentais para que possamos avançar em proposições práticas e interventivas, considerando parte das reflexões já realizadas por pesquisadores da área.

2.1 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O estudo de Bhering (2003) na área da educação percorreu diversos autores no Brasil, Estados Unidos e Inglaterra, que analisaram fatores e práticas educacionais visando um maior envolvimento dos pais na instituição escolar. Dentre eles, destacou o trabalho de Epstein (1987), que desenvolveu um modelo teórico denominado “esferas sobrepostas” para explicar a parceria, o compartilhamento de responsabilidades e a interação escola-família. O grau de sobreposição dessas esferas pode ser determinado pelas perspectivas políticas, pedagógicas e práticas de inclusão e de integração. No estudo citado, os pais estão entre os quatro elementos essenciais para uma educação de melhor qualidade junto com o ensino, o currículo e o ambiente da escola. Nesse estudo, foi citado o trabalho de Siraj-Blatchford e Sylva (2001), no qual os autores argumentam que o clima educacional do lar pode ser influenciado por educadores infantis, melhorando, conseqüentemente, o desempenho das crianças na escola. No estudo de Bastiani (1989), destacou-se a responsabilidade da escola iniciar e desenvolver práticas e políticas de envolvimento parental que possam influenciar a qualidade da atuação dos professores, da equipe técnica da escola e do ambiente escolar em geral. A partir dos

estudos citados anteriormente, além de outros autores, Bhering (2003) constatou que os fatores considerados fundamentais para um maior envolvimento dos pais na escola são: as orientações, a busca pelo apoio, a disponibilidade positiva, o estabelecimento de contato, a apreciação positiva, o desejo de que os pais compreendam o processo da educação escolar e a definição das regras/normas e diretrizes. No entanto, constata a pesquisadora, é interessante notar que, na perspectiva dos educadores, os pais considerados parceiros são os que adotam suas instruções e, não necessariamente, aqueles com os quais trocam informações, opiniões, ideias e experiências.

Pesquisadores da sociologia da educação e da psicologia escolar, como Lima et al., 2013; Nogueira, 2005; Paro, 2000 e Silva, 2003 também estudaram as influências e contribuições das famílias no processo de escolarização das crianças. Nestas pesquisas, os autores ressaltaram que as demandas advindas do cotidiano escolar apontavam a necessidade de mudanças no projeto pedagógico da escola que proporcionassem uma efetiva participação das famílias no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Quanto à participação das famílias na escola, afirmaram que esta não deveria se restringir à sua frequência nas tradicionais reuniões para as quais a maioria das escolas convoca, com a finalidade de apresentar a elas a rotina de seu trabalho, seu projeto pedagógico, assim como os dados sobre o desempenho escolar de seus filhos. Por outro lado, esperavam que as famílias tivessem um maior envolvimento no ambiente escolar de seus filhos, realizando desde mudanças na rotina familiar, até ações que contribuam para a constante reformulação do projeto político-pedagógico da escola. Os autores observaram, de um modo geral, que ambas as instituições – família e escola – idealizavam a função que cada uma exerceria sobre a criança-aluno. Segundo Lima et al. (2013):

Muitas vezes, enquanto os professores esperam receber alunos criativos, interessados, motivados em sua sala, as famílias acreditam que a escola cumprirá o trabalho de formação integral de seus filhos. Essas expectativas se frustram na medida em que surgem os conflitos, dificuldades e demais desafios inerentes a qualquer processo educativo. (p. 77)

De acordo com Silva e Lima (2009), esta idealização, por parte de professores, alunos, pais ou responsáveis, gera insatisfações e distanciamentos entre os sujeitos envolvidos, pois eles depositam, já de partida, grandes expectativas uns nos outros.

Nessa mesma direção, Menezes (2008), apontou que: “Diante do insucesso de um aluno, a escola e a família passam a se cobrar – onde foi que vocês falharam?” (p. 106).

A família questiona a escola, atribuindo a ela a responsabilidade pelo ensino. A escola questiona a família, supondo que, se alguns alunos conseguem aprender, o problema dos malsucedidos só poderia vir de fora. “Todos têm razão, mas ninguém está certo. Por outro lado, não basta as duas culparem a si mesmas, pois uma professora ou uma mãe nem sempre encontrarão resposta ao se perguntar: Onde foi que eu falhei?”. (p. 106)

Para mudar este cenário recorrente, especialmente identificado na Educação Infantil, Menezes (2008) relata a experiência de uma equipe de docentes da área de Psicologia Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), que fundou um projeto junto aos psicólogos escolares, desenvolvendo grupos de reflexão para pais com ações destinadas a estreitar as relações entre a escola e a família. Uma das ações realizadas com famílias nesta instituição escolar configurou o denominado “Projeto Acolher: grupos reflexivos como instrumento de diálogo com famílias da Educação Infantil”, articulando as áreas da Psicologia Escolar e da Educação Infantil, direcionadas às famílias dos alunos de quatro e cinco anos. Esta iniciativa objetivou, segundo os pesquisadores, amparar as famílias por meio de reflexão e diálogo, garantindo um espaço de acolhimento às angústias e dúvidas trazidas por elas e relacionadas aos desafios que envolvem a formação das crianças.

A cada encontro, o convite foi aberto às famílias, que optaram ou não pela participação. Os temas trabalhados nos encontros foram definidos a priori com os pais ou responsáveis e versaram sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem infantil. Os pesquisadores apontaram que tal projeto demonstrou bons resultados e, a cada ano, verificou-se que mais famílias participaram dos grupos. Os profissionais relataram que estes encontros não se constituíram num formato de palestra tradicional ou aula sobre “educação de filhos”, mas incentivou os pais a manifestarem suas dúvidas com relação à formação das crianças, à educação destes no contexto escolar e doméstico, além de diversas questões pertinentes à faixa etária de seus filhos. Os pais passaram a colaborar com a construção de novos significados e sentidos para as situações discutidas. Os profissionais perceberam mais tranquilidade e maturidade das relações destes pais com seus filhos, assim como com a escola, melhor entendimento do funcionamento da instituição, melhor visão do sistema de ensino, bem como maior tolerância com os limites próprios e de seus filhos e, principalmente, com os limites da própria escola.

Em seu desfecho, o referido trabalho possibilitou aos educadores e às famílias o estreitamento de suas relações, mediadas por diferentes momentos de reflexão, troca de experiências e participação conjunta no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. O projeto promoveu, ainda, ações coletivas para o desenvolvimento da responsabilidade compartilhada na formação dos alunos, mobilizou a participação dos demais pais ou responsáveis no que se refere às discussões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando pontos de vista divergentes sobre as dificuldades vivenciadas no processo de educar, e elaborou estratégias para o enfrentamento dos desafios encontrados pela escola e pelas famílias na formação das crianças e adolescentes.

Lourenço (2014), pesquisador no campo da Educação Especial em Lisboa, também se preocupou em estudar as relações família-escola, especialmente no tocante à participação dos pais nos projetos da educação especializada e às discussões sobre as necessidades específicas dos filhos, destacando a importância de se ultrapassar posições dicotômicas para a busca de uma parceria entre estas duas instâncias. Segundo o autor:

É urgente a criação de uma relação dialética entre estes dois sistemas de modo a desenvolver empatia, gerando compreensão, abertura, uniformidade educativa. A relação família e escola permite uma ação educativa contextualizada diferenciada, que se constrói com base na realidade (social ou individual). Ambas as realidades não podem ser encaradas em função de uma dicotomia. Esta relação enquanto parceria constitui a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e ser dos indivíduos, caminhando no sentido do sucesso. (p. 29)

Lourenço apoia-se na *Declaração de Salamanca* (1994) para destacar a necessidade de um trabalho no campo escolar no qual pais e professores devam receber “apoio e encorajamento de modo a aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros” (p. 30). Segundo o autor: “os pais vêm reconhecido o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos.” (p. 30), assim como as famílias de crianças com NEE (necessidades educacionais especiais) devem ter “o direito inerente de serem consultadas sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos”. (p. 33). O autor refere-se ao estudo de Telmo (1995), refletindo acerca da particularidade do trabalho com pais de alunos com necessidades especiais, destacando que estes têm direito a serem informados sobre tudo o que diz respeito ao seu filho, tal como a pessoa com deficiência o tem. Alerta, ainda, que a formação dos pais é também indispensável. Afirma em seu estudo que médicos, terapeutas e professores: “têm que partilhar a

informação com os pais, fornecer-lhes competências para lidarem com os filhos e ensiná-los a desenvolver a autonomia e a independência de modo a que se tornem adultos responsáveis e atuantes” (p. 33). Nessa mesma direção, cita Honoré (1980), apontando que: “A escola nada pode sem a ajuda e o apoio contínuo, mas não incondicional, dos pais cuja educação é uma das condições da boa adaptação escolar dos filhos”. (p. 81).

Paniagua e Palacios (2007), psicóloga especialista em Educação Infantil e catedrático em Psicologia Evolutiva e Educação na Universidade de Sevilha (respectivamente), desenvolveram pesquisas sobre o enfrentamento da diversidade no âmbito das creches, entre as crianças, entre os professores e na relação da equipe escolar com as famílias das crianças. Apontam que a Educação Infantil é marcada pela heterogeneidade do grau de desenvolvimento, do estilo de aprendizagem, da cultura familiar e das necessidades especiais de cada criança. No tocante às relações entre os pais e os educadores na primeira infância, os autores afirmam que, em geral, as relações entre família e escola desenvolvem-se em um clima de confiança e colaboração, embora não sejam descartadas possibilidades de conflitos. De acordo com os autores, algumas fontes são desencadeadoras dessas dificuldades e estão permeadas por diferentes ordens de sentimento: culpa, apreensão e alegria. Os autores afirmam, ainda, que tais relacionamentos estão pautados em “reações de ordem afetiva e emocional” (p. 116) que dependem não somente dos aspectos ligados ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, mas também das relações entre a cultura familiar e a cultura escolar.

Oliveira (2005) e Palacios (2007) discorrem sobre a necessidade de uma maior reflexão, principalmente, dos denominados atores educativos em torno da construção de uma relação que consideram diferenciada e singular junto às famílias, para que haja compreensão dos papéis atribuídos aos atores educativos e às famílias. Dessa forma, concluem que, na dinâmica cotidiana, o bom relacionamento entre familiares e instituição constitui um desafio às práticas educativas. De modo geral, verificamos que os estudos que abordam as relações entre famílias, educadores e a instituição escolar revelam diversas dificuldades enfrentadas por essas instâncias, que buscam desenvolver relacionamentos mais colaborativos. Ainda que considerem o aspecto “afetivo e emocional” dos agentes envolvidos, a dimensão do inconsciente não é considerada como uma categoria conceitual para a análise do campo investigativo, deixando para o estudo atual alguns aspectos a serem analisados no que diz respeito à busca de uma

relação supostamente mais colaborativa entre a equipe escolar e as famílias das crianças.

Em sua dissertação de mestrado, Giorgion (2011), a partir da teoria dos campos proposta pelo psicanalista Fábio Hermann como crítica a uma afluente psicanálise tradicionalmente clínica da época, pesquisou o campo da educação, recortando a relação entre a escola e a família de alunos que apresentavam dificuldades no processo de letramento em uma escola pública de São Paulo. Por meio de entrevistas e conversas com os pais destes alunos, bem como com professores e coordenadores pedagógicos, a autora verificou que, para as famílias, estar presente na escola nos espaços instituídos, especialmente na reunião de pais e mestres, configura-se como sinal de comportamento inadequado de seus filhos, destacando os seguintes comentários sustentados nas falas dos professores: “Seu filho não para quieto, é disperso, briga com os colegas, anda em más companhias, não aprende, não copia, não faz as tarefas”. Quando estas famílias se ausentam das reuniões ou não ficam para “conversar” em particular com o professor, isto se torna sinônimo de desinteresse, de ausência e de distanciamento da escola.

Giorgion (2012) aponta que, ao apresentar queixas e críticas referentes ao comportamento de um aluno para a mãe entrevistada, a escola desconsiderou sua condição de escuta e de apropriação das dificuldades da criança naquele momento, assim como a construção de meios para enfrentarem conjuntamente as dificuldades apresentadas pelo aluno. Segundo ela: “Muito mais do que críticas e distanciamento, a família solicita acolhimento e aproximação, para conseguir atingir o objetivo, que parece ser comum à escola, de estabelecer novas formas de se relacionar, com os outros, e com a própria aprendizagem” (p. 127). A pesquisadora ressalta, ainda, que a culpabilização dos pais gera certo alívio ao próprio sentimento de culpa dos professores, por não conseguirem, apesar de seus inúmeros esforços, promover um encontro com esses alunos e dar conta das expectativas sociais sobre sua tarefa educativa na vida dessas crianças. Neste sentido, segundo a autora: “O modelo relacional da comunidade escolar não prevê de forma sistematizada a compreensão e incorporação dos pais, suas crenças, expectativas e ações, conscientes ou não, na escolarização dos filhos” (p. 128). Em contrapartida, a pesquisadora relata que, ao escutar os sentidos atribuídos à escola pelos pais, estes se refletem nos comportamentos e sentimentos dos filhos no processo de sua própria aprendizagem, e a ignorância desses sentidos retira da escola a possibilidade de intervenções mais singulares e mais efetivas num contexto de subjetividade. Assim, a partir da compreensão dos fenômenos que permeiam o processo

de ensino e aprendizagem, bem como da constatação da necessidade de elaboração de propostas de intervenção que deem conta dos diversos aspectos inseridos nesse contexto, incluindo os aspectos afetivos e emocionais, a autora alerta para a importância das atribuições dos profissionais que atuam e pensam no contexto escolar, para a construção de espaços de reflexão, elucidação e de enfrentamento, de forma consciente e sistemática, dentro desse ambiente, sugerindo que a psicanálise teria uma significativa contribuição na construção de um modelo específico de intervenção que considere o emocional e o singular dos agentes envolvidos no campo escolar. Segundo Giorgion (2012):

A intervenção analítica dentro desse contexto poderia se dar nos próprios fóruns de encontro e discussão já instituídos, como as reuniões de pais e mestres, as reuniões pedagógicas e conselhos, além do estabelecimento de outros espaços de relação, que contassem com a presença da escuta analítica, clarificando outros sentidos e promovendo reflexões direcionadas aos aspectos emocionais das questões trabalhadas. (p. 130)

Essa pesquisa colabora com uma perspectiva de nosso estudo atual, na medida em que introduz a dimensão da palavra, do discurso de cada mãe e pai de aluno no que portam de singular, bem como a condição do saber inconsciente, promovendo efeitos no campo escolar e nas formas de produção de conhecimento sobre o aluno.

Uma das práticas já comumente desenvolvidas pelas escolas com o intuito de aproximação e trocas com os pais é contar com reuniões em seu calendário anual. Em contrapartida, verificamos também que as tradicionais reuniões de pais na escola nem sempre alcançam os objetivos esperados pela equipe escolar, assim como, por parte das famílias, parece haver um crescente desinteresse em participar destas reuniões ao longo do ano letivo.

2.2 REUNIÕES DE PAIS NA ESCOLA

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil (RCNE, 1998, p. 76). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) indica que a família é a primeira escola da criança e a mesma tem a obrigação de educar e orientar, e é em seu interior que se tem o início da construção de conhecimento prévio

para uma vida social, com cidadania, direitos e deveres. (p. 24), Segundo Andrade (2009): “a família constitui-se o primeiro grupo social que o indivíduo faz parte e a escola seria considerada o segundo grupo social com a qual a criança tem contato”. (p. 41)

Ainda que a participação da família na escolarização de seus filhos seja citada e defendida por lei, Almeida (2014) verifica em sua pesquisa que alguns pais relataram não gostar de ir muito à escola dos filhos, pois argumentaram que quando têm reuniões elas são muito cansativas e demoradas e têm como tema principal o comportamento dos alunos. (p. 27). O autor propõe que a participação dos pais no processo escolar dos filhos não deva ser fruto da imposição e da autoridade da escola, mas deva ser, antes de tudo, considerada como resultado de uma conquista, um pacto de reciprocidade entre os envolvidos, família e escola. Segundo o autor: “Faz-se necessário também que a escola encontre formas de atrair a família e fazer com que ela participe da atividade da escola, assumindo assim o compromisso de se unirem para melhor trabalharem e ajudarem seu filho no processo de aprendizagem” (p. 28). O autor aponta a necessidade de uma maior participação da família na escola e, em contrapartida, a escola deve propiciar esta participação de forma não autoritária e impositiva às famílias de seus alunos, apresentando situações ou alternativas que viabilizem este trabalho de participação da família na escola.

A tese de Fevorini (2009) acerca do envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos apresenta uma extensa pesquisa exploratória de importantes autores no campo da educação que também se detiveram sobre a função e os efeitos das reuniões de pais na escola. A análise dos resultados de sua pesquisa revelou, contrariando estereótipos e crenças comuns a respeito do pouco envolvimento atual dos pais na vida escolar dos filhos, que também se faz necessário uma análise dos modos como as escolas têm concebido a participação das famílias na instituição.

Em face dos resultados de sua pesquisa, entrevistando pais de alunos de escolas particulares de São Paulo, a autora aponta alguns princípios para que a escola possa desenvolver uma parceria efetiva com as famílias de seus alunos, resumindo-os na seguinte proposição: estabelecer relações simétricas e de corresponsabilidade com os pais e oferecer a eles espaços de debate e reflexão sobre questões que vivenciam no dia-a-dia com seus filhos. Ao citar Oliveira (2002), a pesquisadora destaca que a escola passa a tutelar a família, principalmente sua dinâmica afetiva, e esta, por sua vez, passa a delegar à escola as orientações sobre suas condutas educativas junto aos filhos.

Segundo ela:

A desconfiança e a vigilância quase concretas da escola em relação à família e desta em relação àquela parecem apontar para um contrato mal-escrito entre essas duas agências, que precisam se auto-aderir para se sustentar. Pais tentam vigiar a escola, e professores tentam entrar nos lares. (p. 32)

Na visão de Enguita (2004), citado por Fevorini (2009), a escola atual, nos centros urbanos, faz o papel extensivo da família, como antes a pequena comunidade fazia. Antes a escola tinha um papel discreto e complementar na vida das pessoas, mas crescentemente passou a ocupar toda a infância, a adolescência, a juventude e também a vida adulta. Quanto à ideia recorrente, de que o papel da escola deve estar restrito ao ensino da herança cultural, Enguita (2009) afirma que: “a principal função da escola nunca foi ensinar, mas sim educar” (p. 68), e os próprios professores sempre reivindicaram seu papel de educadores. Fevorini (2009) ressalta, portanto, que na relação entre as escolas e as famílias “cabe a elas buscarem novas formas de dividir essas funções de maneira que seja possível conciliar custódia e ensino”. (p. 34)

Ao colocar em sua pesquisa a pergunta “O que os pais querem da escola?”, Fevorini (2009) colhe em suas entrevistas com pais de alunos uma crítica central, ainda que não unânime e direta:

(...) o fato de os pais não se sentirem acolhidos ou ouvidos pelas escolas nas suas queixas e reclamações. Essa crítica refere-se principalmente ao fato de não se sentirem **ouvidos**, pois não esperam que a escola os satisfaça como se fossem clientes de uma loja ou supermercado, mas que se proponha a entender seus pontos de vista e que lhes apresentem, pelo menos, argumentos consistentes. (p. 92)

A pesquisadora ressalta, a partir das falas dos pais, a importância da capacidade da escola em ouvir os pais como elemento fundamental para a manutenção de uma relação de confiança entre eles e a escola. Com relação às tradicionais reuniões de pais na escola, a autora relata que a visão da maioria dos pais pesquisados é a de que as reuniões são “chatas”. Tal constatação em sua pesquisa corrobora estudos anteriores, como o de Ribeiro (2006), realizado numa escola pública no interior de São Paulo. Segundo o autor: “As reuniões são chatas, cansativas e demoradas, gerando desinteresse da maioria” (p. 390).

O estudo de Caetano (2003) chega a dados similares sobre as opiniões dos pais em relação às reuniões da escola: “As reuniões baseadas em temas teóricos e abstratos (...) onde só o professor pode falar, não têm proporcionado sequer a abertura para iniciar uma proposta de parceria” (p. 7). Os participantes de sua pesquisa apontaram que se

interessavam mais pelas informações sobre o dia-a-dia das crianças na escola, sobre o modo como estavam interagindo e se desenvolvendo, e menos pela informação sobre os conteúdos teóricos ou formais trabalhados em cada turma. Os pais entrevistados consideraram importante conhecerem, durante as reuniões, pessoalmente, todos os professores de seus filhos e o que tinham a dizer sobre eles. As reuniões conduzidas apenas por coordenadores pedagógicos ou diretores, na ausência dos professores, não foram consideradas tão interessantes.

Com relação aos temas e pautas das reuniões de pais nas escolas particulares pesquisadas, Fevorini (2009) verificou em suas entrevistas realizadas, assim como no estudo de Paixão (2007), que uma das características desses pais “com alto capital cultural” foi a de se tornarem, de certo modo, na perspectiva da escola, também “profissionais no acompanhamento escolar”, ao se interessarem e manterem-se informados sobre o que se passava na escola e “buscando elementos para compreender as bases do trabalho pedagógico” (p. 36). O autor ressalta outro efeito verificado por parte da escola, a partir da pesquisa de Enguita (2004): “(...) o de que as famílias não seguiam precisamente suas orientações e muitas vezes questionam sua prática pedagógica (...) já não aceita com facilidade uma posição de subordinação obsequiosa perante os professores (...)” (Fevorini, 2009, p. 104). Por sua vez, muitos pais entrevistados nestas pesquisas e com relacionamento considerado bom com a escola dos filhos, afirmaram aprender muito com ela (em reuniões temáticas), seja sobre assuntos técnicos como alfabetização, seja sobre questões mais amplas, que eram pautadas para cada reunião. Apesar de identificarem e valorizarem o fato de também aprender com a escola e seus educadores, a autora ressalta que os pais não se mostraram submissos a eles. Foram muitos os relatos de pais que procuraram a escola para discutirem alguns de seus encaminhamentos ou para deixarem claro que não concordavam com algumas decisões ou direções da escola. A relação esperada dos pais, na maior parte dos entrevistados, era a de reciprocidade junto à escola, e não de submissão às orientações ou proposições, constatando-se o fato de que suas críticas e sugestões, quando ignoradas pela equipe escolar, provocavam situação de insatisfação e de insegurança nas famílias dos alunos.

Paro (2000) retrata, por outro lado, a iniciativa da direção de uma escola pública de periferia ao oferecer um espaço de formação de pais “(...) com objetivo de discutir com pais e mães dos estudantes questões relacionadas à educação, à escola e à vida dos filhos e filhas” (p. 105). Os pais eram convidados a receber informações escolares sobre

os filhos, mas também, fundamentalmente, a falar sobre suas preocupações com eles. A escola se dispunha a ouvi-los, a saber de seus próprios interesses e dúvidas, antes de lhes transmitir informações, criando um espaço de conversa e de reflexão entre eles. Essa experiência deu destaque ao interesse da direção na participação dos pais, a partir das expectativas deles, pautadas por uma dimensão dupla, recíproca entre as famílias e a instituição escolar “(...) de direito dos usuários a um serviço público, e da necessidade da escola de contar com a colaboração deles para desenvolver suas funções”. (p. 106)

Para pensar uma possibilidade de intervenção no contexto da dificuldade de letramento de alguns alunos e de sua articulação com formas de aproximação entre a família e a escola, Giorgion (2011) relatou, em sua pesquisa, que o contato com as famílias destas crianças gerou hipóteses diagnósticas que sugeriam a necessidade de acompanhamento psicológico, ora dos pais, ora da criança. Por outro lado, a autora também salientou que essa intervenção, que poderia ser produtiva em situação individual num contexto clínico de consultório, ou no usual encaminhamento para psicoterapia (que, inclusive, foi disponibilizada para todos os entrevistados de sua pesquisa), pareceu não ter ressonância ou não fazer sentido como uma alternativa viável de resolução das dificuldades elencadas, nem para os pais, nem para a escola, pois o que provavelmente se trabalharia na clínica seria a sintomática individual, trazendo contribuições de forma muito indireta à dinâmica com a escola. A autora destaca, em contrapartida, que a intervenção no contexto escolar, voltada para o campo relacional, poderia abordar e elucidar aspectos transferenciais desse contexto, atendendo de forma direta e pontual a essa demanda específica. Acrescenta que uma contribuição mais efetiva passaria por promover espaços de reflexão que tivessem efeitos transferenciais, com a oportunidade de que pais e profissionais entrassem em contato com algumas interpretações, fazendo ou não suas próprias reflexões e deslocamentos, “onde o psicanalista pudesse se situar enquanto elemento externo ao grupo, porém presente e catalisador afetivo” (p. 130).

As formulações da autora acima mencionada alimentarão nossos questionamentos, especialmente no que diz respeito à presença da escuta psicanalítica no contexto de um coletivo, institucional e grupal, como um elemento externo ao campo educacional (como propôs Giorgion). Nessa condição de exterioridade ao ambiente escolar, em que medida esse profissional poderia adentrar a instituição e operar como agente sustentador de espaços e de dispositivos de fala e de escuta nesse campo?

Os estudos citados neste capítulo tornam-se especialmente significativos para um

aspecto de nossa pesquisa atual, na medida em que pretendemos não somente compreender as dinâmicas entre pais e professores na Educação Infantil, mas, sobretudo, propor estratégias e intervenções nas reuniões de pais no interior da própria creche, as quais possam auxiliar as trocas simbólicas entre família e creche, sustentando os cuidados e a educação necessária para a subjetivação das crianças pequenas.

2.3 PERSPECTIVAS DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Monteiro (2014) analisou as representações sociais de pais e mães sobre a Educação Infantil, revelando a existência de consensos e de variações nas expectativas de grupos parentais distintos, participantes de sua pesquisa. O estudo partiu do pressuposto geral de que o caráter pedagógico da Educação Infantil não era valorizado pelas famílias. Tal pressuposto estava enraizado na seguinte concepção: os pais oriundos das classes populares buscavam a escola porque a consideravam um lugar seguro e confiável para seus filhos, e os pais que detinham maior poder aquisitivo viam a escola como um espaço de socialização da criança. Por conseguinte, nas duas situações, não haveria percepção nem a devida ênfase ao caráter educativo da Educação Infantil. Verifica-se nesta pesquisa que o termo “pedagógico” e “educativo” da Educação Infantil são equivalentes e referem-se aos aspectos mais formais da aprendizagem e da cognição na criança. Os autores pesquisados não empregam o termo creche, mas distinguem instituição de Educação Infantil pública da privada. Com base na Teoria das Representações Sociais, tal pesquisa buscou identificar e analisar o que pensam os pais de crianças pequenas sobre essa etapa da educação. Esta pesquisa adotou a perspectiva societal de Doise (2002), cuja abordagem procura articular explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, evidenciando que os processos e mecanismos usados pelos indivíduos em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais). Influenciados por Piaget e Vygotsky, os autores consideraram as representações sociais como princípios geradores de tomadas de posição, estudando-se as relações entre as regulações sociais e funcionamentos cognitivos a partir dos sistemas de comunicação característicos de uma sociedade. Tais sistemas, segundo o estudo, organizam os processos simbólicos que interferem nas relações sociais e são responsáveis pela construção das representações sociais. A pesquisa destacou os seguintes resultados para as formulações propostas:

a) Pais e mães de instituições públicas: O que há de consensual em suas representações sociais de Educação Infantil? Em suma, para o grupo de pais e mães com filhos pequenos, que frequentam as instituições públicas investigadas, a Educação Infantil é partilhada como um espaço, no qual as crianças pequenas recebem cuidados, que são essenciais para seu desenvolvimento. No entanto, os pais e mães não ficam restritos a compreendê-la como lugar do cuidado, pois valorizam os aspectos educativos, tais como: socialização, aprendizagens de escrita, leitura e preparo para a escolarização futura. (p. 90)

b) Pais e mães de instituições privadas: O que há de consensual em suas representações sociais de Educação Infantil? Reiteramos que o campo comum de referência dos pais e mães de crianças de instituições privadas constitui-se como um conjunto de crenças partilhadas, um eixo que se liga ao movimento sócio-histórico mais atual relacionado à Educação Infantil. A maior parte desses pais e mães atribui à Educação Infantil uma função pedagógica, que é constituída por um processo conjunto de práticas que envolvem o cuidar, mas não como seu único ou principal foco. Essa etapa da educação é considerada por uma boa parte do grupo como base e alicerce de todo o percurso e, também, como um processo educativo complementar à educação dada pela família. Para esses pais, a dimensão pedagógica é evidenciada como a principal função da Educação Infantil, em uma perspectiva que valoriza processos interacionistas e construtivistas da educação. Esse compartilhamento ou consenso se vincula ao que vem sendo preconizado pela legislação e literatura especializada, na atualidade. (p. 96)

c) Pais e mães de instituições públicas e privadas: O que há de consensual nas representações sociais de Educação Infantil dos dois grupos? Nos grupos ouvidos nesta pesquisa, identificamos um conteúdo consensual de Educação Infantil, que está centrado na valorização dos seguintes aspectos: brincadeira, utilização de material concreto e, também, leitura e contação de histórias pelas professoras. Em geral, as famílias compartilham da compreensão de que a Educação Infantil é a base da formação. Nos dois grupos, há um reconhecimento coletivo de que sua oferta ocorre em estabelecimentos oficiais e particulares; que as instituições devem trabalhar de maneira integrada e cooperativa com as famílias, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das crianças. (...) Reiteramos que o conteúdo desse consenso é fruto de implicações e convergências situadas nas comunicações dos participantes. Resulta de afinidades em relação ao objeto e, principalmente, das trocas de opiniões, conhecimento de diferentes fontes. (p. 98)

Monteiro (2014) destacou autores como Doise e Moscovici (1991), ao afirmar que:

(...) somos forçados a concluir que, até certo ponto, a comunicação constrói consensos mediante artifícios de retórica que dão um peso excessivo aos argumentos de alguns grupos e enviesam as escolhas. Insistimos, portanto, no papel e nas influências da comunicação para as dinâmicas, ações e condutas dos grupos pesquisados. O compartilhamento dos grupos em foco relativo à Educação Infantil está vinculado às normas, condutas, valores e crenças, que permeiam as comunicações. (p. 103)

Ainda segundo Doise e Moscovici (1991): “(...) o consenso faz parte de um processo comunicacional complexo, que leva o sujeito a fazer escolhas, assumir

posições, comportar-se frente a determinadas questões, que são postas através de acordos sociais aceitos, tacitamente, pelos grupos”. (p. 104)

De modo geral, a pesquisa evidenciou que o campo comum das representações sociais dos participantes ancorou-se nos aspectos acadêmicos e normativos acerca da educação na infância, essencialmente no seu aspecto de desenvolvimento e de aprendizagem. A maior parte dos pais cujos filhos frequentam instituições públicas revelaram um viés escolarizante e preparatório nas representações de Educação Infantil. A possibilidade de ascensão social, promessa de um futuro profissional melhor para os filhos, tornou-se algo marcante para esse grupo. Entre pais de crianças matriculadas em instituições privadas, por sua vez, houve ênfase na concepção de Educação Infantil destinada a oferecer oportunidades de desenvolvimento da criança.

No tocante à relação pais-educadores na Educação Infantil, na pesquisa anteriormente citada de Monteiro (2014), tanto entre as famílias de crianças das instituições públicas e famílias vinculadas às instituições privadas, verificou-se que há uma prática comum relativa ao acompanhamento dos filhos: procurar manter um vínculo estreito com os responsáveis diretos pela educação nesses espaços, ou seja, estar sempre *em contato com o professor*, com a finalidade de obter informações sobre o desenvolvimento e o comportamento das crianças.

Para Paniagua e Palacios (2007), o contato cotidiano é uma prática fundamental e recomendável na Educação Infantil, “pois o bom relacionamento entre família, instituição e profissionais possibilita uma maior compreensão das crianças e sua conduta infantil em tais espaços” (p. 117). Outro ponto comum entre os grupos pesquisados por Monteiro (2014) diz respeito à sua participação nos eventos proporcionados pelas instituições. As famílias afirmavam que esses momentos eram oportunos para estar com os filhos, prestigiar as atividades desenvolvidas por eles e, também, aprofundar o entrosamento com os profissionais da instituição (p. 117). Tais momentos de participação foram considerados pela autora como todos os momentos para os quais os pais e as mães são chamados a participar, tais como: reuniões, plantões pedagógicos, encontros e festividades. Segundo ela: “Esses momentos têm objetivos e finalidades variados, mas oferecem aos pais oportunidades de conhecer a instituição, participar das atividades direcionadas aos filhos, ter contato com os vários profissionais da instituição, e estar integrado ao processo educativo proposto pela instituição educativa”. (p. 118)

Constata-se que, na atualidade, as exigências para ser professor de Educação Infantil e a multifuncionalidade do trabalho com a criança impõem que a sua identidade docente seja definida a partir do desenvolvimento de um trabalho específico e profissional. O estudo de Monteiro (2014) procurou, também, identificar como os pais e mães de crianças matriculadas na Educação Infantil viam esses profissionais, constatando-se que parte do grupo pesquisado ainda considerava a função do professor de Educação Infantil de acordo com as perspectivas mais tradicionais da profissão – a função de cuidar. Segundo a autora:

No entanto, os dois grupos compartilharam que o professor é aquele que ensina e educa. Conforme afirmaram, o ensinar associa-se à perspectiva formal de escolarização: transmitir conteúdos e conhecimentos; e o educar é mais amplo, pois significa dar limites, disciplinar e auxiliar na educação dada pela família. (p. 125)

Dos depoimentos dos sujeitos de ambos os grupos, depreendeu-se, no entanto, que a função da professora de Educação Infantil ainda está centrada em elementos inerentes à sua subjetividade e afetividade e embasada em uma perspectiva mais tradicional da profissão. A professora é vista como aquela que cuida, educa, ensina e representa uma pessoa da família e, na ausência da mãe, exerce, também, esse papel. “Sua função exige carinho ao mesmo tempo em que disciplina a criança” (p. 125). Por outro lado, os pais e mães ouvidos no respectivo estudo compartilharam de crenças comuns, ancoradas em uma visão considerada pelo autor atualizada da Educação Infantil, como etapa fundamental, base da formação do indivíduo, capaz de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As famílias destacaram o trabalho desenvolvido pelas instituições escolares como complementar à sua ação, e considerada indispensável para o desenvolvimento e êxito das crianças. Em relação à função do professor da Educação Infantil, foi consenso entre as famílias a necessidade de formação profissional específica para atuar com crianças, citando “aspectos subjetivos ligados à conduta do professor, tais como: ser carinhoso, amigo e cuidadoso”. (p. 128)

No âmbito das práticas educacionais, os estudos dos autores citados apontaram para a importância do estabelecimento de relações compartilhadas com as famílias. Essas relações devem ir além da parceria formal, da presença à reunião e do acompanhamento de uma atividade pedagógica. Sugere-se, no trabalho de Monteiro (2014), criar mecanismos práticos de orientação e esclarecimentos desse grupo de pais e mães, a fim de fortalecer e garantir seu interesse em compartilhar com o trabalho das instituições, visando a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus filhos. Segundo a autora:

Certamente o caráter democrático e de participação da gestão dos estabelecimentos passa, também, por um maior entrosamento entre pais, mães e instituição, faz-se necessário uma maior sintonia entre ambos em relação aos objetivos, finalidades e organização das atividades pedagógicas nesses espaços de Educação Infantil. (p. 135)

As pesquisas relatadas não fazem uma distinção para o emprego do termo “creche”. Utilizam, no geral, a definição instituição de Educação Infantil pública ou privada quando pretendem marcar diferenças associadas ao nível socioeconômico. Os estudos referentes à relação entre família e escola, nos quais os depoimentos e expectativas de pais e mães sobre a escolarização de seus filhos são considerados e analisados, são de especial importância para nosso estudo atual. Tais pesquisas, além de fundamentações teóricas significativas no campo da educação, que problematizam o lugar da família, trazem a especificidade das falas dos próprios pais e dos professores envolvidos. Dar a palavra aos pais, permitir a construção de suas narrativas sobre a educação de seus filhos, pensar a construção de estratégias junto aos professores para viabilizá-las no interior da escola são alvo de nosso interesse de estudos e de intervenção. Acreditamos que o estudo atual poderá colaborar com algumas revisões nas práticas de Educação Infantil, ao incluírem no trabalho com as famílias uma outra dimensão. É o que se pretende apresentar a seguir.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE CRECHE

A literatura sobre a relação família-escola é relativamente grande e denota que esta preocupação ocorre de longa data, como vimos no capítulo anterior da tese. Verifica-se, no entanto, que a concepção de parceria e de envolvimento entre a família e a escola, na maior parte das pesquisas citadas, parte da noção de harmonia necessária entre elas, com poucas considerações sobre a emergência de conflitos intrínsecos à relação entre estes agentes da educação da criança, suas causas e manejos possíveis. Nota-se, ainda, que a garantia do sucesso na parceria harmoniosa entre a família e a escola fica depositada na instituição escolar, assim como outra preocupação decorrente deste cenário – a formação do educador, “capacitando-o” e informando-o sobre como lidar melhor com os pais de seus alunos. Neste capítulo apresentaremos, portanto, alguns estudos sobre a formação docente, para evidenciarmos a crescente preocupação com a formação e a prática dos profissionais na Educação Infantil.

Severo (2016) realiza um ensaio teórico a partir de levantamento bibliográfico, apresentando reflexões sobre os saberes e competências necessários à prática docente, entre as décadas de 1990 e 2000. Os textos pesquisados neste período abordam as perspectivas do “Professor Reflexivo” como uma das principais vertentes da Epistemologia da Prática e modelo explicativo da construção dos saberes docentes. A partir do levantamento realizado, o autor busca a especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação, propondo que os saberes e competências do professor necessitam ser concebidos como construtos contextuais na interface entre teoria e prática pedagógica, contrapondo a ideia de que a docência consiste em um exercício técnico de reprodução de saberes-fazer. O autor verificou que, no transcurso da década de 1990, os estudos brasileiros acerca da docência e da aprendizagem docente evidenciaram a forte influência da Epistemologia da Prática como marco teórico para se discutir aspectos relacionados a diversos temas inscritos no universo da profissionalidade e do saber do professor. Entre as principais referências nesse âmbito, Severo (2016) destaca o trabalho do norte-americano Donald Schön, que formulou o conceito de professor reflexivo para designar uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente em contraponto ao discurso de que, até meados da década de 80, restringia a formação e atuação do professor ao nível técnico-instrumental, conforme a tendência que as assinalava: o tecnicismo.

O autor aponta, ainda, que o conceito cunhado por Schön (2010) logo penetrou o discurso educacional no seu país de origem e em outras regiões do mundo, a exemplo

do Brasil. Influenciado pelas análises de Dewey, Luria, Kuhn, Polanyi e Wittgnestein, Schön (2010, *apud* Severo):

(...) afirma que a formação dos professores deve estabelecer uma ruptura radical com um modelo curricular normativo, cujo processo de desenvolvimento configurou um esquema aplicacionista do conhecimento científico produzido no âmbito das esferas acadêmicas às práticas docentes, entendidas como contextos de aplicação. (p. 266)

Em contraponto à tendência tecnicista da prática docente, esclarece Severo, defende-se que a experiência é lócus principal de elaboração dos saberes necessários à prática educativa e que o modo pelo qual essa experiência é vivenciada pelos professores, ou estudantes em formação para o exercício da docência. Segundo Severo (2016):

As categorias teorizadas por Schön se constituem em instâncias de tratamento das experiências ou em momentos onde elas são tomadas como objeto de investigação do próprio sujeito, enquanto alguém que busca conhecer a sua vivência e, a partir disso, reorganizar a sua atuação profissional. (p. 266)

Verifica-se, no entanto, outro movimento no campo da educação, apontado por Pimenta (2010), denominado de praticismo. A epistemologia da prática sustentou, no âmbito das reformas nas políticas de formação docente, a pressuposição de que o componente prático se sobrepunha ao estudo das teorias educacionais na constituição e desenvolvimento de propostas de formação inicial e continuada. Tal pressuposição, na perspectiva da autora, tende à compreensão de que a prática se completa nela mesma e que impasses pedagógicos podem ser compreendidos e resolvidos quando o professor mobiliza apenas o conhecimento que adquiriu ao longo das experiências construídas, sobretudo quando os problemas pedagógicos são concebidos como problemas técnico-instrumentais, em detrimento de uma interpretação multirreferencial, enfrentando-os como objeto complexo. A partir dessa problematização, Franco, 2008; Pimenta, 2010; Severo, 2016 apontam o efeito do praticismo como uma contradição derivada da apropriação da perspectiva do professor reflexivo, emergente da crítica ao modelo anterior, predominantemente tecnicista, de formação de professores, que preconizava a aquisição de um aparato de técnicas e modelos didáticos para a transmissão de conhecimentos em situações regulares de ensino.

Outra derivação histórica, denominada “instrucionalização” da Pedagogia, por Severo e Pimenta (2015), decorre de uma concepção que restringia o objeto da pedagogia à técnica de instrução escolar, encerrando-a na produção de fazeres técnico-

metodológicos voltados às operações de transmissão de conteúdos curriculares. O problema de instrucionalização da Pedagogia e da sua redução ao plano técnico-instrumental da prática educativa, apontam os autores, exerceu fortes influências na consolidação de um estatuto de cientificidade para si mesma, a partir de então. “A ênfase conferida aos procedimentos tecnológicos necessários à prática implicou na superficialidade do conhecimento produzido no âmbito da Ciência Educacional, a qual se configurava mais como uma Ciência da Instrução” (Severo, 2016, p. 274).

Pimenta (2007) e Franco (2008) partem do pressuposto de que a prática é elemento essencial da produção do saber pedagógico. No entanto, a reflexão na e sobre a prática deve ser mediada por um tipo de conhecimento que articule as dimensões científicas às dimensões experienciais. A formação docente, por sua vez, deve promover experiências que desencadeiem a construção de saberes sobre o saber-fazer, para o saber-fazer e a partir do saber-fazer, destacam os autores. “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as” (Pimenta, *apud* Severo, 2016, p. 275).

Na esteira destes últimos autores, Severo (2016) propõe que o saber pedagógico prático se estabeleça em uma dialogia em direção à superação das dicotomias entre ciência e experiência, sujeito e objeto, teoria e prática, educação e pedagogia (...)

(...) implicando, ainda, um processo de reconceituação da noção de competência pedagógica que, de um nível puramente operacional, compreende a capacidade que o docente deve desenvolver para mobilizar saberes e recursos em contexto e não apenas executar procedimentos automatizados pela experiência repetida ou institucionalmente prescritos. (p. 275).

Nos processos de análise e proposição das políticas de formação docente, o autor sugere que deva ser central a noção de profissionalidade, expressando a especificidade do lugar da teoria e da prática na constituição identitária e nos modos de atuação docente, ao mesmo tempo, alertando para a necessidade de uma reorganização curricular, uma reestruturação dos espaços/tempos de formação e o estabelecimento de um trajeto, onde se torne possível a construção dos saberes articulados a uma prática significativa. Severo (2016) afirma, ainda, que reconhecer o saber pedagógico como uma elaboração prática ressignifica o papel da Pedagogia como uma ciência que media a teoria e a prática educativa na formação docente:

(...) permitindo a integração da dimensão instrucional à dimensão pedagógica, da sala de aula às outras possibilidades de formação, em diversos espaços educativos, contribuindo, sobretudo, para a passagem da experiência imediata para a experiência refletida, processo que possibilita a instauração de uma lógica docente estruturada pela práxis (auto) formativa. (p. 276)

3.1 FORMAÇÃO DIALÓGICA E A FUNÇÃO EDUCATIVA LIBERTADORA NO MÉTODO FREIREANO

Paulo Freire (1963) empreendeu, através de seu método, uma forma de alfabetizar adultos respaldada no diálogo e na conscientização do processo de aprendizagem, propondo uma educação emancipadora, visando o cidadão trabalhador. O método freireano de alfabetização resultou em importante contribuição ao Sistema Educacional Brasileiro no início dos anos 60, mostrando seus reflexos em outras áreas de ensino. Rosas (2003) aproxima o princípio de aprendizagem de Freire à maiêutica socrática, fazendo da problematização, da pergunta e do diálogo o próprio método. Tal método, aponta a autora, encontra fundamento em elaborações filosóficas, sociopolíticas e pedagógicas, no qual o pensar e o fazer são interdependentes.

Rahme (2005) considera que as propostas de Freire trouxeram importante contribuição para a história da educação brasileira, na medida em que criticava os métodos tradicionais de ensino da época, propondo uma nova visão para as relações professor-aluno. Ele defendia a consciência política e o uso de recursos e textos extraídos da vida cotidiana dos alfabetizados. A autora destaca que, na perspectiva educativa freireana, o lugar do professor tradicional de sala de aula cede espaço para a função do coordenador de debates. Nesse novo contexto de aprendizagem, a aula acontece por meio do diálogo. Os programas são elaborados a partir de situações cotidianas dos participantes, e seus temas são também sugeridos pelos alunos, levando-os a posições mais críticas. Maciel (1963) ressalta que a categoria fundamental do Sistema Paulo Freire de Educação é a categoria Sociológica e Antropo-Cultural de Comunicação.

A prática educativa libertadora proposta por Freire (1980) considera que o conhecimento é produzido pela conscientização, na qual o sujeito parte da análise crítica de sua realidade, empoderando-se para tomada de decisões e para as ações transformadoras necessárias em seu meio. Menezes e Santiago (2014) esclarecem que:

Os protagonistas do processo são os sujeitos da educação – estudante e professor – que, juntos, dialogam, problematizam e constroem o conhecimento. Por isso, problematizar, na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o

ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível por meio do diálogo, ‘desvelador da realidade’. (p. 51)

Rahme (2005) destaca que considerar a prática no cotidiano do homem é de fundamental importância para a educação freireana, cuja aprendizagem se dá no processo de reflexão-ação-reflexão. Segundo a autora:

O homem é capaz de “fazer” através do distanciamento da realidade para agir conscientemente sobre ela. Nesse processo, o indivíduo afasta-se da realidade para tomar posse dela, produzindo sua desmitologização; ou seja, o olhar mais crítico sobre a realidade para desvendá-la e conhecê-la. (p. 8)

A autora aponta que trata-se, portanto, de um método de ensino dialógico e crítico, no qual o papel do homem é ativo na sociedade e se dá a partir dela. A cultura e o conhecimento são, desse modo, concebidos como resultado de seu trabalho, como aquisição de experiências humanas e como incorporação crítica e criadora.

Estudiosos da educação ao longo de décadas (Maciel, 1963; Brandão, 2002; Rosas, 2003), ao problematizarem a relação professor-aluno, destacaram que Freire propôs uma função libertadora nesta relação, de modo que os educadores não deveriam manter o controle de seus educandos em suas mãos, mas estar com eles, buscando compartilhar o desejo e a paixão por aprender e pelo estudo de um objeto. Nessa proposta educativa, o que está em jogo na relação professor-aluno é a possibilidade de intercambiarem saberes, tornando-a dialética, ao invés de uma relação manipuladora, na qual apenas o professor detém o saber. O educador dialógico não teria o direito de impor aos outros sua posição, tampouco poderia calar-se diante das questões sociais e dos problemas de contexto social, aprendendo a ler uma realidade apresentada, sendo, ao mesmo tempo, capaz de mudar sua prática, por meio do que aprendeu a partir dela. Tal proposição sugere que, nesta forma de aprendizagem, o educador não separa a pesquisa do ensino. Ele procura situar-se nas condições de seus alunos, buscando suas perspectivas dentro de um coletivo para, a partir daí, iniciar um diálogo. Segundo os autores: “Os educandos conhecem junto comigo e entre eles” (Freire, p. 213). Freire (2014) problematizou, ainda, o distanciamento entre o conhecimento teórico, o acadêmico-formal e as práticas sociais. Segundo o autor: “(...) isto não significa diminuir a experiência acadêmica indispensável, mas diminuir a distância que foi estabelecida entre ler as palavras e ler o mundo”. (p. 214)

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos e o debate sobre a formação e a profissionalização docente não são recentes, como vimos anteriormente. No entanto, nas últimas décadas, eles se intensificaram, devido às iniciativas de reestruturação curricular das escolas e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior, bem como por meio da produção acadêmica intensa sobre o assunto, como apontou Castro (2016), em sua pesquisa histórica nesse campo no Brasil. A autora verificou, em sua pesquisa, que a Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não havia mencionado qualquer aspecto específico em relação à Educação Infantil, apontando que, há cerca de 40 anos atrás, a questão da educação de crianças de 0 a 5 anos de idade ainda não havia sido abordada pela legislação brasileira, tampouco a formação dos profissionais dessa área.

Em 1971, dez anos depois, a Lei 5692/71 dedicou à Educação Infantil apenas um parágrafo, no art. 19, parágrafo 2o, declarando que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Esse dispositivo legal, esclarece a autora, apesar de mencionar a importância de uma educação específica para as crianças menores de sete anos, não havia abordado a questão de maneira profunda, dada a especificidade desta educação, tratando-a de forma genérica, sem indicativos sobre o preparo dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, não cogitando a formação destes.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos e seu reconhecimento como sujeitos de direitos, previstos na Carta Magna, passou a requerer novas regulamentações, o que culminou na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e na atual LDB, Lei no 9394/96. O debate sobre a Educação Infantil e a formação destes educadores acentuou-se no Brasil desde a aprovação da referida lei, elevando a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62):

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No artigo acima, indica-se uma formação mínima em nível médio. Contudo nas Disposições Transitórias da LDB, o art. 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Constata-se, a partir daí, que o nível médio na formação de docentes para a Educação Infantil deverá ser de caráter transitório, com a perspectiva de que todos os educadores nessa área obtenham o Curso Superior.

A inclusão das creches no sistema de ensino exigiu, por sua vez, dos profissionais que nelas atuam, o enfrentamento de importantes debates acerca das funções educativas que desempenham junto às crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como a influência dos pais nesse processo de entrada dos bebês no campo escolar. A formação docente destes profissionais tornou-se também preocupação das políticas públicas, buscando contemplar a diversidade e a complexidade de situações que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. Sabe-se, no entanto, que a origem das creches no campo da assistência social aproximou historicamente a função dos profissionais que nelas atuavam, predominantemente exercida mulheres, à função intuitivamente conquistada com o exercício da maternidade e dos cuidados básicos de seus próprios bebês.

Oliveira (2010) esclarece que, nas diretrizes da Educação Infantil, destaca-se a necessidade de planejamento e de participação dos profissionais nas atividades pedagógicas de ensino e, ainda, que esses conceitos causem estranhamento quando nos referimos aos bebês, deve-se atentar para os objetivos e princípios que norteiam os programas propostos e o seu contexto histórico-social. A autora aponta que o conceito de ensinar também está ligado à condição de construção de significações (afetos e conhecimento) pela criança desde o seu nascimento, sendo, tal construção, mediada pelos adultos cuidadores, que se encarregarão de lhe *en-signar*, de lhe apontar estes signos. Trata-se, portanto, de um ensinamento que não se restringe ao ensino de conceitos acadêmicos ou estritamente pedagógicos enquanto conjunto de uma disciplina. Trata-se, sobretudo, de um profissional que se encarregará de um modo particular de ensinar crianças muito pequenas e num contexto coletivo diverso do familiar. Ainda que aponte especificidades na função do educador na primeira infância, a autora relata que poucos países europeus incorporam a faixa etária de 0 a 3 anos em

seu sistema educacional (com exceção da Dinamarca e Espanha), de modo que são raros os cursos de graduação para formação de educadores para atuar nessa área. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dispõe que a formação do profissional de Educação Infantil se faça em nível superior ou médio. Entretanto, Oliveira (2010) ressalta que, ainda que o nível de escolaridade do professor em creches e pré-escolas no Brasil tenha aumentado, isto não tem se refletido em melhoria substantiva do saber docente. A formação desatualizada na área do desenvolvimento infantil, bem como um distanciamento entre os conceitos teóricos transmitidos e a prática profissional são alguns fatores que a autora cita como responsáveis pelo menor avanço e construção crítica de sua função neste campo de atuação na educação.

Por outro lado, Brandão (2016) problematiza alguns efeitos dos modos de profissionalização do educador que atua na primeira infância. Ainda que a Constituição de 1988 (que inclui a educação de crianças de 0 a 6 anos como um dever do Estado) tenha promovido avanços na formação destes profissionais, a autora aponta que a valorização do saber da pedagogia determinando os passos do encontro entre a professora e a criança pequena tornou-se inversamente proporcional à anterior orientação assistencialista, sofrendo, ainda, a influência do movimento médico higienista nas funções de cuidados da infância. Tal passagem, segundo Brandão (2016), na direção de extirpar o assistencialismo desse campo, trouxe consigo uma profissionalização técnica dos professores com características marcadamente assépticas e assubjetivas em sua relação de cuidados com os bebês e crianças pequenas, em prol de um cientificismo sustentador de sua prática pedagógica. Assim, a autora ressalta que a pedagogia, sustentando-se enquanto ciência no paradigma positivista, privilegiou noções acerca da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo de crianças de 3 a 6 anos, configurando os programas da Pré-Escola. Coube à Creche a responsabilidade pela faixa etária de 0 a 3 anos, predominantemente destinada aos cuidados do corpo físico e das necessidades básicas do bebê (alimentação, sono e higiene).

No atual Portal do Ministério de Educação e Cultura, no item referido à formação continuada de professores, há oito modalidades distintas de formação, mas apenas uma se destina especificamente a professores da Educação Infantil, denominado “Proinfantil”. Tal programa caracteriza-se como um curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal, destinado aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada, sem fins lucrativos (sem a formação específica para o magistério).

Brandão (2016) problematiza a referida proposta formativa destacando a proposição do formato do curso, com o tempo de dois anos e programa curricular determinados em detrimento da ideia de formação continuada. A pesquisadora aponta, ainda, que a modalidade de curso à distância é mais oferecida, em detrimento de propostas de formação em serviço e por meio de trocas reflexivas, nas quais possam ser também consideradas as relações de saber entre os agentes institucionais. (p. 153)

Oliveira (2010) traz em seus estudos questões que considera fundamentais para subsidiar políticas de formação na área da Educação Infantil e que se alinham à sustentação do aspecto relacional na função do profissional acima apontado. Dentre elas, citaremos a que se articula com um dos pontos desenvolvidos no presente estudo e em nossa prática de pesquisa. A autora ressalta que, mais do que nos outros níveis de escolarização, a formação do educador de crianças pequenas deveria incluir a sua preparação para compor uma importante triangulação, para o qual as propostas pedagógicas geralmente não têm atentado: a relação professor-criança-mãe. Esclarece que não se trata de pensar na ilusória possibilidade de substituição da família em uma educação totalmente desvinculada do nicho familiar. Em contrapartida, considera que a formação dos professores deve trabalhar certos sentimentos que a atuação profissional lhes desperta e estimulá-los a examinar os conflitos surgidos na relação interpessoal com a criança e com sua família.

Analisar continuamente sua própria frustração e agressividade, afirma a autora, poderia ajudar os educadores na busca de uma maior reflexão e compreensão de seu próprio trabalho junto às crianças e às famílias. Oliveira (2010) destaca, ainda, que, apesar de vários estudos apontarem especificidades na função do educador na primeira infância, poucos países europeus incorporam a faixa etária de 0 a 3 anos em seu sistema educacional, de modo que a formação docente nessa área ainda é rara. No Brasil, cita a autora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, dispõe que a formação do profissional de Educação Infantil se faça em nível superior ou médio. Como vimos, o aumento no nível de escolaridade do professor não se refletiu em melhora significativa do saber docente. Considera, ainda, fundamental que (mais do que nos outros níveis de escolarização) a formação do professor de crianças pequenas deva incluir o seu preparo para compor uma importante triangulação, para o qual as propostas pedagógicas não têm atentado: a relação professor-criança-mãe.

Os estudos de (Bhering & De Nez, 2012; Musitu, 2003; Maimone & Scriptori, 2005) também haviam constatado uma deficiente formação dos profissionais da

Educação Infantil, assim como a necessidade de cursos de capacitação, aprimoramento e de formação continuada neste campo. Dentre as deficiências encontradas nas propostas de formação destes profissionais, destacaram-se aspectos sobre o preparo dos educadores para lidar com os pais de bebês e de crianças pequenas.

Autores como Cataldo, 1983; Haddad, 1987; Epstein & Dauber, 1991; Behring & De Nez, 2002 destacaram, por sua vez, aspectos que as instituições educacionais deveriam visar, a fim de melhorar o envolvimento dos pais nos projetos pedagógicos e nas atividades junto à equipe escolar. Descrevem, de modo geral, aspectos como: criar oportunidades para estreitar parcerias com as famílias, compreender a diversidade cultural das famílias, incluir os pais na construção das propostas institucionais, propor atividades de orientação das famílias, proporcionar eventos culturais e festivos menos formais para aproximar as famílias, incentivar um bom relacionamento entre os funcionários da escola e as famílias, entre outros.

Anconi (2017) recorre a alguns autores anteriormente citados para problematizar os modos como as relações entre pais e educadores na Educação Infantil foram abordadas na literatura, tomando como um dos efeitos desta relação, a partir de seu tema de pesquisa, a agressividade entre eles. A partir daí, Anconi (2017) indica outro rumo para aproximar creche e família:

(...) por outra via que não seja apenas nas estratégias de comunicação, orientação e saber técnico – com capacitações e treinamentos dos educadores – e nem ratificar a Posição da creche como única detentora de um saber supostamente ideal da educação, com a tarefa de dar instruções e informações à família sobre a criança, na expectativa que os pais recebam passivamente as orientações a respeito de seus filhos (...). (p. 121)

A autora argumenta que a busca pelo estabelecimento de uma continuidade harmoniosa entre os ambientes casa e escola, no sentido de eliminar qualquer diferença ou descontinuidade, baseia-se numa expectativa imaginária de relação equilibrada entre pais e educadores. A pesquisadora compreende, também, como sendo de ordem imaginária o efeito da agressividade na relação entre as professoras e os pais (mais especificamente as mães). No entanto, esclarece que os conflitos e a agressividade são inerentes à dupla família-escola nos cuidados com a criança, sendo necessária a escuta deste campo (e não a busca de sua eliminação absoluta), a partir dos discursos produzidos e da compreensão das posições que pais e educadores assumem entre si, contribuindo com a passagem das formações imaginárias para construções simbólicas em sua relação de saber sobre a criança. Conclui em seu trabalho que, para o próprio

educador na creche, é difícil manter o distanciamento necessário dos efeitos imaginários na relação com os pais, sugerindo, então: “a entrada de um profissional atravessada pelo discurso psicanalítico (por exemplo o analista ou um educador com formação atravessada pela psicanálise)” (p. 130) como um terceiro, um agente externo à instituição, a fim de promover a circulação e o reconhecimento de saberes.

Para nosso estudo atual, a conclusão a que chegou a autora acima, por outro lado, abriu novos desafios teóricos e práticos. Se a autora considera que é difícil para o próprio educador na creche manter o distanciamento necessário dos efeitos imaginários na relação com os pais, outro desafio será o de fundamentar a viabilidade da entrada de um profissional que esteja, em contrapartida, distante da instituição creche, ainda que tenha a posição e o recurso da escuta psicanalítica. Assim, para o nosso estudo atual, pretende-se fundamentar por quais vias, na prática, um profissional externo à instituição, com o recurso da escuta psicanalítica, poderia adentrar a creche. Para tanto, foi necessário aprofundar, ainda, teoricamente, o conceito de transferência e de seus manejos possíveis, visto que os efeitos imaginários são inevitáveis na produção das identificações e, paradoxalmente, somente a partir da identificação, parece-nos possível a entrada e a aproximação de um outro externo a um grupo já constituído, como uma equipe escolar. Assim, o estudo atual pretende avançar nesse ponto, propondo estratégias para viabilizar a entrada de um agente externo ao ambiente escolar. Para tal, será necessário considerar conceitualmente a questão da demanda, o processo de identificação, seus efeitos imaginários e os movimentos dialéticos intrínsecos ao estabelecimento de uma relação de saber simbólico. Adentrar o ambiente escolar, a partir do saber da psicanálise, exigirá uma reflexão adicional acerca dos desdobramentos possíveis e dos limites da extensão de sua práxis num campo diverso.

3.3 FORMAÇÃO, ENSINO E TRANSMISSÃO NA INTERLOCUÇÃO ENTRE A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

Almeida (2006) problematiza as condições e os limites do ensino da psicanálise para além de seu campo de origem. Faz uma distinção entre o ensino, que parte de um certo saber, e a transmissão dos fundamentos teóricos da psicanálise para além das instituições psicanalíticas, que visam à formação de analistas (como nas universidades e na formação continuada de educadores). Ressalta que a transmissão em psicanálise aponta uma singularidade que a distingue dos demais saberes ligados a disciplinas,

exigindo algo além, mais do que um ensino partindo de um saber. No entanto, a autora traz a ideia da transmissão possível da psicanálise em extensão para o âmbito educacional, sendo necessário o estabelecimento de um campo transferencial para que esta transmissão ocorra, e quem a transmite deve ocupar o lugar de um *Mestre-Não-Todo*. Ou seja, a partir da teorização lacaniana, este mestre deve ser fundamentalmente dividido em sua posição de saber face ao inconsciente.

Birman (2003) considera o “ensino” da psicanálise como a possibilidade de se transmitir a experiência do inconsciente, inaugurada pelo saber psicanalítico, para outros campos do fazer humano, que incide na cultura e nas instituições sociais. Reserva, por outro lado, o conceito de *transmissão* aos modos de um estilo, considerando a dimensão singular da incidência da psicanálise na formação do próprio psicanalista. Almeida (2006) adverte, no entanto, que a transmissão da psicanálise a educadores torna-se também possível, desde que sejam criadas determinadas condições mínimas para que ela possa se dar, a saber: um analista na posição discursiva de um *Mestre Não-Todo* segundo o conceito lacaniano, ou seja, um educador que se interroge sobre o sentido de seu ato, por meio de um dispositivo de fala, de escuta e de escrita que viabilize a metabolização da angústia que possa emergir na posição de “ensinante”, incluindo uma certa direção – a da mudança subjetiva do educador na sua relação com os ideais narcísicos e educativos. A autora esclarece que, para a transmissão da psicanálise a educadores, torna-se necessário acompanhar os efeitos do encontro com o real e a realidade da educação, a partir da consideração do inconsciente, de modo que tal encontro não os conduza a uma experiência de profundo mal-estar, mas, ao contrário, que lhe permita viver a relação educativa como uma experiência singular, criativa ou mesmo de prazer.

Voltolini (2001) atribui a Lacan o mérito de ter demonstrado que a economia da transmissão da psicanálise é mais complexa do que a economia de qualquer outra teoria científica. Tal complexidade na formação do psicanalista implica o seu desejo em jogo nessa trajetória, exigindo deste uma mudança de posição subjetiva diante do saber, conquistada na travessia de sua própria análise. Transmitir psicanálise, ressalta o autor, não se refere a percorrer os conceitos da teoria, no sentido de dominar uma técnica, como o que ocorre geralmente em qualquer ciência. A partir destas considerações iniciais, o autor questiona o efeito que o ensino da psicanálise produz na formação de educadores. Esclarece que o educador não deseja tornar-se psicanalista, mas, com frequência, busca um esclarecimento sobre o ato que ele produz, o pedagógico. Alerta

ainda que, além do problema da importação conceitual de um conceito de um contexto epistemológico a outro, corre-se o risco de alterações no que se pretende circunscrever.

Outro fator apontado pelo autor como decisivo na determinação do resultado deste tipo de transmissão para educadores está por parte daquele que ouve e recebe esta transmissão, referindo-se ao fator institucional, ao fato de que o professor que ouve os conceitos da psicanálise tem, em geral, uma inserção institucional que não é sem efeito na determinação de como irá ouvir. Para tal formulação, Voltolini (2001) baseia-se na construção lacaniana acerca da função das instituições e dos discursos que a sustentam, apontando a importância da localização da posição que o professor assume na instituição escolar e no discurso pedagógico que o engendra. Ressalta que, nesse discurso, operam determinados ideais de homem e, conseqüentemente, ideais de aluno e de sua aprendizagem. A psicanálise, por outro lado, se distancia na busca destes ideais e, ainda que com frequência a demanda dos professores seja a de que “Freud possa explicar” o que ocorre com seus alunos, Voltolini distinguirá a função de “implicação” que a psicanálise poderia promover em contraponto à ideia de “explicação”. Ao retomar a citação freudiana acerca dos três ofícios impossíveis: governar, educar e psicanalisar, o autor aproxima o exercício da transmissão em psicanálise do ensino na educação, em sua dimensão de “impossível”. A condição de impossibilidade a que se refere Voltolini diz respeito à falta estruturante e à divisão originária que o ser humano encontra na sua relação com o saber e na sua relação com o outro. Adverte que, se o educador passa a considerar a condição de impossível intrínseca ao seu ato educativo, distinto de sua posição de impotência diante de seu aluno, um efeito similar da transmissão dessa falta fundamental poderá se dar. A transformação da queixa, ligada aos ideais de aluno, para a formulação de dúvidas e da construção de enigmas a partir dos quais deseje conhecer seu aluno poderá, em contrapartida, segundo Voltolini, implicar o professor em novas formas de ensinar, assim como na descoberta de novas formas de aprender de seus alunos.

Pereira e Mrech (2011), por sua vez, verificaram um expressivo aumento das produções acadêmicas que, a partir da psicanálise, estudam e se envolvem com as causas do fenômeno educativo. Por outro lado, constataram que o mesmo não ocorre com os estudos e pesquisas sobre a formação e a função docente. Pereira (2011) aponta que aquele que ensina em nossa época moderna parece valer-se do apagamento da diferença e da restauração da autoridade, colocando em questão o lugar de mestria que os professores buscam sustentar na atualidade. Para problematizar o lugar de mestria e

sua relação com o exercício da autoridade na contemporaneidade, o autor esclarece diferenças e articulações entre ética e moral. Refere-se ao código moral como um conjunto prescrito de valores e regras de ação propostos ou impostos aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos disciplinares institucionais que visam à normalização de condutas. A ética, por sua vez, é descrita pelo autor como a maneira que o indivíduo encontra para conduzir a si mesmo, constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência e, não necessariamente em obediência, aos elementos prescritos que constituem um código moral. Segundo Pereira: “Agir em referência a esse código é um modo sempre singular de estabelecer um juízo próprio que faz o sujeito constituir a si mesmo, se ordenar e se enlaçar à sociedade em que vive” (p. 60).

A partir dessa distinção, Pereira (2011) ressalta que vivemos uma crise ética e moral, alertando que qualquer projeção de saída para essa crise no momento corre o risco da idealização. Aponta que o apelo imagético e o consumo de objetos que o mercado fomenta, assim como o crescente empobrecimento da função da palavra nas relações humanas, têm corroborado para que o homem moderno seja dispensado de sua faculdade de pensar. Segundo o autor: “Vivemos no vazio de pensamento, condição que nos faz recorrer à técnica antes do conceito, à satisfação antes da busca, ao objeto antes do esforço, ao código antes do juízo”. Em outra passagem, afirma: “O pensamento talvez seja nossa política, isto é, uma prática precedida pelo desejo. Se for assim, não há dúvida: aquele que ensina, aquele que exerce governo sobre o outro, os mestres, são fundamentais para essa empreitada”. (p. 66)

A partir dessa perspectiva, o autor analisa em que medida a psicanálise poderia contribuir para a sustentação de um lugar de mestria no qual a função da palavra, do pensamento e do desejo seja considerada, valendo-se do uso da memória, da experiência e da lei, para que o sentido da vida e da arte de viver não seja esvaziado do ato de ensinar. Assim, como uma função, e não necessariamente como um lugar burocraticamente ou institucionalmente definido a longo prazo, a função de mestria acima mencionada poderia ter um caráter “provisório”, como denominou Pereira (2011). “Pequenas fundações, organizações mais artesanais e cooperativas, movimentos culturais, identitários e sociais, menos complexos e mais pontuais, com causa e conceito mais bem delimitados e divulgados no coletivo, talvez sejam mais favoráveis ao caráter provisório e ético do mestre” (p. 70). O caráter provisório desta mestria implicaria, segundo o autor, num vigor de seu ato, em um tempo de efeito e, a partir do qual,

cumprido o seu destino, deve prestar-se à dissolução, a declinar deste lugar, evitando almejar a perpetuação de um lugar de repetição e de poder.

3.4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO NO CAMPO DA CRECHE: UMA INTERLOCUÇÃO POSSÍVEL ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO NA PRÁXIS

Ainda que se verifiquem progressos na formação de professores para o desenvolvimento e para a Educação Infantil (nos quesitos intelectual, motor e mesmo afetivo), Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012) verificaram que o mesmo parece não ocorrer quando se refere ao campo do psiquismo. Mariotto (2009) já havia constatado em sua pesquisa que os cursos de capacitação oferecidos nas creches públicas do Município de Curitiba tinham o objetivo de preparar o profissional para reconhecer e detectar sinais de dificuldades no desenvolvimento ligados às condutas observáveis na criança. Verificou que o foco de avaliação ficava associado apenas ao aluno e não considerava o lugar do educador e sua atuação junto à criança para a análise e o acompanhamento de seu desenvolvimento no âmbito escolar. Assim, propôs uma adaptação da análise das relações entre mãe-bebê a partir dos IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil) para a relação educador-bebê no âmbito das creches pesquisadas, utilizando estes indicadores, que incluem a constituição do psiquismo, para sensibilizar a creche e sua equipe, e atribuindo aos educadores uma participação ativa na constituição psíquica da criança pequena. Seu trabalho na formação dos educadores de creche contou com o acompanhamento das práticas desenvolvidas por eles e com a sustentação de reflexões no interior mesmo de seu ofício junto aos bebês, aos colegas de trabalho e aos pais. Segundo Mariotto (2009):

Tal intervenção, longe de ter objetivos funcionais ou adaptativos, aposta na possibilidade de transmissão de princípios gerais da psicanálise a não-psicanalistas, em que a produção de conhecimento seja simultânea à própria intervenção, já que é capaz de modificar o campo na medida em que o pesquisa. (p. 136)

A propósito da questão cuidar x educar e de seus efeitos para a formação do educador infantil, Mariotto (2009) afirmou ainda que, historicamente, a partir do momento em que as creches e berçários saíram da área assistencialista e passaram a fazer parte da Educação Infantil em nossas políticas públicas, os embates e conflitos entre o ato de cuidar e o de educar se evidenciaram nessas instituições e na forma de geri-las, aproximando-se das práticas e do discurso da ciência. A autora ressaltou que

uma profissionalização insuficiente poderia levar a uma equivocidade entre as ditas funções parentais e a função de acolhimento educativo, assim como a subestimação da complexidade deste ofício, por banalizá-la. Segundo Mariotto (2009): “Por outro lado, essa mesma profissionalização reclamada inclina-se à produção de um discurso em que o acolhimento psíquico oferecido pelo educador assume estatuto menos educativo – como ato constitutivo – e mais pedagógico – conforme uma ação técnica”. (p. 26)

A pesquisa teórica e prática de Bernardino, Chiarello, Quadros e Vaz (2012) em berçário de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Curitiba apontou, por sua vez, a necessidade de aliar o conhecimento formal e a prática exercida pelos profissionais que atendem a primeira infância. Os autores sugerem que a ação educativa neste âmbito deve incluir tanto o educar quanto o cuidar. Esclarecem que o educar precisa garantir uma ação consistente, considerando as especificidades de cada etapa de vida da criança, sobretudo nos primeiros anos, visto que, neste período, instala-se, de forma significativa, a relação da criança com o conhecimento e se fundamentam as bases da estruturação psíquica, marcando sua entrada formal no campo simbólico. Por outro lado, ressaltam que o cuidar não deve ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças (sono, fome, sede, higiene, etc.), exigindo conhecimentos, habilidades e instrumentos que, por vezes, extrapolam a dimensão pedagógica. (p. 214)

As pesquisadoras anteriormente citadas acompanharam seis educadoras, duas com Curso Superior completo, três cursando o Ensino Superior e uma com Ensino Médio completo. Foram propostos temas para um trabalho de capacitação sobre o desenvolvimento infantil a serem trabalhados com as educadoras, tais como: a relação afetiva e o corpo, assim como a linguagem – o tempo da palavra e do brincar como vias de expressão. Foram também inseridos temas correlacionados à necessidade prática trazida pelas educadoras, como: mordidas, ambiente profissional e relação entre creche e família. Os elementos de apoio utilizados para tal foram textos, brinquedos, discussão e confronto de situações. Esclarecem, no entanto, que a temática referente à formação e à capacitação específica para se trabalhar com a Educação Infantil é uma questão que gera muitas controvérsias e discussões. Verificaram um descompasso entre o saber teórico (que deveria englobar aspectos funcionais e relacionais no atendimento à criança) e a prática exercida pelas educadoras, além de constatarem que os temas ligados às etapas do desenvolvimento infantil, sobretudo em seu aspecto simbólico, psíquico, eram muitas vezes encarados como causadores de angústia e desconforto pelas

educadoras (p. 218). O tema das mordidas acarretava desconforto, tanto na equipe que atendia as crianças quanto nos pais, e as educadoras alegavam não saber agir diante das situações de mordidas entre as crianças, sentindo-se incapazes de alguma intervenção e temerosas com a reação dos pais.

Outra situação do cotidiano no berçário apontada como geradora de preocupação por parte das educadoras refere-se ao processo de adaptação dos bebês no ingresso da instituição. As pesquisadoras concluíram que o acompanhamento e a formação realizada junto às educadoras teve um retorno positivo das professoras, que relataram a importância dos conhecimentos adquiridos, aliados à sua prática cotidiana, assim como à oportunidade de trocas entre as colegas nas discussões, proporcionando maior confiança, aperfeiçoamento e desenvolvimento de seu trabalho. As pesquisadoras ressaltam, ainda, o efeito da formação continuada em serviço a partir de uma demanda da própria instituição, bem como a entrada de um profissional psicólogo externo ao berçário para intervir nas situações e temas eleitos e acordados com as educadoras.

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012) verificaram, por sua vez, que os resultados de pesquisas com os IRDI na Educação Infantil indicaram sua importância como operadores de leitura da relação das educadoras com os bebês. No entanto, advertem que as educadoras não devem fazer uso direto do protocolo IRDI (ainda que seus indicadores refiram-se a ações esperadas de cuidados para sustentar a subjetivação da criança), a fim de evitar a aproximação de seu uso a protocolos diagnósticos que buscam identificar e classificar doenças nas crianças. Caberia, por isso, a um profissional externo à instituição escolar, com a formação adequada com relação aos princípios teóricos e a ética que sustenta as bases dos IRDI, o seu uso como referência de leitura e de construção de trabalho junto ao campo escolar. A partir dessa perspectiva, as autoras propuseram e definiram a Metodologia IRDI como um:

(...) acompanhamento, orientado pelos IRDIs, dos encontros e desencontros da professora no exercício da continuidade da função exercida pela mãe. Sem exercer propriamente função materna, tal como ela é definida no interior da teoria psicanalítica, a professora trabalhará, contudo, na direção de manter em andamento alguns eixos dessa função, de modo a impedir que se rompa o laço mãe-bebê de forma precoce e antecipada. (p. 18)

Amiliato (2014), a partir da pesquisa *Formação de Educadores de Creche para o Acompanhamento do Desenvolvimento Psíquico de Crianças de 0 a 3 Anos de Idade*, procurou apontar fatores imbricados no que tange ao uso de uma ferramenta de investigação com base teórica psicanalítica no campo das políticas públicas. O

pesquisador adverte que, além da complexificação do trabalho no campo da educação, incluindo a relação pesquisador-educador-mãe, há outros agentes a serem considerados no âmbito institucional escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários das creches. Tal complexificação se amplia, acrescenta o autor, levando em consideração as questões que envolvem políticas públicas, cuja tendência é a de que os profissionais que exercem ações no contato com o usuário, neste caso, os educadores, não tenham papel decisório quanto à sua implantação no serviço, ressaltando o aspecto do desejo dos profissionais, que fica excluído nas respectivas iniciativas da esfera pública. (p. 84)

Chamou a atenção do pesquisador, a partir do acompanhamento em serviço, da capacitação e supervisão das educadoras, as perguntas das educadoras, que pareciam refletir um modelo de formação de profissionais recorrente na atualidade, com um foco instrumental e técnico que visa capacitar o profissional a um conjunto de ferramentas utilizáveis em situações específicas. Tais perguntas geralmente iniciavam pelo “como faz...”, que, segundo Amiliato (2014), pareciam demandar do pesquisador uma ferramenta que as educadoras não teriam e que o pesquisador deveria oferecer e ensiná-las a usar, “como se ensina a manusear um ‘torno mecânico’ quando se quer fazer uma peça perfeita” (p. 85). A partir desta analogia, o autor esclarece que, longe de se almejar a produção de uma “peça perfeita”, a exemplo das bases do movimento higienista, a Metodologia IRDI conta inicialmente com a imprevisibilidade do desenvolvimento infantil, com a concepção de tendências a partir de uma análise de um campo, e não com a correlação direta e determinante entre sinais e diagnósticos. Segundo Amiliato (2014):

Preferimos usar a expressão ‘tendência a’ justamente por acreditar que devemos evitar trazer ao palco das discussões sobre a patologia, causalidades muito precisas, uma vez que admitir uma previsibilidade no percurso de uma criança garante uma gama de ‘possibilidades de existência’, diferentemente de um apontamento diagnóstico precoce que, de forma adiantada, ofereça algumas palavras que a criança e seus familiares possam utilizar para nomear seus comportamentos ou sua ‘personalidade’ (estereotipias, ecolalias, estados autísticos, psicóticos, entre outros). (p. 85)

Quanto ao recurso dos IRDI como “instrumento”, Amiliato aponta que o acompanhamento dos indicadores em relação à marcação presente/ausente não teve um retorno tão significativo quanto às atribuições das professoras a partir da referência aos eixos de leitura psicanalítica acerca da constituição do psiquismo (suposição de sujeito; estabelecimento da demanda, alternância presença e ausência e função paterna). A partir

dos eixos de leitura presente nos IRDI, o pesquisador constata, referindo-se à perspectiva freudiana de que o importante em relação ao psiquismo não é a mensurabilidade das manifestações sintomáticas a ele ligadas, mas a trama de significações envolvidas nos processos de representação psíquica, que foi notável como as educadoras abordaram os elementos “não palpáveis”, “imateriais”, “metapsicológicos” (Amiliato, 2014, p. 89). No entanto, estes elementos emergiram em nomeações, ao relatarem situações práticas, ao reconhecerem as angústias nas crianças, assim como em sua relação com elas, oportunizando a circulação da palavra entre as professoras.

A partir dos resultados de sua pesquisa, o autor buscou problematizar a possibilidade de transmissão da Metodologia IRDI, com suas bases teóricas psicanalíticas, e sua implementação extensiva enquanto política pública. Adverte, como um desafio à sua implementação nessa esfera, que as políticas públicas buscam com frequência a sua sustentação em dados mensuráveis, materiais e objetivados, excluindo geralmente de sua perspectiva o campo relacional, significativo, simbólico e inconsciente presentes na constituição do psiquismo, “este último, objeto *princeps* de trabalho do psicanalista”. (Amiliato, 2014, p. 93)

Constata-se que a demanda para a formação docente nesta área é crescente. Por outro lado, há a preocupação com formações que se restrinjam à tecnicização do ato educativo e, conseqüentemente, com a desautorização de um saber do professor. A tecnicização na Educação Infantil e a tendência da pedagogização nessa área podem desconsiderar a complexidade da função do educador na primeira infância. Um dos efeitos dessa tendência pode ser, por sua vez, a dessubjetivação da criança na relação com o educador. Os estudos percorridos neste capítulo tornaram-se, por isso, fundamentais para a atual pesquisa, na medida em que auxiliam não somente a problematizar o campo e a complexidade da formação dos professores na Educação Infantil, mas também a subsidiar a construção de novas formas para esta formação. É o que pretendemos apresentar e fundamentar no capítulo 7 da tese. A seguir, apresenta-se um modo de educação que buscou aproximar pais e professores em prol de uma educação subjetivante da criança, denominada *Educação Terapêutica* ou ainda, *Educação para o Sujeito*. Os princípios dessa educação tornaram-se, também, referência para a formação de vários educadores, especialmente para os do campo da educação inclusiva.

4. PAIS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA: UMA EDUCAÇÃO SUBJETIVANTE PARA A CRIANÇA

A Educação Terapêutica, conceito e prática criados por Kupfer (2010), constitui:

(...) um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (p. 271)

Ao articular o campo da Educação com o campo da Psicanálise, a noção de sujeito é com frequência o ponto a partir do qual diversos impasses e divergências ocorrem. O sujeito cognoscente, fundamentalmente concebido nas concepções e teorias pedagógicas contemporâneas, distingue-se do sujeito do inconsciente na concepção psicanalítica. No entanto, a autora traz a ressalva de que foi justamente a partir deste ponto – a noção de sujeito – que paradoxalmente uma aproximação entre os dois campos conceituais tornou-se possível.

O sujeito se constrói, segundo Charlot (2005), pela apropriação de um “patrimônio humano” e pela mediação do outro. Kupfer (2010) destacará o conceito de Outro, a partir da teoria lacaniana, como um conjunto de discursos sociais e históricos, cuja transmissão para a criança se dará por meio dos outros parentais, de seu ato educativo, e cuja organização se dará a partir de seu desejo. Segundo a autora: “Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade”. (p. 265)

A concepção de educação, por sua vez, para além das teorizações pedagógicas tradicionais, tornou-se também outro significante emergente dessa aproximação, especialmente para os estudiosos do desenvolvimento infantil e da constituição do psiquismo na criança a partir da teoria psicanalítica. Nessa direção, apontada por (Charlot, 2005; Lajonquière, 2006; Kupfer, 2010), a concepção da função do educar implica em “transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo”. (Lajonquière, 2010, p. 63)

Verifica-se, a partir da perspectiva desses teóricos, que a educação, a cultura e a linguagem são o patrimônio humano por excelência, e a sua transmissão, singularizada no desejo do outro ao pequeno ser humano, é o que lhe possibilitará assumir a condição de um sujeito aprendiz e de um sujeito de desejo. Kupfer (2010) parte da proposição da

Educação Terapêutica, originalmente construída para as crianças com dificuldades de inserção na linguagem e no estabelecimento de laços sociais, para a fundamentação da *Educação para a inclusão do Sujeito* (Kupfer, 2010, p. 277). Essa concepção ampliada de educação inclui tanto os educadores primordiais das crianças, seus pais, no âmbito doméstico, quanto os professores, no âmbito da educação formal em escola. Preocupa-se, sobretudo, com os modos pelos quais estes agentes incluem o seu desejo no ato educativo, a fim de que a criança possa se apropriar e usufruir singularmente dos instrumentos e dos recursos advindos do conhecimento, da cultura e da vida social.

4.1 ENTRE A ESCUTA, A NARCISAÇÃO E A PARCERIA SIMBÓLICA

É incontestável o papel fundamental que a família ocupa para a criança, tornando-se necessário também considerar o contexto cultural, os ideais de uma época, bem como os cuidados dos profissionais da infância incidindo em seu desenvolvimento e em sua subjetivação. No entanto, corre-se o risco crescente de, por outro lado, os conhecimentos sobre a infância transformarem-se em pura técnica, assim como a prática e a função dos profissionais (seja no âmbito da saúde, seja no da educação) pautarem-se em intervenções que desconsiderem a subjetividade da criança.

Tal efeito pode se dar quando, por exemplo, aceitamos precipitadamente uma criança em tratamento clínico a partir de um suposto sintoma dela, ou quando buscamos adequar sua conduta sem considerarmos a escuta de seus pais e de seus professores. Parece-nos importante também compreender o projeto pedagógico, clínico e político que fundamenta a instituição que atende a criança, bem como a concepção que se tem sobre o sujeito criança. No campo do atendimento psicanalítico, outra preocupação frequente diz respeito ao lugar ocupado por seus pais na direção do trabalho analítico da criança. Há situações no tratamento da criança em que, por vezes, os profissionais tendem a “interpretar” as fantasias dos pais, a orientar e a dirigir suas ações junto aos filhos, assim como a indicar as mais diversas terapias para as crianças. Parece-nos, também, necessário no atendimento de crianças, considerar os atravessamentos discursivos institucionais e os imperativos sociais da época, os quais exercem grande influência sobre a família e sobre os modos de relação que os pais estabelecem com as crianças.

Levar em consideração os aspectos acima apontados pode auxiliar a escuta do que os pais nos diriam sobre o seu próprio sofrimento e a sua preocupação na relação

com os filhos. Nota-se que muitos pais tendem, ainda, a reproduzir discursos e práticas educativas que podem objetualizar as crianças. Como efeito, eles perdem de vista as demandas dirigidas aos filhos, que são calcadas em seus desejos, em suas faltas e em seu saber simbólico – elementos parentais sustentadores da constituição subjetiva da criança. Assim, a perspectiva dos autores a seguir articula ideias que contribuirão para nosso estudo atual, na medida em que recuperam a função educativa dos pais, não somente ligada à aprendizagem formal, mas, fundamentalmente, como transmissora de marcas simbólicas, importantes para a constituição psíquica e para a inserção da criança na linguagem e no laço social.

Lajonquière (1999) define a função educativa afirmando que toda relação estabelecida entre um adulto e uma criança passa pela dimensão educativa. Aprender não é um processo vivido pelas crianças somente quando elas vão à escola ou na relação didaticamente estabelecida com um professor. A educação de uma criança pode ser pensada desde seus primeiros contatos com os pais, que, enquanto agentes da linguagem, humanizam o pequeno sujeito, pondo em marcha a transmissão de uma filiação simbólica, seu lugar no mundo e no discurso social mais amplo.

A Educação Terapêutica, por sua vez, no atendimento da criança e de sua família, sustenta a perspectiva anteriormente apresentada, na qual a função educativa dos pais, assim como sua função desejante, articulam-se e são fundantes para a constituição do pequeno ser, ao banhá-lo com a linguagem e ao ensiná-lo a humanizar-se (Kupfer, 2010). Desse modo, podemos afirmar que a consideração dos pais na prática da Educação Terapêutica situa-os numa báscula fundamental entre o tratar e o educar as crianças que apresentam problemas em seu desenvolvimento e em sua constituição subjetiva. Na clínica dos transtornos graves do psiquismo, como no caso de crianças diagnosticadas como autistas ou psicóticas, tanto o desenvolvimento quanto a constituição da subjetivação da criança encontram importantes barreiras, incidindo em sua inserção na linguagem e em sua circulação social. Nestes casos, tais barreiras ao desenvolvimento global da criança parecem intransponíveis em determinados momentos, provocando em seus pais e também nos profissionais que trabalham com ela a passagem constante e alternada da posição de onipotência para a de impotência, duas faces de uma mesma moeda diante de dificuldades que parecem inicialmente insuperáveis.

Essa situação exige, pois, dos profissionais, desde o início, uma parceria no trabalho de equipe, bem como a disposição para trocas interdisciplinares e externas à

instituição (seja ela terapêutica, seja ela escolar). Por esse motivo, o grupo de pais, as reuniões com educadores e as reuniões clínicas entre os profissionais de distintas disciplinas tornaram-se dispositivos institucionais fundamentais na prática e na perspectiva da Educação Terapêutica. Estes dispositivos passaram a operar como ferramentas terapêuticas de trabalho junto à criança e à sua família, procurando advertir ou minimizar os riscos dos profissionais envolvidos rumarem para configurações de tipo “instituição total”, absoluta e fechada em seu saber acerca da criança ou sobre seu suposto problema. Busca-se, nessa perspectiva, preservar, especialmente para a criança com graves entraves na constituição de seu psiquismo, que “tropeça” ou desarrima da via de linguagem de modo muito precoce e avassalador, um lugar possível no discurso desejante de seus pais e do Outro representado pela cultura e pelo campo institucional (Kupfer, 2010).

Para Kupfer e Lajonquière (2014), autores que sustentam a perspectiva de uma educação e de um tratamento que sejam simbólicos para as crianças, os pais devem fazer parte do contexto que lhe diz respeito, devem ser considerados no sofrimento e nas demandas em torno da criança, mas os autores advertem que não são eles, os pais como sujeitos, que serão tratados analiticamente. Segundo eles: “Os pais, considerados como demandando uma escuta analítica, tornam-se o alvo de interpretações estereis no contexto do tratamento terapêutico dos filhos, o que acabou forjando uma longa história de mal-entendidos” (p. 50). Afirmam, portanto, que não se deve incidir sobre a fantasia inconsciente dos pais quando não há demanda e abertura para tal formulada por eles, mas é possível escutar e incidir no discurso que desenvolvem sobre seus filhos quando são estes que estão em tratamento.

Com relação à criança autista ou com graves problemas de desenvolvimento, os autores apontam que, no início de seu atendimento, torna-se necessário buscar um efeito de recuperação narcísica nos pais, os quais, diante da problemática de seu filho, chegam carregados de extrema angústia, desamparo ou culpa. Oliveira (2010), a partir de sua prática na clínica institucional com esse perfil de crianças, baseou o trabalho com pais nos princípios das entrevistas preliminares a uma análise. Segundo a autora: “A implicação subjetiva dos pais nos problemas de seus filhos se dá num particular movimento desses pais: a passagem da culpabilização imaginária, para a responsabilização simbólica” (p. 218). A autora caracterizou esse atendimento em instituição como um processo de elaboração significativa, referindo-se a Béatrice Boudard (1992), e afirmando que: “(...) esse é um trabalho que se localiza no nível da

cadeia significativa e não no intervalo dessa mesma cadeia” (p. 218). Ou seja, a escuta dos pais proposta pela autora não deve incidir sobre os pais como sujeitos de uma análise, em sua fantasia, mas sobre as significações que atribuem aos filhos em tratamento, a partir dos discursos que tecem sobre eles.

Acolher primeiramente os pais, propiciará, segundo Kupfer e Lajonquière (2014), que não desanimem, que não desistam de continuar apostando e incentivando o percurso de seu filho, ainda que enfrentem muitos obstáculos pela frente. Restituir a condição do exercício de suas funções de pai e de mãe constitui, portanto, uma narcisação de seus papéis e de sua potência nos cuidados da criança, base para a sua restituição desejante dirigida ao filho. Segundo os autores:

Mais do que ensinar-lhes técnicas para estimular ou reforçar comportamentos de seus filhos, acolhemos seu mal-estar enquanto pais para apoiá-los em seus papéis educativos, pois a eclosão do autismo compromete justamente o diálogo transicional entre eles e a criança, e para produzir efeitos tanto educativos quanto terapêuticos. (p. 50)

Na origem do estudo de Oliveira (1996) ligado ao tratamento da criança autista ou psicótica em instituição (como citamos anteriormente), um dos efeitos verificados em sua prática foi a retirada da criança do lugar de fixidez significativa e de imobilidade simbólica e discursiva em que por vezes se encontrava (como, por exemplo, quando os adultos de seu entorno definem a criança apenas como *deficiente, incapaz, agressiva, fardo, especial, dádiva, autista, down*, etc.). Nesse sentido, o trabalho dessa autora visou o discurso parental, buscando incidir na flexibilização do lugar imaginário ocupado pela criança, aprisionada a ele e, conseqüentemente, buscando uma possibilidade de extensão de linguagem para ela na fala de seus pais e no campo do Outro institucional em sua potência simbólica. Por isso, a autora recorreu, ainda, ao trabalho de Maud Mannoni (1978) na escola experimental de Bonneuil, afirmando que: “no trabalho analítico com crianças o que está presente na situação transferencial é o discurso coletivo, que engloba a criança, seus pais e o analista” (Oliveira, 2010, p. 210). Além disso, ao fundamentar sua prática com pais em dispositivo de grupo, a autora esclarece que tal intervenção favoreceu a manutenção da *transferência* dos pais com a equipe e com o trabalho institucional como um todo. Na escuta dos pais e do grupo, segundo a autora, há um descentramento do saber sobre o sintoma, esclarecendo ainda que “esse saber que se coloca para os pais não se refere ao saber sobre o sintoma deles enquanto sujeitos do inconsciente. Refere-se ao saber específico do sintoma do filho” (p. 219).

À luz das discussões e das pesquisas anteriormente apresentadas, podemos afirmar, de modo geral, que, ao adotarmos a escuta dos pais em grupo como uma das ferramentas terapêuticas no atendimento institucional de crianças, estamos também buscando tecer uma rede de linguagem para elas, sustentando *transferências* e fomentando as demandas parentais calcadas no desejo sobre o filho. Lembramos, no entanto, da necessária acolhida inicial ao sofrimento dos próprios pais diante de um filho com importantes entraves em seu desenvolvimento, a fim de que não desistam de subjetivar a criança, de apoiá-la em seu percurso de tratamento e no enfrentamento de suas dificuldades. A partir dessa perspectiva, ouvir os pais de crianças diagnosticadas como autistas, psicóticas ou com problemas importantes em seu desenvolvimento global constitui uma escuta que acompanha o encadeamento discursivo dos adultos. Oportuniza-se, desse modo, novos sentidos para a criança que, porventura, se encontre em uma posição de fixidez sintomática ou de repetição significativa patológica.

O dispositivo de escuta dos pais em encontro de grupo passou a representar um recurso essencial na montagem institucional, a fim de operar ainda nos casos em que a criança parece ocupar um lugar de vazio significante (como nos casos de autismo mais graves), cujo efeito por vezes é o apagamento da fala da criança, assim como a tendência à mudez simbólica dos pais diante de uma criança que pouco responde aos seus endereçamentos. Escutar os pais na perspectiva da Educação Terapêutica implica, enfim, em acolhê-los. Diante de grande sofrimento nos pais e de sua fragilidade no enfrentamento das dificuldades com o filho, exigiu no manejo dos profissionais narcisá-los, ou seja, auxiliá-los para que não desistam de sustentar seu desejo na criança, ainda que ela não responda ao seu endereçamento e amor. De modo geral, parece-nos que são estas as premissas que adotamos para o trabalho com pais em instituição, a fim de se construir uma parceria simbólica entre o tratar e o educar uma criança. A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada o trabalho com pais em grupo na Educação Terapêutica para, posteriormente, verificarmos se os seus princípios e fundamentos poderão ser transponíveis e auxiliares à prática com pais no campo escolar.

4.2 GRUPO DE PAIS: PRODUÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A CRIANÇA E O SABER PARENTAL

O dispositivo institucional da Educação Terapêutica denominado Grupo de Pais busca oferecer uma escuta pautada na teoria psicanalítica e na perspectiva do trabalho

em grupo. Busca propiciar um campo de fala e de reflexão no encontro dos pais, legitimando-os mutuamente em seu saber cotidiano e simbólico nos cuidados destinados aos filhos, procurando, a partir daí, sustentar o laço entre eles e as crianças.

Busca, numa dimensão mais ampla, promover reflexões que contribuam com a dialetização das relações entre o saber dos pais e o conhecimento cientificista veiculado nos discursos sociais atuais (conhecimento padronizado, standard, anônimo, ofertado e vendido como produto de mercado). Neste dispositivo de trabalho institucional com pais em grupo, busca-se retomar o campo da linguagem como produção de saber singular no âmbito coletivo, assim como promover aberturas para os equívocos intrínsecos nas trocas entre os sujeitos falantes. Propicia-se no encontro dos pais um espaço para a circulação da palavra e para a troca de saberes entre eles. A relação de fala nesse sentido pode propiciar a construção de um saber “não-todo” sobre a criança, no qual os saberes são relativos, passíveis de revisão e de ressignificação. No encontro de pais assim concebido, espera-se que a palavra de cada pai e mãe possa tecer uma rede de linguagem para a criança que ainda se encontra dela apartada, cuja extensão possa ser alcançada pelo sentido que o próprio sujeito possa dar no encontro com o outro semelhante.

No grupo, abrem-se possibilidades para que os pais produzam narrativas e se confrontem com diferentes perspectivas sobre a problemática das crianças, por vezes similares em suas dificuldades, encontrando novos sentidos para suas próprias falas e novos sentidos para os sintomas e para as demandas de seus filhos. Tal efeito tem auxiliado o movimento contrário à tendência atual de patologização da criança, visto que, ainda que os filhos tenham já recebido um diagnóstico ou laudo médico classificatório de um distúrbio, não serão eles que determinarão o modo singular que cada família encontrará de lidar com seu filho. A seguir, detalharemos a fundamentação desse trabalho com pais em grupo.

O trabalho de mestrado intitulado *Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise* (Merletti, 2012) teve como campo de investigação o dispositivo Grupo de Pais acima referido, a fim de pesquisar o seu funcionamento, a construção de uma metodologia de escuta e a eficácia de uma intervenção no conjunto do atendimento a crianças denominado de Educação Terapêutica. Verificou-se que a escuta dos diversos discursos circulantes sobre a criança em tratamento institucional configura um campo significativo para análises e intervenções institucionais, promovendo efeitos clínicos

subjetivantes nas crianças atendidas, na posição em que os pais situam seus filhos em seus discursos, bem como na posição da equipe diante das famílias.

Verificou-se que as falas dos pais em encontro grupal são atravessadas pelo discurso dos educadores e pelo discurso dos demais profissionais da saúde que se encarregam dos cuidados da criança, compondo uma *rede discursiva* sobre ela. Constatou-se, ainda, na pesquisa anterior do mestrado, que os cruzamentos discursivos sobre a criança veiculados na fala dos pais produzem *pontos nodais*, efeito de uma repetição localizada em uma série, e por meio de uma regularidade narrativa produzida nos encontros do grupo. A escuta e análise destes pontos nodais, balizadas pela *transferência* estabelecida entre a pesquisadora coordenadora do grupo e os pais participantes, configuraram elementos fundamentais para o acompanhamento da subjetivação da criança em tratamento junto à equipe clínica. Constatou-se, ainda, nesse fenômeno, a produção de diversas denominações para os problemas da infância e para seus supostos diagnósticos, tecendo-se diferentes tramas para o curso da constituição psíquica da criança e para o estabelecimento de seus laços com os outros.

A análise das falas produzidas no dispositivo Grupo de Pais promoveu mudanças na posição discursiva não somente nos pais, mas também, em um segundo momento, na posição dos profissionais diante de um caso clínico-institucional, abrindo novas reflexões acerca dos manejos e das direções de tratamento a tomar em relação à criança e à sua família. Diante de casos considerados mais graves, seja do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, seja no estabelecimento de seu laço com o outro, como nos quadros diagnosticados com TEA (Transtornos do Espectro do Autismo no DSM-V) verificou-se, a partir da prática em Educação Terapêutica, que uma intervenção possível foi a de circunscrever e de ressignificar nas reuniões de equipe a escuta dos discursos das famílias e dos profissionais que se encarregavam dessas crianças. Segundo Kupfer (2010):

O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade. (pp. 264-265)

Segundo Alves (2012), o conceito lacaniano de Outro tem diferentes faces, pois, articulado nos três registros Real, Simbólico e Imaginário, assumiu, ao longo do percurso teórico lacaniano, múltiplos aspectos e definições. Entretanto, Alves aponta

que Lacan distinguiu e grafou distintamente o pequeno (outro) e o grande (Outro); considerando o pequeno outro como o igual, o semelhante da espécie humana e, por sua vez, o grande Outro para referir-se ao campo simbólico, da linguagem, dos laços sociais, que foi grafado com letra maiúscula. A constituição do sujeito e sua construção subjetiva não ocorrem sem alienação e sem assujeitamento – efeitos da identificação imaginária com o pequeno outro, o outro semelhante, e de operações simbólicas ligadas aos significantes do grande Outro e à estrutura da linguagem. Trata-se de conceber, portanto, a importância da articulação entre o Outro primordial, da instância parental, e o Outro em sua dimensão de linguagem e de cultura, tecida pelos discursos sociais, partícipes da constituição psíquica e da subjetivação da criança.

A experiência da prática atual com grupo de Educação Terapêutica com crianças pequenas (0 a 3 anos) mostra, por sua vez, que os pais (Outro primordial do bebê humano), também no encontro de grupo, ainda que se apresentem por vezes fragilizados em suas funções de cuidados junto ao filho em tratamento precoce, encontram uma possibilidade de apaziguamento de sua angústia quando acolhidos no contexto de um grupo. A participação em um grupo no qual possam encontrar outros pais em condições semelhantes, pela via de um reconhecimento entre pares em suas funções parentais, permite a identificação entre eles, resgatando, em certa medida, sua identidade e fortalecendo-os em suas funções educativas e de cuidados junto ao filho. Essa forma de acolhida dos pais em âmbito grupal corrobora a função da narcisação dos pais, que se encontram bastante fragilizados na ocasião do tratamento da criança, tema anteriormente discutido por Kupfer e Lajonquière (2015), a propósito do atendimento de crianças diagnosticadas com autismo.

No âmbito de grupo e de seu caráter coletivo há, no entanto, a oportunidade dos pais tomarem singularmente a palavra para si ao referirem-se a cada filho distintamente. Nesses momentos, localizam-no dentro de sua história familiar, a partir de seus desejos, flexibilizando-se seus discursos sobre os problemas na infância, tendo a instituição de tratamento da criança como um terceiro elemento na díade pais-criança – um Outro simbólico.

Kupfer, Faria e Merletti (2010), referindo-se a uma das bases do trabalho de Educação Terapêutica inspirada na “prática entre vários” proposta por Baio (2003), dirão também que “O tratamento do Outro na instituição delimita um campo por meio da intervenção da equipe, que circula nas diferentes instâncias de profissionais, entre estagiários e funcionários, não havendo hierarquia entre saber e poder, mas, sobretudo,

parceria na construção clínica” (p.137). Oliveira (2010), referindo-se também aos princípios da Educação Terapêutica em sua prática institucional com pais em grupo, constatou que nos encontros regulares os pais têm, de forma sistemática, a possibilidade de falar dos filhos e do próprio tratamento da criança, que está sendo realizado na instituição, pois esta prática:

(...) favorece, também, a circulação discursiva entre pais, crianças e profissionais, na medida em que, na reunião clínica semanal de equipe, tem-se a oportunidade, com a discussão dos casos e dos atendimentos semanais, de se acompanhar os movimentos e deslocamentos produzidos tanto nos pais quanto nas crianças. (pp. 216-217)

Nessa perspectiva de trabalho em grupo, leva-se em consideração a dimensão dos pais em suas funções de outro especular primordial para a criança, assim como na relação identificatória entre eles em suas funções educativas. Destacamos, ainda, a importância que a dimensão imaginária dos laços sociais pode ter na tessitura do campo simbólico, deste Outro possível para a criança, que parece dele apartado. O encontro dos pais entre pares e a identificação entre eles permitiram, para muitos, ainda, o estabelecimento de um laço e de um compartilhamento face à solidão que muitos relatavam viver na busca de tratamento para seus filhos.

A seguir, apresentaremos um modo de acompanhar as produções discursivas dos pais no encontro de grupo, tomados como agentes educativos e desejantes sobre a criança. Acrescentamos ao trabalho com pais em grupo outro articulador teórico para a análise de suas falas, na medida em que representam os agentes primordiais para a constituição psíquica e para a subjetivação da criança a partir de sua fantasia e de seu campo inconsciente (ainda que não sejam estes, especificamente, o alvo do trabalho com os pais no âmbito institucional de grupo). Outra especificidade da escuta dos pais em grupo na Educação Terapêutica refere-se ao fato de que são seus filhos que estão em tratamento (e não os pais) e cujas dificuldades localizam-se não somente no desenvolvimento da criança, mas também em entraves à constituição mesma de seu psiquismo. Os eixos dos IRDI e da AP3, tomados como referencial para o acompanhamento das operações formadoras do psiquismo, bem como de suas manifestações na criança, a partir das narrativas cotidianas dos pais, compuseram uma metodologia para o trabalho com os pais em dispositivo psicanalítico de grupo.

Assim, para organizar a forma de escutar, analisar e estabelecer recortes clínicos das falas dos pais nos encontros grupais, fez-se uma articulação da teoria lacaniana dos discursos com os eixos psicanalíticos que pautaram a AP3 (Avaliação Psicanalítica de

Crianças com Três anos de idade, que compôs a pesquisa IRDI). Cabe esclarecer que, no referido trabalho com os pais, a AP3 não foi utilizada segundo sua origem na Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil – IRDI, conforme apresentada por Kupfer e Voltolini (2008), organizada em formato de protocolo de investigação sobre o desenvolvimento de cada criança. A AP3 foi tomada a partir de sua dimensão mais ampla e conceitual, referente aos quatro grandes eixos, como chaves de leitura psicanalítica e de acompanhamento da criança em sua constituição subjetiva e em suas formas de apresentação no sujeito infantil. Assim, o uso dos eixos dos IRDI e da AP3 serviu de referencial para o acompanhamento e análise da subjetivação das crianças, sustentada no discurso dos pais, ao relatarem o seu cotidiano com os filhos, bem como nas problematizações das dificuldades ou de patologias indicadas em suas queixas e demandas. Os quatro eixos abaixo, referidos na AP3, indicam categorias dentro das quais se produzem as manifestações inconscientes na criança e por meio das quais são descritos os sintomas na clínica da infância. Esses eixos foram construídos tomando-se como base as leituras da clínica psicanalítica proposta pelas teorias de S. Freud, J. Lacan, F. Dolto, M. Klein e D. Winnicott, predominantemente, sendo eles:

1. O Brincar e o estatuto da Fantasia (BF);
2. O Corpo e a constituição da Imagem Corporal e das Identificações (CI);
3. O reconhecimento das Regras e a posição da Lei (RL);
4. A Fala e a inserção na Linguagem (FL).

Os quatro eixos a seguir, por sua vez, indicam as operações fundamentais formadoras do psiquismo da criança (responsáveis pelas manifestações na criança citadas acima), tanto no que se refere à atividade de seus pais, quanto no que se refere aos modos com que ela recebe essas operações formadoras, implicando certa reciprocidade entre eles. Jerusalinsky (2008), psicanalista participante da pesquisa IRDI, afirma que essas operações são formadoras de uma matriz que recebe o nome de fantasma fundamental, que, em termos freudianos, é o que constitui o cerne do aparelho psíquico: as identificações primárias. Em termos kleinianos, o autor afirma tratar-se das relações de objeto que constituem as posições primordiais do sujeito e o *Complexo de Édipo Primitivo*. Com relação à teoria winnicotiana, aponta para as formas iniciais de um espaço transicional entre a mãe e a criança. E, em termos doltonianos, essas operações se cumpririam por meio das castrações sucessivas. Segundo Jerusalinsky (2008):

Essa matriz se compõe principalmente por três estruturas inconscientes: sexuação, filiação, identificação. Elas regulam, organizam e determinam as relações do sujeito com os outros, com os objetos, e com seu próprio pensamento. Essas estruturas fundamentais (que recebem, em psicanálise, a denominação de fantasma fundamental) têm tal nível de incidência precisamente porque são as que comandam a disposição dos desejos. Na medida em que os desejos tendem para a realização dos ideais, o fantasma fundamental coloca para o sujeito enigmas e problemas que invariavelmente estão além de sua capacidade de resolução. Por isso, o sujeito constrói soluções de compromisso que, como Freud assinalou, caracterizam o sintoma psíquico. (p. 119)

As referidas operações formadoras do psiquismo dependem da relação primordial estabelecida entre os pais e o pequeno ser humano, e foram a seguir definidas pelo grupo de psicanalistas pesquisadores dos IRDI:

1. Suposição de Sujeito (SS);
2. Alternância entre Presença e Ausência (PA);
3. Estabelecimento da Demanda (ED);
4. Função Paterna (FP).

Bernardino (2008), psicanalista também participante da mesma pesquisa citada, destaca os pontos teóricos centrais que nortearam a montagem dos eixos da AP3 e dos IRDI, correlacionados com as vicissitudes da construção da subjetividade segundo a fundamentação psicanalítica:

- . Noções de filiação, sexuação e identificação desenvolvidas por Freud e Lacan;
- . Conceito de matriz simbólica proposto por Lacan, composto pela matriz linguística e pela matriz edípica, necessária para a imersão do sujeito na linguagem e na cultura;
- . Noção da construção do lugar da criança por meio do lugar que lhe é atribuído no discurso familiar, desenvolvida por Dolto e Mannoni;
- . Nota de Lacan sobre a criança como sintoma do casal, a criança como fetiche e a criança como objeto da fantasia materna;
- . Operações psíquicas de construção do sujeito no tempo da infância: alienação/separação; estágio do espelho, Édipo.

Estas operações são consideradas, do ponto de vista da psicanálise, formadoras da constituição psíquica da criança. Parte-se da ideia de que a criança é um sujeito ainda em construção e, na medida em que essa construção depende, em grande parte, daqueles que estão ao seu redor, é necessário que se considere o lugar ocupado pela criança no discurso familiar. O uso do termo discurso na teoria lacaniana, a partir do *Seminário XVII – O avesso da psicanálise* (1968), é definido como uma forma dos sujeitos

ordenarem o real pela linguagem, base para o estabelecimento dos laços sociais. Nesse seminário, Lacan distinguiu quatro tipos de discurso, diferenciando-os a partir da resposta à presença da ciência moderna. A este respeito, segundo Koltai (2000): “Cada um deles diz respeito a maneiras específicas de manter-se o lugar do sujeito, com suas particularidades, na universalidade da ciência, que nada quer saber delas” (p. 109).

Essa concepção de discurso auxilia a formalização da presente pesquisa, pois, ainda que nosso campo seja o de grupos e de instituição (essencialmente ligado à dimensão do coletivo), o que se privilegiou na metodologia traçada foi justamente a dimensão singular da palavra, colocada em circulação nos encontros entre os sujeitos falantes num grupo.

A metodologia de análise das vinhetas e fragmentos clínicos, articulando a concepção psicanalítica de discurso com os eixos da avaliação psicanalítica de crianças (AP3) apontou que é possível localizar diferentes efeitos no trabalho com os pais em dispositivo grupal, assim como localizar, na perspectiva do encontro grupal, um campo potencial para as trocas de experiências, de confrontação das falas e de subjetivação dos pais em relação às problemáticas das crianças. A vinheta a seguir ilustra uma realidade vivida por muitos outros pais acompanhados em nosso trabalho, ao questionar o diagnóstico médico de hiperatividade de seu filho. Ao ressaltar a importância do brincar, uma mãe aponta os possíveis efeitos do cerceamento a que tantas crianças estão submetidas no contexto urbano atual: “Meu filho é bastante ativo, curioso, esperto e danado! De forma alguma eu diria que ele tem esse tal TDA-H que o médico sugeriu, afinal, qual seria a diferença do bem ativo com o ativo doentio? Ele é criança, o que mais quer é brincar!”. Esta fala bastante singular de uma mãe sobre o tema da hiperatividade das crianças, apontada frequentemente nas escolas, ilustra o que consideramos “subjetivação” dos pais nos discursos sobre a criança produzidos no encontro de grupo.

Ainda que a tendência verificada no discurso médico atual e de sua incidência no campo escolar seja a de patologização dos comportamentos das crianças, o relato anterior da fala de uma mãe no trabalho de grupo demonstrou que ela não estava submetida a essa tendência, contribuindo com um questionamento compartilhado com os demais pais, partindo de uma posição singular na relação com seu filho e de uma concepção sobre a função do brincar na infância. Certamente, verificamos também que o mesmo encontro grupal coloca algumas dificuldades e limites na intervenção

institucional com os pais, exigindo certa posição de escuta e de manejos transferenciais nem sempre alcançada.

Consideramos estas construções especialmente necessárias no campo das intervenções institucionais, pois a identificação horizontal entre os pares num grupo acolhe e fortalece imaginariamente seus membros, mas é também potencializadora das formações imaginárias totalizadoras e paralisantes, extensamente descritas por Freud (1921/1976) em *Psicologia de grupo e análise do ego*. As intervenções institucionais exigem, portanto, escuta e manejos específicos em relação aos efeitos transferenciais produzidos nesse âmbito.

A inclusão dos eixos IRDI e AP3 tomados como referencial de leitura e acompanhamento das manifestações psíquicas na criança, a partir das narrativas dos pais no grupo, compôs uma metodologia de escuta facilitadora dos manejos transferenciais das famílias na instituição. Os resultados obtidos nessa prática sugerem que essa intervenção com pais auxilia não somente o tratamento de crianças com problemas em seu desenvolvimento, mas também poderia auxiliar a instituição de Educação Infantil em outra dimensão. Nesse campo, espera-se que o trabalho com pais em grupo por meio dos IRDI e AP3 colabore com o acompanhamento da constituição psíquica na primeira infância, assim como na localização de barreiras à subjetivação da criança e o seu enfrentamento, contando com as famílias e com os educadores como agentes promotores da saúde mental nos primórdios do desenvolvimento infantil.

4.3 REUNIÃO DE PROFESSORES: SINGULARIZAÇÃO DO ALUNO E O SABER DO EDUCADOR

Na Educação Terapêutica, o acompanhamento da escolarização da criança em tratamento inclui a construção de um trabalho em parceria com os professores. Para tal, além de visitas periódicas dos profissionais responsáveis pelo atendimento clínico das crianças às suas escolas, conta-se com o convite aos professores de diversas escolas, públicas e particulares, para participarem de reuniões mensais abertas também na instituição de tratamento. Nestas reuniões, propõem-se discussões, trocas e reflexões acerca dos impasses com que cada educador se depara em sua prática educativa. Os participantes frequentes destas reuniões são professores efetivos de sala de aula, professores auxiliares de classe, coordenadores e orientadores pedagógicos, estagiários de pedagogia, acompanhantes terapêuticos (AT) ou escolares, mediadores de classe e,

por vezes, diretores de escola e supervisores de ensino. Tais profissionais do campo da educação não necessariamente precisam estar diretamente ligados às crianças em tratamento, mas estão, de alguma maneira, engajados e interessados em discutir e acompanhar, de um modo geral, os desafios impostos ao âmbito escolar e à sua prática docente, visando a inclusão escolar dos alunos. Há professores cuja participação se dá por iniciativa e interesse particular; outros, por incentivo e apoio da instituição escolar na qual trabalham (representando uma equipe ou uma estrutura escolar). No entanto, prioriza-se a fala daqueles que desejam compartilhar a sua experiência a partir de situações trazidas da prática em sala de aula com algum aluno.

Bastos e Kupfer (2010) esclarecem que tal encontro não caracteriza uma psicoterapia de grupo. No entanto, esta prática conta com as trocas entre os educadores para que a palavra circule entre eles, concebendo, a partir daí, o estabelecimento de uma estrutura discursiva, a partir da qual o aluno se situa. A escuta dos discursos produzidos pelos professores sobre os alunos localiza, por vezes, um lugar rígido, ao qual a criança é mantida na instituição escolar, com atribuições que produzem efeitos na própria criança. A partir da teoria lacaniana, as autoras fundamentam que, quando um sujeito toma a palavra num grupo, ele ocupa determinada posição, produzindo relações de fala e de endereçamentos aos demais interlocutores. Desse modo, a circulação da palavra e “aquilo que insiste na fala de um grupo não teve ser tomado no âmbito da singularidade de um sujeito, mas como produto da rede discursiva que permeia todo o grupo”. (p. 158)

Tal apontamento visa distinguir este trabalho de escuta de professores em grupo, psicanaliticamente orientado, da escuta e da interpretação do sujeito em análise. No lugar da interpretação do sujeito professor, as coordenadoras da reunião explicitam as produções discursivas que emergem no encontro, a partir das falas de cada professor, bem como na confrontação com sua própria palavra colocada em circulação. Há momentos em que o discurso produzido em torno de um aluno se cristaliza, repete-se, e as falas dos participantes do grupo tendem à massificação, a um efeito identificatório imaginário de unicidade, com poucas aberturas para novas significações sobre a criança e sobre a situação escolar. O apontamento dos coordenadores para estas manifestações dentro do grupo visa provocar giros discursivos, ou seja, lançar dúvidas, relativizações das falas produzidas, a fim de que outras posições no discurso sustentado possam advir, recolocando em movimento outras significações possíveis para o mesmo problema ou para um aluno em questão.

Os avanços político-sociais com a garantia dos direitos à educação regular e os recursos de apoio, de atendimento e de acompanhamento especializado, implantados na rede educacional pública e privada ao longo dos últimos anos, trouxeram também mudanças significativas na inclusão de crianças atualmente diagnosticadas com TEA e na interlocução do campo terapêutico com o campo educacional, uma vez que as equipes escolares também passaram a construir estratégias próprias para a inclusão e para o avanço da aprendizagem dessas crianças. Na chamada Reunião Aberta aos Educadores, dispositivo atual da Educação Terapêutica para o encontro de professores, verifica-se, ainda, que os cruzamentos dos discursos da escola pública e da escola privada traz às reuniões uma série de possibilidades de reconstruir e de ampliar seus olhares, tanto para a questão da educação inclusiva propriamente dita, quanto para o dia-a-dia de seus alunos dentro da escola, como apontaram Pesaro e Castro (2017).

A circulação de relatos e de realidades diversas acerca dos impasses na escolarização de diferentes alunos coloca em pauta, segundo as autoras, “a ideia de que cada processo é singular, assim como cada uma das crianças discutidas, e que não existe uma maneira única de atendê-las” (Pesaro e Castro, 2017, p. 166). Houve, ainda, outra importante mudança na reunião destinada aos professores na Educação Terapêutica a partir de 2014. A reunião passou a ser coordenada por uma psicanalista membro da equipe institucional e por uma coordenadora pedagoga externa à instituição, na direção de possibilitar um destaque maior, na escuta dos professores, ao saber do campo educativo, “tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas e curriculares, quanto no que toca à organização escolar, à rotina da sala de aula e às relações institucionais características do espaço escolar” (pp. 168-169), como apontaram Pesaro e Castro (2017). As autoras esclarecem, ainda, que a composição da “dobradinha” psicanalista/pedagoga na coordenação do encontro de educadores, baseia-se também na perspectiva de uma maior identificação e empatia do professor, em alguém com perfil e percurso profissional mais próximo com o seu. Segundo elas:

De alguma forma, essa interlocução pode resultar em uma maior segurança e crença por parte dos educadores, uma vez que trata-se de alguém que conhece o espaço escolar, a dinâmica das salas de aula, as questões ligadas à aprendizagem propriamente dita, os limites a serem ultrapassados e, sobretudo, as possibilidades que a escola oferece. (p. 169)

Para ilustrar o trabalho realizado nas reuniões abertas de professores a partir dos fundamentos da Educação Terapêutica acima apontados, será apresentada a cena

descrita a seguir. Uma reunião composta por cerca de 15 professoras tratava de situações diversas, dentre elas a queixa recorrente sobre a lei de inclusão escolar, mais especificamente em relação aos direitos da pessoa com TEA, que “fica em boa parte no papel” e, na prática, há muitas mudanças a serem feitas em toda a estrutura escolar. Algumas professoras afirmavam que, além de mudanças profundas nos projetos pedagógicos das escolas, mais formação e cursos de atualização deveriam ser realizados, pois muitos educadores já haviam se engajado e desejavam trabalhar com alunos autistas em situação de inclusão, porém nem sempre encontravam apoio de sua equipe e dos gestores da escola para realizarem formações e atualizações de suas práticas educacionais nessa área. Na esteira destas falas sobre as mudanças necessárias em todo o sistema escolar atual, um menor número de educadoras passou a questionar a sua atuação dentro de sala de aula; tratava-se de auxiliares de classe, bem como de acompanhantes terapêuticas e ou mediadores escolares. Algumas destas profissionais traziam um tom queixoso ao questionarem o pouco reconhecimento que tinham, assim como a pouca parceria no trabalho junto à professora efetiva da sala e à coordenação pedagógica, pois geralmente lhes eram atribuídas tarefas menos pedagógicas e mais voltadas aos cuidados ou à contenção física de alunos que apresentavam dificuldade de comportamento e agressividade. As coordenadoras verificaram que no discurso que se produzia no grupo, a maior parte das professoras assumia uma posição de crítica e de vitimização, unindo-se “especularmente” contra a coordenação pedagógica, contra a direção da escola ou contra todo o sistema escolar vigente. Neste discurso tecido pelo grupo, as coordenadoras notaram que as professoras não haviam falado ainda de nenhum aluno especificamente, tampouco trazido alguma prática ou iniciativa própria já realizada em sala de aula, satisfatória ou não. Diante desta constatação, incentivaram-nas para que buscassem recordar e relatassem alguma situação vivenciada ou alguma atividade desenvolvida mais recentemente com algum aluno de sua escola, independentemente de ter sido bem sucedida ou não.

A partir daí, alguns relatos pontuais passaram a ocorrer. Uma professora da educação infantil de escola particular compartilhou a sua preocupação com um aluno de quatro anos que não conseguia permanecer por muito tempo dentro da classe. Ele fugia correndo o tempo todo, colocando-se em risco em diferentes locais da escola, deixando-a extremamente insegura e apreensiva, e conferindo ao aluno a nomeação de “fujão”. Argumenta ainda que, como se tratava de uma turma com 15 crianças pequenas, necessitando de auxílio para higiene e alimentação, contar com a auxiliar da classe não

bastava, sugerindo que o “aluno fujão” deveria ter um AT e supondo tratar-se de um garoto autista. Algumas professoras questionaram a necessidade de um “terceiro” profissional dentro da sala de aula, bem como a problematização da necessidade e dos efeitos para a criança em ter um profissional externo à equipe escolar destinado apenas para ela – “Isso não seria inclusão, ele só se acostumaria com este profissional e não se integraria!”, “Um terapeuta externo viria intervir com o aluno dentro da escola e na sala de aula?”, “Esse não deveria ser nosso papel?”, “Nós, educadores, não poderíamos pensar em maneiras e atividades para o aluno, a partir dos recursos da escola e do nosso conhecimento sobre dinâmicas de sala de aula?” – foram os questionamentos acionados pelas próprias professoras, dialogando entre si no grupo.

Outra intervenção feita pelas coordenadoras foi destacar o significativo “fujão”, ao indagarem do que seria que a criança fugia e para onde ela estaria se dirigindo. O que poderia ser mais interessante para aquele aluno do que estar com os colegas e a professora em atividades dentro da sala? Tais perguntas criaram outra abertura para que algumas professoras se animassem a compartilhar situações semelhantes vividas com seus alunos, bem como relatos de estratégias e propostas que cada uma havia encontrado junto à criança e aos demais alunos da turma. Neste momento, verificaram-se posicionamentos diferentes, o surgimento de dúvidas, bem como proposições distintas dentre as próprias educadoras, ainda que lidem com situações bastante similares. Outro efeito significativo foi notado na fala posterior da mesma professora que havia iniciado o relato sobre o aluno fujão. Ela contou, então, que estava bastante cansada de sempre ter que correr atrás do aluno ou pedir para a auxiliar que o fizesse, ainda que reiteradamente ela o ensinasse e combinasse com toda a turma que saíam da sala juntos, em determinados momentos do dia, e que, para isso, ela deveria ir à frente e ninguém precisaria correr. Certo dia, um aluno da classe havia pedido para que ela o deixasse ir à frente, seguido de pedidos de outras crianças para revezar esta função. A professora surpreendeu-se ao propor a vez para o aluno fujão, notando que pela primeira vez ele havia caminhado à frente da turma, verificando se os colegas vinham logo atrás dele, mas sem ter que correr, sem precisar fugir, esperando que o acompanhassem. Ao relatar esta ocasião, a professora conclui que o acordo do revezamento criado junto às crianças para sair à frente da sala de aula foi uma estratégia que partiu da demanda dos próprios alunos, percebendo, ainda, a função que os colegas da turma poderiam ter como referência para o aluno em questão, reconsiderando sua sugestão inicial da

necessidade de um terceiro profissional, um AT, para acompanhar a criança o tempo todo.

Nota-se, no fragmento acima, que o convite das coordenadoras para as professoras falarem sobre os seus alunos e situações vivenciadas junto a eles promoveu giros discursivos e reposicionamentos de várias professoras em suas falas, permitindo o aparecimento das diferenças e do saber de cada educador a partir de sua prática docente. Por parte do aluno em questão, foi possível ressaltar que houve uma abertura para que ele ocupasse no discurso da professora um outro lugar, ao flexibilizar os significantes aos quais ele estava aderido, como fujão, que coloca-se em risco e autista, para outras significações, como esperto, observador, curioso, explorador, carinhoso, etc., singularizando-o e atribuindo à criança uma condição de desejo, demanda e possibilidade de escolha no espaço escolar.

Ao tomarmos as produções discursivas dos adultos constituintes de um campo linguageiro (Outro simbólico) para a criança, consideramos para a presente pesquisa, portanto, que os pais e professores de crianças na Educação Infantil – educadores iniciais do pequeno ser humano – configuram também esse campo Outro, institucional, coletivo, de linguagem, agente de cuidados e de discursos sobre a criança, com incidência estruturante no seu desenvolvimento e na sua subjetivação.

5. O INSTRUMENTO IRDI: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE E PARA A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A articulação da psicanálise com outras áreas do saber não é tarefa fácil, seja pela dificuldade na transmissão das noções psicanalíticas, seja pelo questionamento dentro de seu próprio campo acerca da validade dessa transmissão. Estas foram as preocupações e o desafio de pesquisa na tese de Pesaro (2010), que apresentou tanto os alcances quanto os limites teórico-metodológicos da Pesquisa IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil). Por parte da psicanálise, um movimento precisaria ser feito para que, segundo a pesquisadora, como apontava Lacan no *Seminário Livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, a literatura psicanalítica não fosse algo que ninguém lesse além dos psicanalistas (Lacan, 1964/2008, p. 18), na mesma direção de se pensar a possibilidade de a psicanálise transcender os limites do *setting* analítico, como também pensado por Freud no texto *Sobre o ensino da psicanálise nas universidades* (1919/1976).

A Pesquisa Nacional Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) enfrentou o desafio de articular a fundamentação psicanalítica sobre a constituição do psiquismo com o desenvolvimento do ponto de vista pediátrico. A pesquisa foi coordenada pela Profa. Maria Cristina M. Kupfer, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e desenvolvida por um grupo de psicanalistas no Brasil, denominado GNP (Grupo Nacional da Pesquisa), no período de 2004 a 2008 (Kupfer et al., 2003). Foi subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pelo Ministério da Saúde, com o objetivo de validar indicadores relacionados à constituição do psiquismo em bebês para uso pediátrico. A pesquisa foi concebida visando a validação e a incorporação desses indicadores psíquicos na ficha de acompanhamento do desenvolvimento, instrumento integrante das Normas de Acompanhamento do Crescimento e Desenvolvimento Infantil (Ministério da Saúde. Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. Brasília: Ministério da Saúde; 2002).

Pesaro (2010) destacou que essas normas técnicas do Ministério da Saúde datavam de 1989 e que diversos estudos (Williams et al., 2004; OMS, 2001; Fleitlich e Goodman, 2000; Meltzer et al., 2000; Nikapota, 1991) já apontavam para a prevalência de transtornos mentais, de acordo com a terminologia utilizada na área médica, e para a

necessidade de incluir, nas políticas públicas de saúde, a preocupação com a atenção à saúde mental das crianças e adolescentes. Para tal, com base na teoria psicanalítica, foi elaborado um protocolo composto de 31 indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil observados nos primeiros 18 meses de vida da criança.

O objetivo principal da pesquisa foi verificar o poder dos indicadores para a detecção precoce de problemas de desenvolvimento infantil. Além disso, a mesma objetivou: a) capacitar médicos da rede pública para a identificação dos indicadores clínicos de risco de problemas no desenvolvimento infantil; b) descrever o perfil epidemiológico dos usuários da rede pública de atendimento à criança em relação a esses indicadores; c) verificar a associação desses indicadores com as características clínicas das crianças atendidas na rede pública; d) selecionar indicadores de desenvolvimento psíquico para serem incluídos na ficha de acompanhamento de crianças de zero a cinco anos, proposta pelo Ministério da Saúde (Pesaro, 2010, p. 18). Nos cadernos *Saúde da Criança: acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento infantil* (Ministério da Saúde, 2001), importantes mudanças foram feitas a partir dos IRDI. Utilizado desde 1984, este caderno foi revisto e ampliado e, além dos aspectos motores, visuais, auditivos e sociais do desenvolvimento, foi incluído o indicador psíquico.

O conceito de desenvolvimento sustentado na pesquisa refere-se ao efeito observável da estruturação do sujeito e de sua posição na relação com o Outro primordial (segundo a teoria psicanalítica lacaniana, refere-se ao conceito de outro originário para o bebê humano, por excelência, localizado na mãe e em suas funções estruturantes de cuidado e de significação). O desenvolvimento abarca, portanto, o conjunto das funções instrumentais que se instauram a partir dessa estruturação: a psicomotricidade, a inteligência e a aprendizagem, os hábitos, a socialização, o domínio da linguagem. As dificuldades que a criança enfrenta no decorrer do desenvolvimento são, então, consideradas sintomas dessa estrutura. Procurou-se com os IRDI verificar, de início, a existência de dificuldades de ordem psíquica que estariam interferindo no desenvolvimento da criança. Sabe-se que:

(...) o desenvolvimento humano é produto da incidência, por um lado, dos processos maturativos de ordem neurológica e genética e, por outro, dos processos de constituição do sujeito psíquico. Esse conceito se fundamenta nas recentes descobertas sobre a neuroplasticidade e na vasta experiência clínica produzida pela psicanálise sobre a importância decisiva das experiências infantis precoces para a regulação e determinação das aquisições próprias do desenvolvimento. (Kupfer, Bernardino, Jerusalinsky, Rocha,

Lerner e Pesaro, 2008, p. 222).

A Pesquisa IRDI foi um subprojeto de outra pesquisa mais ampla, denominada *Leitura da constituição e da psicopatologia do laço social por meio de indicadores clínicos: uma abordagem multidisciplinar atravessada pela psicanálise* (projeto Fapesp n.2003/09687-7). Pode-se dizer, então, que a Pesquisa IRDI foi um produto da articulação entre Psicanálise, Pediatria, Nutrição, Fonoaudiologia e Psiquiatria em torno da noção de risco para o desenvolvimento infantil, buscando expansões possíveis de pontos que encontram limitações em cada campo de origem (Lerner, 2008, p. 9).

Os resultados obtidos na pesquisa foram significativos para a validação dos eixos teóricos psicanalíticos acerca da constituição do psiquismo em torno dos quais os 31 indicadores foram construídos. De acordo com essa concepção, os eixos: 1. Suposição de Sujeito (SS); 2. Estabelecimento da Demanda (ED); 3. Alternância Presença/Ausência (PA) e 4. Função Paterna (FP) norteiam a constituição da subjetividade. A partir da análise e discussão dos resultados Kupfer, Pesaro e Degenszajn (2007), constataram que “a validação dos indicadores confirma também o valor de suas bases – os eixos – como fundamento teórico consistente, que orienta a leitura da constituição da subjetividade”. (p. 227)

A delimitação desses eixos baseou-se fundamentalmente nos *Três ensaios para uma teoria sexual* (Freud, 1905), *Além do princípio do prazer* (Freud, 1920) e *A dissolução do complexo de Édipo* (Freud, 1924). Baseou-se, ainda, na fundamentação teórica lacaniana a partir do Seminário IV, *A relação de objeto* (Lacan, 1995) e do Seminário XI, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (Lacan, 1969). Supõe-se neste estudo que o trabalho materno se tece gradualmente em torno desses quatro eixos e tem como resultado a instalação de um sujeito psíquico, a partir do qual o desenvolvimento de uma criança se organiza (Kupfer et al., 2009). A seguir, destacam-se os quatro eixos fundamentados pelo grupo de pesquisadores (Kupfer et al. 2009, p.56).

O eixo Suposição do Sujeito (SS) caracteriza uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, porém, constituída. Tal constituição depende justamente de que esse sujeito seja inicialmente suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador). Trata-se de um endereçamento materno ao bebê, que vem acompanhado de uma manifestação jubilatória da mãe por meio de palavras carregadas de uma musicalidade prazerosa,

chamadas de mamanhês (Ferreira, 1997; Laznik, 2000), e o bebê buscará corresponder ao que foi antecipado sobre ele.

No eixo Estabelecimento da Demanda (ED), estão reunidas as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, sorriso e olhar, e que serão reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela. Esse reconhecimento permitirá a construção de uma demanda – para a psicanálise, sempre uma demanda de amor. Essa demanda estará na base de toda a atividade posterior de linguagem e de relação com os outros.

O eixo Alternância Presença/Ausência (PA) caracteriza as ações maternas, que as tornam alternadamente presentes e ausentes para o bebê. A ausência materna marcará toda ausência humana como um acontecimento existencial, uma falta fundante no ser, obrigando a criança a desenvolver um dispositivo subjetivo para a sua simbolização. A presença materna não será apenas física, mas será, sobretudo, simbólica. Entre a demanda da criança e a experiência de satisfação proporcionada pela mãe, espera-se que haja um intervalo no qual poderá surgir a resposta da criança, base para as respostas ou demandas futuras.

No eixo Função Paterna (FP), busca-se acompanhar os efeitos na criança dessa função, como mediador das ações maternas. Entende-se que a função paterna ocupa, para a dupla mãe-bebê, o lugar de terceira instância, orientada pela dimensão social, com os parâmetros que a cultura lhe propõe para orientar essa relação. O exercício da função paterna sobre o par mãe-bebê poderá ter como efeito uma separação simbólica entre eles e impedirá a mãe de considerar seu filho como um “objeto” voltado unicamente para a sua satisfação. Portanto, depende dessa função a singularização do filho e sua diferenciação em relação ao corpo e às palavras maternas.

Cabe lembrar que Freud (1893/1976) utilizou indicadores para pesquisar as manifestações que foram atribuídas ao funcionamento do aparelho psíquico, considerando que o inconsciente só poderia ser apreendido indiretamente ou por meio dos seus efeitos. Na Pesquisa IRDI, cada indicador adquire valor por sua relação com outros e na articulação do aspecto cronológico com o aspecto estrutural no desenvolvimento da primeira infância. A articulação com outros indicadores é o que lhe confere, portanto, um valor “significante”, um valor de tendência e de indicação do processo de constituição psíquica (Pesaro e Kupfer, 2011). A Pesquisa IRDI não é, por isso, esclareceram as autoras, uma experimentação da psicanálise, mas a tentativa de estabelecer e demonstrar tendências de alguns fenômenos psíquicos, para que pudessem

ser inseridos numa prática diversa da psicanalítica.

Um dos objetivos da Pesquisa IRDI foi a demonstração, para os profissionais da área médica, de que os mecanismos psíquicos são experiências psíquicas que se distinguem das experiências físicas por possuírem significação e que a primeira dimensão dessa experiência psíquica é intersubjetiva. A pesquisa procurou demonstrar, ainda, que, na concepção de desenvolvimento adotada, não é somente a experiência anterior a que prepara diretamente a experiência que sucede: há uma gênese lógico-estrutural do psiquismo humano (Pesaro, 2010). O uso de indicadores pode, então, ser pensado não como uma cientificização da psicanálise, mas como uma tentativa de tradução da psicanálise que a torne transmissível e com a condição de que essa transmissão se faça na transferência. Por isso, o uso de indicadores está associado a um momento de transmissão teórica de noções ou conceitos de fundamentos psicanalíticos no acompanhamento do desenvolvimento dos bebês. (Pesaro e Kupfer, 2011)

A seguir, buscaremos apresentar alguns desdobramentos dos IRDI em outras disciplinas e pesquisas em campos distintos, bem como desdobramentos de seus efeitos na práxis de diversos profissionais e instituições. Não se pretende aprofundar cada trabalho realizado com os IRDI, mas apontar sua extensão no diálogo e na prática interdisciplinar destinada à primeira infância.

5.1. OS IRDI NA ÁREA DA SAÚDE

A Pesquisa IRDI operou como uma estratégia para estabelecer um diálogo entre os campos e os profissionais que trabalham com a primeira infância, inicialmente entre os psicanalistas e os médicos pediatras. Segundo Pesaro (2010), os pediatras sabem da importância dos cuidados da mãe com seu filho, mas centram sua consulta ora na mãe, em recomendações de puericultura (por exemplo, fornecer informações sobre os benefícios da amamentação, os alimentos necessários para uma boa dieta do lactente, indicar o que fazer para se evitar acidentes, o que fazer para evitar alergias, etc.) e ora no exame do bebê (realizar e avaliar suas medidas antropométricas, seus reflexos, suas aquisições motoras, etc.). Os IRDI, por parte dos psicanalistas, foram elaborados com o intuito de propor um formato, uma leitura, uma outra referência para a compreensão dos fenômenos que ocorrem na relação mãe-bebê na consulta pediátrica.

Os indicadores clínicos, por sua vez, foram extraídos da teoria psicanalítica e da prática clínica específicas dos psicanalistas pesquisadores. Segundo Pesaro (2010), os 31 indicadores decorreram do refinamento da escuta dos psicanalistas que puderam

localizar sinais precoces de sofrimento nas crianças pequenas com graves entraves em seu desenvolvimento. No entanto, somente *a posteriori*, os sinais puderam ser interpretados como indicativos de sofrimento psíquico.

A partir deles, circunscreveram-se os quatro eixos citados anteriormente e considerados fundamentais para a constituição do psiquismo do bebê, dos quais pode-se localizar expressões fenomênicas nas relações mãe-bebê: (1. suposição do sujeito, 2. estabelecimento da demanda, 3. alternância presença e 4. ausência ou instalação da função paterna).

Pesaro (2010) aponta que a proposta da construção de indicadores para a verificação da instalação do psiquismo manteve a noção de sujeito articulada ao inconsciente, apesar de a própria noção técnica de “indicadores” ser considerada de um modo geral avessa à psicanálise, uma vez que tradicionalmente (na pesquisa experimental) os indicadores são signos de uma doença e, nesse campo específico, remetem a uma semiologia psiquiátrica, objetivando comportamentos. Segundo Pesaro e Kupfer (2016):

Na Pesquisa IRDI, os indicadores foram propostos como operadores de uma leitura que permite supor a presença e a singularidade do sujeito. Cada indicador em si não quer dizer nada, só vale por sua relação com outros, representando a articulação entre o desenrolar do tempo cronológico e o estrutural no tempo da infância. É a articulação com outros indicadores que lhe confere um valor significante, um valor de tendência e de indicação do processo de constituição psíquica. (p. 61)

Com essa preocupação clínica e ética, portanto, a Pesquisa IRDI introduziu uma inflexão sutil no espírito médico psicopatológico com que ele usualmente é utilizado no campo da pesquisa científica e no discurso médico.

No campo da prática psicanalítica, desafios também foram enfrentados, na medida em que buscou-se articular a experiência da clínica do “caso a caso” e da clínica geral, como apontaram Kupfer e Voltolini (2005). Salientou-se, ainda, que os indicadores não foram elaborados como uma técnica de verificação da constituição psíquica, mas como orientadores de leitura clínica. Desta forma, considera-se que a Pesquisa IRDI não é uma experimentação da psicanálise, como alguns alegaram, mas a tentativa de estabelecer e demonstrar tendências de alguns fenômenos psíquicos, para que pudessem ser inseridos numa prática diversa da psicanalítica. Verificou-se que tal consideração auxiliou a prática clínica, os estudos de caso e a direção de tratamento no trabalho de diversos profissionais da saúde atuantes em instituições de atendimento à infância. A Pesquisa IRDI impulsionou, ainda, novos estudos acadêmicos acerca do

desenvolvimento infantil em distintas áreas e com finalidades diversas, bem como iniciativas para a sua inclusão em políticas públicas de saúde mental na infância.

O fato de essa pesquisa ter que recorrer a outra disciplina, como a análise estatística, incluiu a perspectiva da detecção e da prevenção, a partir de dados que se mostravam significativos e apontavam para determinada tendência. O agente de saúde que leve essa tendência em conta pode dimensionar melhor suas ações e recursos nas instituições de tratamento, o que não significa fazer previsões (Pesaro *apud* Hanns, 2000). Esta é outra dimensão importante que a Pesquisa IRDI tomou, a de fomentar um debate nas políticas públicas de saúde mental na primeira infância que considere o aspecto subjetivo e relacional no desenvolvimento humano, agregando a ele a evidência de uma tendência demonstrada nos resultados de pesquisa com validação científica. Dentre os 31 indicadores houve também aqueles que apontaram situações de risco de evolução para quadros mais graves em relação à constituição psíquica, como, por exemplo, os ligados ao autismo precoce. A seguir, citaremos alguns estudos, dentre eles pesquisas relacionadas à detecção precoce de sinais indicativos de evolução para os quadros de autismo.

Embora os IRDI tenham sido concebidos visando o contexto de promoção universal da saúde da criança e não tenha a finalidade de diagnosticar uma doença específica, pesquisas como as de Lerner (2011), dentre outras que envolveram o instrumento, buscaram verificar se ele teria sensibilidade para discriminar quadros de autismo ou de situações ligadas a tal transtorno, o que seria também importante do ponto de vista da saúde pública, como fundamentou o pesquisador. Em seu estudo, Lerner (2011) buscou avaliar se o protocolo IRDI poderia ajudar profissionais da atenção básica de saúde a identificar sinais iniciais associados a transtornos do espectro do autismo (TEA). Ainda segundo o autor, as pesquisas que conduziu também tiveram o objetivo de usar os IRDI para sistematizar uma proposta de capacitação permanente de profissionais de enfermagem de unidades básicas de saúde e agentes comunitários do Programa de Saúde da Família (PSF) – atualmente Estratégia Saúde da Família (ESF) – para a detecção, em consultas de rotina, de sinais iniciais de problemas do desenvolvimento. Conforme argumentou o pesquisador, caso seja detectado um sinal inicial de problema no desenvolvimento da criança, indicativo de quadros do autismo, uma avaliação mais aprofundada poderia ser realizada pelo profissional da atenção básica e, em casos de risco, a família deveria ser encaminhada para uma intervenção precoce, destinada ao seu tratamento.

Campana (2014) realizou um estudo exploratório para investigar se os bebês que estavam se desenvolvendo em um percurso autístico seriam considerados com problemas de desenvolvimento pelo protocolo IRDI, instrumento inespecífico para diagnóstico clínico de psicopatologia, mas que visa localizar indicadores de risco para a constituição do psiquismo no desenvolvimento de bebês de 0 a 18 meses de idade. Foram comparados resultados dos IRDI e do M-CHAT (instrumento específico para autismo) em 43 bebês. O estudo demonstrou que, dentre os riscos detectados pelos IRDI, os sinais de autismo também são detectados. A partir desta constatação, foram investigados se os conceitos da psicanálise, presentes nos quatro eixos teóricos que deram origem aos IRDI, poderiam auxiliar na compreensão do autismo e como o protocolo poderia contribuir para a subjetividade ser considerada durante a avaliação do bebê e dos seus cuidadores. Além do estudo estatístico descritivo, foram discutidas vinhetas clínicas circunscrevendo as análises nos campos coletivo e singular. Com relação aos eixos teóricos psicanalíticos referentes às operações constitutivas do psiquismo, o estudo verificou a possibilidade de o eixo Suposição de Sujeito não diferenciar bebês com problemas de desenvolvimento associados ao autismo daqueles que apresentam um desenvolvimento típico.

O eixo Alternância Presença/Ausência parece ser aquele que mais distingue estes bebês. As vinhetas clínicas nessa pesquisa demonstraram que os IRDI pode ser usado como um operador de leitura que auxilia a compreensão de dinâmicas familiares e que tem potencial para orientar intervenções pontuais no momento da avaliação. Destaca-se nesta pesquisa o papel exercido pela profissional psicóloga que conduziu as avaliações, além de sua formação, o reconhecimento das transferências na cena avaliativa, incluindo a subjetividade das famílias, para que os IRDI possa ser utilizado como operador de leitura e de possíveis intervenções clínicas.

No campo da clínica fonoaudiológica, os IRDI tiveram sua importância para pesquisas em torno do desenvolvimento da linguagem e, mais especificamente, para o diagnóstico diferencial dos transtornos de linguagem, como no caso de crianças com a hipótese de autismo. O atraso na aquisição de linguagem é uma das razões pelas quais o fonoaudiólogo é, em muitos casos, o primeiro profissional procurado pela família, antes mesmo que o diagnóstico de TEA tenha sido emitido ou investigado. A pertinência da intervenção fonoaudiológica na identificação de possível risco para o TEA torna-se um procedimento fundamental na clínica da primeira infância.

Diante deste contexto, o estudo de Machado (2014) visou articular resultados significativos das pesquisas desenvolvidas com os IRDI na área da saúde às intervenções realizadas por fonoaudiólogos brasileiros, que se deparam frequentemente em sua prática clínica com crianças que apresentam sinais de risco para TEA e com a dificuldade de acesso a instrumentos para tal detecção clínica, de uso livre no Brasil. A pesquisadora fonoaudióloga partiu da constatação de que o atraso no desenvolvimento da linguagem é uma das preocupações mais frequentes dos pais de crianças com sinais dos TEA, razão pela qual o fonoaudiólogo é, em muitos casos, o primeiro profissional procurado pela família. O papel desse profissional na identificação de possíveis riscos para TEA, assim como a importância de sua conduta quanto aos encaminhamentos clínicos pertinentes, ficam evidentes. A pesquisa de Machado (2014) apresentou, a partir de então, uma proposta de adaptação dos IRDI (originariamente para uso pediátrico) em formato de questionário retrospectivo para pais (IRDI-questionário). A pesquisadora sugere que outros estudos com os IRDI-questionário sejam realizados, com vista à compreensão de seu alcance e limitações, bem como para a sua validação e utilização como instrumento com valor de leitura dos TEA no campo da fonoaudiologia.

Ainda no campo da fonoaudiologia, com atuação em Unidades Básicas de Saúde da zona leste da cidade de São Paulo, a pesquisa desenvolvida por Pires Reis (2011), adaptou os IRDI, buscando construir indicadores clínicos de risco para a constituição do sujeito da escrita, tomando como base o modelo de organização dos sintomas de linguagem e os quatro eixos para constituição do sujeito, articulando-os à função da escrita em sua área específica.

O uso dos IRDI também foi relatado na experiência de participação da Terapia Ocupacional junto à equipe interdisciplinar e à população atendida no Programa de Seguimento de Prematuros Egressos de UTINs do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Maria. Esse serviço foi criado em nível governamental e implantado em hospitais considerados referência regional para o acompanhamento de bebês prematuros que receberam alta das UTINs.

O aumento considerável de bebês que sobrevivem à prematuridade promoveu a necessidade do acompanhamento contínuo, pois, mesmo com a alta hospitalar, eles seguem sendo considerados de risco. O programa de seguimento dos bebês implantado no HUSM contou com os seguintes protocolos de avaliação e acompanhamento definidos pela equipe: *Bayley Scale of Infant Development*, Teste de Triage de Desenvolvimento de Denver II e Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento

Infantil (IRDI). Foram considerados pacientes desse programa os bebês prematuros egressos de UTINs com peso menor que 1.500 g., com a finalidade de prevenir complicações decorrentes da prematuridade, identificando precocemente os desvios de desenvolvimento ou outras doenças, viabilizando intervenções e dando suporte à criança e às famílias das crianças egressas das UTINs. A equipe do programa de seguimento de prematuros do HUSM foi composta por pediatra, coordenadora do projeto, alunos de graduação e pós-graduação de medicina e terapia ocupacional, alunos da Residência Multiprofissional Integrada em Sistema Público de Saúde, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicólogos e nutricionistas.

Segundo Peruzzolo, D. L., Estivalet, K. M., Mildner, A. R., & da Silveira, M. C. (2014), a entrada do terapeuta ocupacional no referido serviço e a inclusão do protocolo IRDI em seu acompanhamento oportunizaram a construção de um olhar mais amplo sobre as questões do desenvolvimento infantil e também sobre a formação profissional das multidisciplinas que compõem o núcleo. As autoras apontaram que o programa de seguimento vinha de uma trajetória de diagnósticos de patologias, de registros de informações para dados de protocolos (como peso, tamanho, etc.), com encaminhamentos para exames padronizados a partir de uma concepção de saúde como ausência de doença. Segundo elas: “A equipe não tinha tempo nem recursos humanos para observar outras questões que não as de futuras patologias” (p. 158).

Para Galheigo (2003, p. 107): “Na medida em que os estudos sobre o cotidiano incorporam a subjetividade, a cultura, a história e o poder social como elementos que influem na compreensão do fenômeno (...)”, eles definitivamente romperam com qualquer leitura de caráter mais positivista. A equipe de terapia ocupacional do programa apontou ter ampliado seu campo de visão sobre o paciente e seus familiares, principalmente na compreensão dos pacientes para além do binômio saúde/doença e dos riscos no desenvolvimento associados à prematuridade dos bebês. Segundo Peruzzolo, D. L., Estivalet, K. M., Mildner, A. R., & da Silveira, M. C., (2014):

O programa de seguimento tem também a função de ajudar essas famílias que receberam seus bebês muito mais cedo do que esperavam e em condições de saúde nunca desejadas a reconhecerem no bebê tão pequeno seus traços familiares, a descobrirem um potencial de maternagem que talvez ainda não conhecessem e a contarem com uma equipe atenta a essas questões e também às orgânicas. (p. 159)

O trabalho de Crestani, Souza, Moraes & Beltrami (2011) propôs investigar a associação entre o tipo de aleitamento, presença de risco ao desenvolvimento infantil,

variáveis obstétricas e socioeconômicas a partir das contribuições do protocolo IRDI. Os autores concluíram que os fatores combinados podem levar a uma ruptura nas relações iniciais mãe-bebê, que se evidenciavam tanto no aleitamento misto quanto nos IRDI alterados (Crestani, Souza, Moraes & Beltrami, 2011, p. 210). Pichini et al. (2011) buscaram também analisar os efeitos do protocolo IRDI na detecção de risco precoce na relação entre mãe e bebê com o tipo de aleitamento materno e os indícios para a estimulação precoce auxiliando nas condutas do tratamento neonatal.

Há pesquisas que utilizaram os IRDI como material de base para a estruturação de programas de formação (de educação permanente) de profissionais de saúde, especificamente enfermeiros e agentes comunitários de saúde. Tais pesquisas demonstraram que, a partir da inserção do instrumento IRDI na formação desses profissionais, o aspecto relacional dos pacientes passou a ser mais valorizado no decorrer do trabalho, aprimorando a observação e o conhecimento sobre o bebê e seus cuidadores. Verificou-se, ainda, que a metodologia adotada para a formação dos profissionais a partir dos IRDI poderia auxiliar programas de saúde pública da infância, a partir do diálogo entre profissionais nas instituições (Tocchio, 2013; Moraes 2013).

A partir da necessidade de uma atuação interdisciplinar que considerasse os aspectos envolvidos na constituição psíquica do bebê, fundamentais para o seu desenvolvimento, iniciou-se uma pesquisa no setor de Psicologia Infantil da AACD de São Paulo. Nessa instituição, atende-se um grande número de crianças pequenas e bebês com sinais de psicopatologias e, preponderantemente, com intervenções de diferentes profissionais da saúde, cujo foco se dá na reabilitação motora dos pacientes atendidos, que apresentam importantes atrasos no desenvolvimento advindos de patologias neurológicas (problemas respiratórios, digestivos, cognitivos, etc.). Sabe-se que as limitações orgânicas não impedem a constituição da subjetividade. No entanto, há diversos fatores correlacionados que podem interferir na constituição psíquica de uma criança, como apontaram as pesquisadoras deste campo (Cardoso, Fernandes, Novo e Kupfer, 2012).

Se o diagnóstico de psicopatologias na primeira infância não é simples, pois os bebês podem apresentar sintomatologias difusas e sinais sutis de sua manifestação clínica nesse tempo, torna-se ainda mais complexo quando se trata de bebês como os da população atendida na referida instituição. Quando um sofrimento de ordem psíquica nesses bebês é detectado de forma tardia, muitas vezes ocorre a cronificação dos sintomas, com prejuízos no desenvolvimento global da criança e com difícil reversão de

suas consequências. Foi nesse cenário que as pesquisadoras buscaram nos IRDI um recurso auxiliar à sua prática no atendimento de seus pacientes, procurando direcionar ou redirecionar as intervenções que já estariam sendo realizadas, de acordo com as demandas da dupla mãe-bebê.

A inclusão dos IRDI nesse campo institucional de reabilitação da criança possibilitou uma atenção para os aspectos subjetivos nas intervenções tradicionalmente realizadas no âmbito orgânico e corporal. Tal inclusão contribuiu também como um recurso de leitura auxiliar ao trabalho interdisciplinar de um modo mais sistematizado para os profissionais que não tinham tanta familiaridade com o funcionamento do psiquismo e com a fundamentação teórica da psicanálise, voltada para a subjetivação da criança. (Cardoso, Fernandes, Novo e Kupfer, 2012; p. 106)

Pesaro e Kupfer (2011) recorreram a Mijjola-Mellor (2004), autora que empregou a expressão *interações da psicanálise* para fundamentar a relação da psicanálise com outras disciplinas no uso dos IRDI. Com essa denominação, pretendeu-se destacar as perturbações provocadas num campo quando a noção de sujeito do inconsciente é introduzida nas relações com as demais disciplinas e áreas do conhecimento. Por “interações” da psicanálise, destaca-se a noção de confrontação dos discursos mantidos por diversas disciplinas, porém de modo que se permita manter as especificidades de cada uma, apontando o limite do diálogo entre elas, e não a busca de uma unidade. Com o termo *interação* da psicanálise, distinguindo-o, ainda, do termo *aplicação* da psicanálise, como utilizado por alguns autores, salientou-se que a própria psicanálise está interessada nos diversos outros campos do saber ou da cultura. No entanto, eles são parte constitutiva dela própria. A partir da noção de *interações da psicanálise*, buscou-se, nesse sentido, precisar e relativizar o saber analítico e seu método, comparando-os e confrontando-os com outros campos. A universidade seria uma base privilegiada para praticar essas interações, salientaram Pesaro e Kupfer (2011), de modo que se acrescenta à pesquisa “em” psicanálise (metapsicológica e clínica) e “sobre” a psicanálise (histórico-epistemológica) a dimensão de uma pesquisa “com” a psicanálise (interações da psicanálise).

5.2 OS IRDI NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Autores citados anteriormente dedicaram-se a pesquisar e a articular a constituição do psiquismo em psicanálise, por meio dos IRDI, com outras áreas da saúde da infância, além da pediatria. Outros profissionais também o fizeram no campo

da educação. Foi o caso do estudo de Mariotto (2009). O Departamento de Educação Infantil da Prefeitura de Curitiba oferecia a todos os educadores de creche de sua rede um curso de capacitação denominado Sinais de Alerta nas Creches de Curitiba, com o objetivo de preparar o educador para reconhecer e detectar possíveis suspeitas de dificuldades no desenvolvimento da criança. Tais sinais se dividiam em três áreas do desenvolvimento (sensorial, física e comportamental), ligados às condutas observáveis na criança. A pesquisadora havia constatado que o foco de avaliação ficava associado apenas à criança, ao aluno, e não considerava o lugar do educador e sua atuação junto à criança para a análise e o acompanhamento de seu desenvolvimento no âmbito escolar. Assim, a partir da Pesquisa IRDI originalmente destinada ao campo da saúde, propôs-se uma adaptação da análise das relações entre mãe-bebê nas consultas pediátricas, para a relação educador-bebê no âmbito das creches.

Na mesma direção ética e teórica da pesquisa original, o protocolo IRDI foi adaptado para uso em Centros de Educação Infantil, com a finalidade de sensibilizar tanto a creche quanto sua equipe, reconhecendo e atribuindo aos educadores uma participação ativa na constituição psíquica da criança pequena. Seu trabalho na formação dos educadores de creche contou com o acompanhamento das práticas desenvolvidas por eles e com a sustentação de reflexões no interior mesmo de seu ofício, junto aos bebês, aos colegas de trabalho e aos pais. Segundo Mariotto (2009):

Tal intervenção, longe de ter objetivos funcionais ou adaptativos, aposta na possibilidade de transmissão de princípios gerais da psicanálise a não-psicanalistas, em que a produção de conhecimento seja simultânea à própria intervenção, já que é capaz de modificar o campo na medida em que o pesquisa. (p. 136)

Após a validação dos indicadores para uso pediátrico, com o apoio dos resultados da pesquisa de doutorado de Mariotto (2009), com os resultados de pesquisa conduzida por Bernardino e Mariotto em creches de Curitiba (2010) e com os fundamentos teóricos da interlocução entre Psicanálise e Educação, uma nova pesquisa passou a ser conduzida em 2012 no Estado de São Paulo, com o apoio da Fapesp. A pesquisa, então denominada “Metodologia IRDI – uma intervenção com educadores de creches a partir da psicanálise” (Kupfer, et al., 2012), propôs a ampliação do uso dos indicadores, originalmente no campo da saúde, para o campo da educação. Tal metodologia compõe um conjunto de procedimentos de intervenção orientado pelo instrumento IRDI

(...) no acompanhamento dos encontros e desencontros da professora no exercício da continuidade da função exercida pela mãe, visando meios de levar os professores de educação infantil a se tornarem auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, a partir da psicanálise, desde a primeira infância. (Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2014; p. 10)

As pesquisadoras esclareceram que não se tratava de a professora exercer propriamente a função materna, tal como ela é definida no interior da teoria psicanalítica, mas de trabalhar na direção de manter em andamento alguns eixos dessa função, de modo a impedir que se rompa o laço mãe-bebê de forma precoce e antecipada (Kupfer et al., 2012).

Pesaro (2014) indica que, metodologicamente, as observações dos bebês na creche por meio dos IRDI não devem ser feitas pelo professor, mas por um profissional encarregado de fazer o acompanhamento dos IRDI junto à creche, ou seja, o protocolo IRDI não deve ser autoaplicável pelas professoras. O que se busca fazer nesse campo, esclarece, citando Boukobza e Benavides (1997), é o *holding* do *holding*, que caracteriza a oferta de uma sustentação ao professor que acolhe e cuida do bebê, ao lado e com ele em determinadas ocasiões e, posteriormente, incentivando-os a colocar em palavras o efeito deste encontro cotidiano com os pequeninos. Num paralelo com o que foi proposto aos médicos pediatras, a pesquisadora esclarece que não se visa atribuir mais uma função aos professores, assim como não se considerou ser uma função adicional o pediatra acompanhar a constituição psíquica do bebê ou a relação mãe-bebê em suas consultas. No entanto, busca-se destacar, evidenciar, no campo da creche, um aspecto inerente à prática do professor junto aos bebês, de modo que os cuidados destinados a eles possam também subjetivá-los. (Pesaro, 2010)

Mariotto (2009) distingue a função materna atribuída tradicionalmente às educadoras no campo da creche, definindo-a como “maternante”, na medida em que não está no lugar de suplência da função exercida pela mãe, representante do Outro original (aquele que situa o bebê como parte de seu funcionamento libidinal, na condição filiatória e em sua fantasia – ou o Outro da alienação, conceito da teoria lacaniana), mas como Outro da linguagem, da palavra e da cultura. Esclarece que, ao receber os bebês na creche, as cuidadoras se colocam, a partir deste momento, como agentes de uma separação primordial, operando mais na condição de terceiro para a mãe do que seu suplente, atribuindo a esta função a denominação de “paternagem”, sem deixar de realizar os cuidados necessários dispensados ao bebê. (p. 113)

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) apontam, ainda, que a construção pulsional e a construção narcísica são, ambas, prerrogativas da função materna. No entanto são operações distintas. O educador não opera com seu desejo de filho diante do bebê, a partir de sua fantasia, mas coloca em operação um desejo referenciado à sua profissão, limitado por significantes, para se fazer representar no campo social. Segundo os autores:

Cuidar bem do bebê, ou buscar nos bebês os efeitos de seu trabalho, insere-se no conjunto de seus Ideais de Eu (...). Este desvio produzido pelo desejo de cuidar de crianças impõe um destino sublimado ao desejo de filho, o que impede a captura do bebê da creche em seu fantasma e o situa no plano fálico dos Ideais. (p. 19)

As autoras ressaltam que, quando um professor de creche cuida e educa, entendendo-se esse educar de uma perspectiva psicanalítica, ele também estará contribuindo para a constituição de um sujeito ainda por advir.

Espera-se que esse reconhecimento do ato educativo e subjetivante do professor venha a produzir também efeitos no que podemos chamar de cognitivização da Educação Infantil. A cognitivização da Educação Infantil tende a propor para os bebês uma série e um certo excesso de atividades pedagógicas dirigidas, acreditando que os bebês podem ser, desde muito cedo, submetidos à estimulação e ao desenvolvimento antecipado e acelerado de suas capacidades cognitivas. Por outro lado, tende a desvalorizar ou a minimizar as ações de cuidado da professora junto aos pequenos. Assim, o combate à excessiva cognitivização da Educação Infantil é uma tentativa de reintroduzir e revalorizar o papel de cuidadora desempenhado pela professora, apontando para o fato de que, para aprender, o bebê precisa da sustentação do sujeito do desejo, e para seu advento a professora também contribui, bem mais talvez do que para o advento do sujeito cognoscente (Kupfer et al, 2012).

Vimos que a relação entre educador e bebê ganha crescente importância dentro do campo da psicanálise ao se considerar a especificidade da primeira infância na constituição do psiquismo, além da total dependência do bebê humano dos cuidados do adulto nos primórdios de sua vida. No entanto, esses cuidados terão sua incidência subjetivante na medida em que implique, nesse exercício, um desejo não anônimo dirigido ao bebê. Trata-se do “irredutível de uma transmissão” a que se referia Lacan (1969) para falar sobre um aspecto da função materna, pequeno outro por excelência do bebê humano, ou seja, o primeiro semelhante que o acolheu e o desejou no mundo.

Sabe-se que a família contemporânea, no mundo ocidental e, fundamentalmente, nos centros urbanos, necessita crescentemente de auxílio nos cuidados e na educação dos filhos, incrementando a importância das creches e das instituições de Educação Infantil em seu cotidiano e cada vez mais cedo na vida da criança. A intervenção com os educadores de creche a partir da Metodologia IRDI busca, considerando essa realidade, possibilitar que o educador tome o bebê numa relação singular de cuidados, ainda que se encontre cada vez mais precocemente num espaço coletivo e não exerça propriamente a função materna fundamentada na teoria lacaniana.

Fontana (2014) traz algumas observações a partir da supervisão de estágio no qual se propunha o acompanhamento da relação do educador com o bebê “no exercício diário da tarefa de educar” (p. 193). A autora destaca o termo *tarefa* para apontar a dimensão de trabalho que sustenta esta relação. Segundo ela: “É dentro de um enquadre de um profissional contratado que o educador irá se dirigir ao bebê, portanto, orientado por uma formação pedagógica e por preceitos que regem as instituições educativas” (p. 194). A partir do apontamento de Lajonquière (1999), sobre a tendência (psico) pedagógica das experiências educativas atuais, a autora ressalta que, quanto mais a dimensão psicopedagógica se apresente no campo da Educação Infantil, mais fica comprometida a sua função educativa que inclua os cuidados e a subjetivação da criança. Esse foi um dos efeitos observados em seu acompanhamento de estágio no campo da creche, por meio dos indicadores da Metodologia IRDI. Verificou-se que, por exemplo, a partir do indicador *O professor propõe algo à criança e aguarda a sua reação*, a educadora havia tomado a criança nos braços para trocar sua fralda sem lhe dirigir a palavra, ainda que ela se recusasse e começasse a chorar como um protesto. Ao problematizarem se a educadora procederia da mesma maneira com outra criança da turma, a resposta foi negativa, argumentando-se que, no caso dessa criança, sabiam que ela tinha sérios problemas, talvez autismo, por isso não compreenderia e não teria condições de demonstrar suas escolhas. Constatou-se, a partir dessa cena, e com a discussão sobre esse indicador, que a professora não estaria reconhecendo a criança como um sujeito de desejo, cujo choro e demais manifestações não eram tomadas como enunciação, mas como manifestações do suposto problema da criança.

Este e outros recortes do cotidiano na creche, a partir dos indicadores dos IRDI, permitiram à autora afirmar que a Metodologia IRDI cumpriu seu propósito como recurso de leitura da relação singular educador-criança. Permitiram também acionar e flexibilizar outros discursos e expectativas dos educadores junto aos bebês, como, por

exemplo, ao se referirem, no caso acima relatado, a um dos eixos constitutivos do psiquismo na criança – *a suposição de sujeito*. Foram propiciadas outras oportunidades para a criança ocupar um lugar de subjetivação e menos de patologização na fala dos educadores. Fontana (2014), referindo-se a Lacan (1958), situa a Metodologia IRDI “do lado de uma tática possível que está amparada numa posição política de sustentar uma educação que se dê no laço de um sujeito a outro” (p. 199). Nesse sentido, podemos dizer que o uso do referencial de leitura dos IRDI no campo da creche preserva também uma ética, a consideração do sujeito de desejo no campo coletivo, bem como a busca de uma subjetivação em discursos que tendem à objetualização e à patologização da criança.

No acompanhamento do laço entre as professoras e os bebês em creche, Brandão (2016) pôde localizar em seu estudo, por sua vez, uma especificidade dessa relação por meio da Metodologia IRDI. A presença dos indicadores foi verificada na maior parte dos bebês acompanhados e, dentre os ausentes, muitos se presentificaram no decorrer do trabalho junto às professoras e aos bebês. Dentre os bebês cujos indicadores estavam ausentes e não se presentificaram, a pesquisadora verificou que ocupavam com frequência o lugar de preteridos na relação com a professora. Já os que ocupavam o lugar de preferidos raramente apresentavam indicadores ausentes ou, caso apresentassem no início, tornavam-se presentes no decorrer do acompanhamento. Os indicadores permitiram destacar, ainda, que um mesmo bebê pode ocupar tanto o lugar de preterido quanto o lugar de preferido na relação com distintas professoras. A partir dessas observações, a pesquisadora apontou que algo da subjetividade do educador se apresenta no encontro com diferentes bebês, determinando, muitas vezes à sua revelia, essas “escolhas”, bem como os discursos que sustentam sobre distintos bebês. O uso dos IRDI permitiu que Brandão (2016) confirmasse um pressuposto de sua pesquisa:

(...) a possibilidade de se fazer girar a posição da professora em seu encontro com os bebês por meio da escuta psicanalítica e das intervenções sobre o fazer educativo, que pode tornar os encontros com todos os bebês – prediletos ou não – mais férteis ao estabelecimento do laço. (p. 17)

Os trabalhos acima mencionados apontaram a possibilidade e a importância que os IRDI ganharam ao adentrarem também o campo da Educação Infantil. Cabe lembrar, no entanto, que, para tal, foi necessário que se construísse uma metodologia de formação e de acompanhamento em serviço das professoras de creche, baseada no protocolo IRDI e com a sua devida adaptação. Ressalta-se, ainda, que, na Metodologia IRDI nas creches, o educador também precisa ser reconhecido no lugar daquele que tem

algo a dizer, e não somente a fazer, pois será a partir dessa posição, de sua palavra, que ele poderá dar também ao bebê um lugar de falante.

5.3. OS IRDI E A AP3 NO ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

A AP3 (Avaliação Psicanalítica aos três anos) foi construída pelo grupo de pesquisadores responsável pela construção do instrumento IRDI pediatras (GNP), para permitir a avaliação das crianças aos três anos de idade que haviam sido acompanhadas com os IRDI entre zero e dezoito meses (Kupfer et al., 2008). A elaboração da AP3 partiu de eixos considerados como operadores da constituição do psiquismo, apresentados anteriormente nesse capítulo – Suposição de Sujeito (SS), Estabelecimento da Demanda (ED), Alternância Presença e Ausência (PA) e Função Paterna (FP). A partir desses eixos, configuraram-se quatro novos eixos, dessa vez, ligados às manifestações do funcionamento psíquico de crianças a partir de três anos de idade. Os quatro novos eixos para acompanhar crianças a partir desta faixa etária foram: O Brincar e a Fantasia (BF); O Corpo e sua Imagem (CI); Manifestação diante das Regras e posição frente à Lei (RL); e A Fala e a posição na Linguagem (FL).

Além dos IRDI, o uso da AP3 em diversas situações de pesquisa acadêmicas (De Césaris, 2013; Kazahaya, 2014), clínicas (Merletti, 2012; Mariotto & Bernardino, 2012) e/ou escolares (Bernardino & Vaz, 2015) apontou sua significativa utilidade como roteiro de acompanhamento da criança e de leitura de suas manifestações, baseados em critérios teórico-clínicos da Psicanálise. A AP3 passou a configurar um referencial de análise das produções das crianças, ao permanecer no contexto clínico propriamente psicanalítico, mantendo o campo transferencial como fundamental para tal acompanhamento. O uso da AP3 no acompanhamento de crianças em tratamento institucional também resultou na ampliação de seu alcance e em importantes contribuições práticas e conceituais, sendo o caso do Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica, localizado na cidade de São Paulo.

A Educação Terapêutica, concepção que sustenta a prática na referida instituição, refere-se a um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais que visa ao restabelecimento ou à construção da estruturação psíquica de crianças com entraves estruturais em seus desenvolvimentos psíquicos (como as crianças que são atualmente diagnosticadas no campo médico como autistas ou com TEA). Esses procedimentos, de caráter multidisciplinar, são dirigidos às crianças, a seus professores e a seus pais (Kupfer, 2010, p. 273). A experiência acumulada com a Prática da Educação Terapêutica

levou o Lugar de Vida a manter contato estreito com as escolas inclusivas e a formar com elas parcerias no acompanhamento terapêutico-educacional das crianças. A origem acadêmica e as pesquisas desenvolvidas por grande parte dos profissionais atuantes nessa instituição impulsionaram também demandas e parcerias em formações e assessorias a redes públicas de educação de diversos municípios de São Paulo e de outros estados. Assim, do encontro do trabalho teórico com a clínica, com a escola e com a universidade, ocorrido ao longo dos últimos 25 anos, nasceu a metodologia denominada Estudo de Caso da Escola (ECE), uma sistematização das diferentes ações que, a partir dos princípios da Educação Terapêutica, puderam constituir as práticas inclusivas nas escolas (Kupfer, Pesaro, Bernardino e Merletti, 2017, pp. 35-48).

A discussão sobre “o caso” de algum aluno que apresenta dificuldades ou perturba uma classe é um procedimento bastante comum nas escolas. No entanto, a perspectiva adotada na metodologia ECE não é a de necessariamente resolver um problema enfrentado pela escola diante de um aluno. Refere-se, segundo as autoras, à proposta de um olhar detido sobre uma criança que estaria dando sinais de sofrimento e precisaria ser escutada e acompanhada a partir de seu ambiente escolar e da equipe de educadores. A metodologia segue algumas etapas fundamentais: I) A proposição e discussão sobre os princípios orientadores das práticas inclusivas; II) O registro e o relato do aluno-caso propriamente dito; III) A leitura e a reflexão sobre o aluno-caso a partir da AP3; IV) A construção de estratégias educacionais auxiliares à inclusão do aluno no cotidiano escolar.

A leitura e a discussão sobre o aluno-caso parte da consideração da *criança-sujeito*, com base nos quatro eixos da constituição subjetiva e de suas manifestações na criança (AP3). Uma criança com graves entraves estruturais na constituição psíquica apresenta dificuldades na construção da fantasia e, conseqüentemente, em suas maneiras de brincar (eixo BF). Nesses casos, o aparecimento de estereotípias e do empobrecimento no repertório imaginativo é bastante comum, assim como a pouca demonstração de prazer em compartilhar brinquedos e brincadeiras com os colegas. A oferta de conteúdos ideativos, de objetos da cultura e do incentivo ao encontro entre os colegas na escola podem auxiliar o aluno a ampliar suas brincadeiras e atividades compartilhadas.

Dificuldades na constituição da imagem corporal (eixo IC) provocam diversas manifestações corporais na criança, desde a não aquisição do controle esfíncteriano, até a agitação motora e a agressividade. A vivência de um corpo fragmentado ou a não percepção de sua unidade provocam angústia extrema e grande dificuldade na distinção

simbólica eu-outro, conseqüentemente dificultando a interação da criança com outras crianças. Ao detectar tal sofrimento na criança, a escola poderá compreender que não se trata, necessariamente, de um aluno violento ou transgressor, o que poderá incentivá-la a buscar meios de proteger, acolher e apaziguar o aluno nos momentos em que ele vivencia estas situações em seu corpo e não consegue simbolizá-las.

A entrada da criança na linguagem (eixo FL), por sua vez, não se mede somente pelo vocabulário ou pelo domínio da sintaxe e da gramática. Ela se dá principalmente pelo lugar do qual o sujeito se representa no sistema da língua, situando-se em relação às significações do mundo, sustentando as relações com os outros, reconhecendo na linguagem a demanda e o desejo dos outros e produzindo, então, novas significações. Na escola o educador poderá acompanhar e propiciar que o aluno construa uma opinião própria sobre um assunto, faça uma interpretação pessoal de um texto ou compreenda e se emocione com algum acontecimento junto à turma. Tal disposição do educador auxiliará em grande medida a criança que esteja em estado mítico, que apresente pobreza de vocabulário, repetições ecológicas ou pouca busca de interlocução.

A obediência às regras (eixo RL) de convivência social é incorporada por meio da educação, entendida em seu sentido estrito, ou seja, a educação que transforma a criança em um ser social. No entanto, crianças com graves entraves estruturais na constituição de seu psiquismo na maior parte das vezes não atende a esta obediência exigida de todos. Torna-se importante o educador compreender que, nesses casos, não se trata de uma criança desobediente e que infringe as regras por deliberação. Esse aluno geralmente sofre por não acessar uma lei maior, uma lei simbólica que regule seus impulsos e lhe dê recursos para o enfrentamento da falta, ficando sem as chaves de significação simbólica que orientam suas ações, percepções, significações e, conseqüentemente, sua participação nos acordos coletivos. Esse eixo de leitura é bastante discutido no campo escolar, pois o aluno que encontra grande dificuldade no reconhecimento das regras e da lei simbólica provoca muita preocupação dos educadores, especialmente com o tema sobre a “colocação dos limites”. A partir desse eixo, torna-se importante o educador contar com a instituição escolar como um representante da lei simbólica, à qual ele também está submetido. Nesse sentido, o professor não se coloca como o detentor da lei e o único a fazer uma interdição junto ao aluno. A “colocação do não” perde sua potência e significado face a uma criança com graves comprometimentos na constituição psíquica, exigindo, por outro lado, que além

dos interditos, o educador lhe ofereça alternativas possíveis ao que está interditado, e que estas alternativas sejam permitidas também aos demais alunos no grupo classe.

A metodologia ECE propiciou que vários educadores compreendessem o funcionamento do psíquico na criança a partir de sua própria prática. Auxiliou na localização do sofrimento na criança e, a partir das dificuldades manifestas em seus alunos, possibilitou que construíssem suas próprias estratégias educacionais para ajudá-los na sala de aula e no ambiente escolar como um todo. O acompanhamento do aluno-caso por meio da metodologia apresentada permitiu, ainda, que os professores reconhecessem estratégias que já haviam adotado em outras ocasiões, bem como os efeitos delas em seus alunos, legitimando suas ações educativas. Verificou-se, ademais, que, nesse tipo de trabalho junto ao campo escolar e no diálogo com os educadores, evitou-se a busca do diagnóstico clínico e da psicopatologização do aluno, na medida em que as referências para as leituras e as observações dos professores se deram sobre manifestações que eles já conheciam no desenvolvimento da criança, porém acrescidas da consideração sobre o funcionamento de seu psiquismo, da condição de subjetivação e do sofrimento que porventura a criança estaria enfrentando para estabelecer laços com os seus semelhantes.

Partindo destas observações, Kupfer (2017) propôs um desdobramento da função inicial de “avaliação” da AP3, para lhe atribuir o estatuto formal de “acompanhamento”, indicando, ainda, novos campos para a sua incidência, denominando o novo instrumento de Acompanhamento Psicanalítico em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI). Esse instrumento está, no momento, em vias de validação no campo de pesquisa acadêmica. Ele permitiria pensar também, segundo a pesquisadora, o seu uso como “roteiro de leitura”, partindo-se do pressuposto de que o desenvolvimento de uma criança e sua constituição subjetiva só adquire sentido a posteriori, a partir de vários elementos que devem compor o raciocínio clínico dos profissionais que a acompanham, obedecendo, assim, a uma lógica propriamente psicanalítica. Nesse referencial de leitura, pretende-se prosseguir utilizando os quatro eixos originais da AP3, acrescidos de dois novos eixos: Presença e reconhecimento de Sujeito (PS); e Função do Semelhante (FS).

O eixo Função do Semelhante tornou-se necessário, fundamentalmente, aos praticantes de grupos terapêuticos de crianças e aos profissionais que trabalham em escolas. A pesquisadora verificou que, atualmente, muitas crianças apresentam uma constituição subjetiva em curso e uma boa relação com adultos, mas demonstram grande dificuldade no encontro com seus pares crianças. A importância da função do semelhante

na constituição do sujeito foi apontada por Lacan em *Os complexos familiares na formação do indivíduo* (Lacan, 2003), a partir da relação entre irmãos pequenos, na qual é possível localizar o reconhecimento de um rival e, portanto, de um outro como objeto. Entre eles haverá, portanto, duas relações afetivas que se confundem (amor e identificação), cuja oposição deverá ser estabelecida em estágios posteriores.

Para Lacan, a partir de *O estágio do espelho como formador da função do eu* (1998), há uma estreita relação entre a fraternidade e a gênese do eu (ego): o semelhante é essencial para definir uma imagem própria, para definir um valor narcísico para esta imagem e para ter acesso a um conhecimento sobre si. É este semelhante, mas em sua pequena diferença (um colega, um irmão em planos próximos), que permite ao sujeito saber mais sobre si mesmo, convocando-o a encontrar sua posição, enquanto diferente da dele, para, aí sim, compor uma fraternidade com ele – não ameaçadora do narcisismo. Assim, continua Kupfer (2017), a união torna-se possível pela diferença, pela alteridade não ameaçadora, permitindo a cada qual ocupar um lugar próprio. Se a criança se mostra extremamente dependente de um semelhante para encontrar sua consistência, ou se, por outro lado, apresenta grande dificuldade de conviver com os colegas, ou se não consegue compartilhar brincadeiras com seus pares, estas manifestações são indicativas de falhas na função do semelhante (FS). Assim, este novo eixo torna-se significativo especialmente para os profissionais que acompanham crianças em contextos institucionais, sejam eles no âmbito de grupos terapêuticos, sejam no âmbito escolar, como, por exemplo, em situações da criança em seu grupo-classe.

No capítulo a seguir, apresentaremos uma vinheta que ilustrará um acompanhamento de criança-caso na creche por meio dos eixos anteriormente mencionados.

6. EXPERIÊNCIAS DISPARADORAS DO ESTUDO ATUAL: A RELAÇÃO ENTRE EDUCADORES E PAIS NA CRECHE

A pesquisa anterior de mestrado verificou que o trabalho com pais em dispositivo de grupo operou como uma estratégia institucional fundamental na promoção da constituição subjetiva da criança e na direção de seu tratamento. Sugeriu, ainda, que a forma de leitura e de trabalho com pais nela fundamentada não se restringiria a instituições necessariamente voltadas à clínica terapêutica de crianças, mas poderia auxiliar também instituições educacionais infantis, referindo-se a eixos promotores da subjetivação e do desenvolvimento geral da criança, privilegiando o estabelecimento dos laços que se estabelecem entre a criança, seus pais, e os profissionais que dela se encarregam. Assim, no presente capítulo do atual estudo, tomando o campo escolar como foco de leitura e de possíveis intervenções, serão relatadas algumas situações entre pais e professoras que foram observadas no contexto de acompanhamento da pesquisadora na monitoria da Metodologia IRDI em uma unidade pública de CEI (Centro de Educação Infantil), em turmas de berçário (bebês de zero a 18 meses), em caráter de projeto/estudo piloto para a pesquisa do doutorado.

6.1 O (DES)ENCONTRO ENTRE OS EDUCADORES INICIAIS DA CRIANÇA: PAIS E PROFESSORES NA CRECHE

A experiência na monitoria da pesquisa IRDI nas creches revelou que havia, por parte da equipe escolar, uma preocupação geral com o desenvolvimento de várias crianças e, mais especificamente, questões que se referiam às dificuldades no trato com as famílias, além de problemáticas em torno de sua participação e envolvimento nos cuidados diários com os bebês. Tal constatação apontou um grande desencontro entre as professoras e os pais, ainda que houvesse, ao longo do ano, vários encontros entre eles, seja por meio de reuniões gerais, seja por meio de reuniões particulares. As professoras relatavam várias situações de pobreza material, negligência, violência, desinteresse e pouca implicação de alguns pais na educação e atenção aos filhos. As professoras apontavam, ainda, que muitos pais não se dirigiam a elas de forma “respeitosa”, pois não as “valorizavam como professoras”. Segundo uma professora: “Tem mãe que larga o filho aqui e sai para passear e fofocar na rua o dia inteiro. Poderiam cuidar dos filhos em casa”. Segundo elas, os pais não percebiam que as professoras não estavam “apenas cuidando” das crianças, mas também estavam “ensinando” muitas coisas todos os dias.

Cabe ressaltar que, no discurso das próprias professoras, havia também atribuições negativas dirigidas às mães, que “largavam” os filhos na creche.

A propósito da questão cuidar x ensinar, Mariotto (2009) afirma que, historicamente, a partir do momento em que as creches e berçários, antes localizados no campo da assistência social, passam a fazer parte da chamada Educação Infantil em nossas políticas públicas, os embates e conflitos entre o ato de cuidar e educar se evidenciam nessas instituições e na forma de geri-las, aproximando-se das práticas e do discurso da ciência. A autora ressalta que uma profissionalização insuficiente pode levar a uma equivocidade entre as ditas funções parentais e a função de acolhimento educativo, assim como a subestimação da complexidade deste ofício, banalizando a função. “Por outro lado, essa mesma profissionalização reclamada inclina-se à produção de um discurso em que o acolhimento psíquico oferecido pelo educador assume estatuto menos educativo – como ato constitutivo – e mais pedagógico – conforme uma ação técnica” (p. 26). Acrescenta, ainda que a cientificização do ato de cuidar e educar promove uma prevalência do saber operativo, auxiliando no apagamento do saber inconsciente, influenciando tanto o saber parental quanto o saber do educador na construção de sua relação com os pequeninos.

A pesquisa de Anconi (2017) constatou situação semelhante, apontando uma tendência identificatória dos pais ao saber da creche, e a creche, por sua vez, assumindo uma posição de detentora de um saber científico sobre a criança e sobre o ato educativo. Ainda que esta relação identificatória se apresente harmoniosa do ponto de vista das professoras, supondo nos pais seus parceiros, a pesquisadora verificou que, por parte dos pais, o efeito poderia ser outro. Na medida em que o professor se coloca no lugar de quem sabe mais sobre a educação da criança, sob a chancela do saber pedagógico, por exemplo, o efeito em muitos pais é o sentimento de impotência e o apagamento de outra dimensão do saber educativo sobre o filho, o inconsciente. Outra situação que Anconi destacou como supostamente harmoniosa na relação entre família e creche foi a posição de passividade e de aceitação dos pais a partir do sentimento de gratidão em relação à instituição, pela função de cuidados e de educação destinados aos filhos. Desse modo, conclui Anconi, a relação entre pais e educadores encontra-se referenciada em um ideal relativo ao saber tecno-científico, cristalizando-se na posição de busca imaginária de “harmonia” entre eles e fomentando o lugar de impotência a respeito das possibilidades de educar dos pais. Diante dos impasses com os pais, esclarece a pesquisadora: “o educador envolvido nesta relação dual, por vezes pautada nas certezas imaginárias, não

consegue tomar o distanciamento necessário a ponto de promover uma mudança de Posição, caminhando assim para a impotência do discurso” (Anconi, 2017, p. 130). A autora recomenda, por isso, a entrada de um terceiro nesta relação, para intervir, no sentido de apontar os enigmas e questões desta relação, sugerindo a entrada de um profissional “atravessado” pelo discurso psicanalítico, como, por exemplo, o analista ou um educador com formação atravessada pela psicanálise, a fim de promover a circulação e reconhecimento dos saberes.

A preocupação acima mencionada em relação à tecnicização do ato de cuidar e de educar crianças pequenas também se fez presente em nossa experiência de campo. As falas das professoras denotavam uma valorização de seu saber técnico sobre a educação das crianças, em detrimento do saber dos pais (em muitos casos destituídos pelos professores), gerando o afastamento entre pais e professores e a culpabilização de ambos os lados diante de dificuldades enfrentadas junto às crianças. Por isso, começamos a pensar em um acompanhamento, com escuta e intervenções que pudessem contar com o saber das educadoras sobre sua própria prática, articulando-o com o saber dos pais, sem perder de vista o desejo em jogo, que fundamenta as funções educativas dos adultos dirigidas às crianças. Tais intervenções visam ao estabelecimento de uma relação singular das professoras com os pequeninos, para além das técnicas aprendidas e de seu saber pedagógico, de modo que possa ser extensiva ou transitiva (e não excludente ou concorrente) à função dos pais em momento fundamental para a subjetivação do bebê e da criança pequena.

6.2 O ENFRENTAMENTO DA RIVALIDADE ENTRE PAIS E EDUCADORES NA CRECHE

Cabe apontarmos ainda que, nas reuniões iniciais de acompanhamento nas creches (em caráter de projeto piloto da pesquisa atual e sem intervenção ou mediação da pesquisadora), as educadoras pareciam preocupadas em saber o que considerávamos “normal” ou não em relação aos comportamentos e à educação das crianças, bem como se suas condutas estariam adequadas à expectativa e ao saber da pesquisadora psicóloga. Por parte das famílias, denotavam preocupação similar e maior desconfiança, dirigindo o olhar tanto às educadoras quanto à psicóloga pesquisadora quando alguma questão ou impasse emergia na reunião, que se caracterizava pela pouca participação dos pais, assim como por silêncio e apatia quando estavam presentes. Tanto as educadoras quanto

as famílias frequentemente pareciam esperar respostas e “orientações” das psicólogas pesquisadoras sobre o bom desenvolvimento das crianças, se estariam agindo corretamente com elas e se estavam apresentando comportamentos esperados para a idade, seja na creche, seja no âmbito familiar.

A partir da experiência acima relatada, passamos a problematizar a proposição fundamentada na pesquisa de Anconi (2017) para o enfrentamento da relação de rivalidade entre pais e professores no campo da creche. A proposta sugerida pela pesquisadora – da entrada na creche de um psicanalista ou de um educador atravessado pela psicanálise externa à instituição – pode representar, a nosso ver, o mesmo lugar do especialista na expectativa dos professores e dos pais, como aquele que sabe mais sobre a criança. A entrada de um profissional externo à instituição escolar, ainda que com a especificidade de uma escuta promotora de giros discursivos entre os agentes participantes, parece-nos que necessita de outra abordagem. Para que esta entrada seja possível, na dimensão que a pesquisadora propõe, dependeria, em nossa perspectiva, de alguns elementos conceituais e práticos: uma demanda da creche, a construção de uma transferência para tal, do lugar de mestria e do suposto saber como posição inicial.

A participação de um psicólogo ou psicanalista no campo da creche não se apresenta tradicionalmente como uma intervenção ou estratégia familiar ao campo escolar. Ainda que a escuta e manejos nos discursos sejam ferramentas fundamentais no trabalho do psicanalista no campo institucional, a experiência de nossa pesquisa piloto no âmbito da creche indicou que a proposta de reuniões para que um profissional psicólogo externo participasse, escutasse e refletisse junto com os seus agentes pareceu provocar um efeito de tipo persecutório (ser observado, ser analisado, ser avaliado), refletindo-se em pouca participação dos pais nas reuniões com as professoras, nas saídas antes de seu término ou num simples desinteresse. A partir dessa constatação, começamos a pensar em passos anteriores a serem dados junto à creche, para que o profissional externo, com sua escuta e intervenções, pudesse operar na direção proposta por Anconi (2017).

Em nossa experiência, verificou-se que, ao propormos um acompanhamento das professoras por meio de uma *formação*, assim denominada, ao propormos apresentar e discutir os indicadores (IRDI) na formação em serviço, as professoras refletiram sobre eles, articulando-os com sua experiência. Ao propormos no campo escolar uma formação aliada à prática das educadoras, conseguimos uma maior aceitação da proposta, bem como um recurso disparador para o início de uma transferência de

trabalho. Quando essa transferência inicial se dá, possibilita-se mais aberturas para os comentários, dúvidas e suposições por parte da equipe escolar. Verificamos que as educadoras desejavam inicialmente *aprender* com o profissional externo, que lhes proporcionaria uma formação. No entanto, mostravam-se cada vez mais à vontade para falarem de sua prática diária, problematizando-a e singularizando suas ações no trato dos bebês, e apontando limites e proximidade de seu trabalho com a função dos pais. A seguir, ilustraremos uma destas reuniões de formação em serviço com as professoras, a partir de um indicador de acompanhamento do IRDI.

Indicador 2 (A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela) – trata-se de investigar o andamento da função do “manhês”, da função das educadoras e do estabelecimento da linguagem nos bebês. Em muitas ocasiões, as professoras manifestavam queixas, críticas e preocupações com os cuidados advindos das famílias e, ao mesmo tempo, indagavam em que medida a creche contribuiria para esta função de cuidados junto aos bebês, buscando diferenciar o que seria da alçada da família e o que seria de competência da escola. Buscamos nestes momentos promover outro olhar e atenção das educadoras, desviando-as das queixas dirigidas aos pais para refletirem sobre suas próprias ações e atividades cotidianas junto aos bebês, como por exemplo em relação ao choro e à aquisição da fala. “Puxa, não sabia que isto (“manhês”), esta forma de acolher e de falar era tão importante para o bebê e que nós também poderíamos fazer algo parecido”, disse uma professora. Este indicador parece tê-las surpreendido, ao afirmarem desconhecer que poderiam falar de forma melodiosa ou particularizada com os bebês de poucos meses. Segundo elas: “Parece uma fala meio errada, meio infantilizada, como as mães fazem e não como devem fazer as professoras” (...) “Mas eles ainda são tão bebezinhos. Deve ser assim, choramingando, meio brincando com o corpo também, que eles começam a se comunicar e prestar atenção em nós, nas coisas que estamos tentando mostrar, falar e ensinar para eles”. Outra professora, que fazia curso de pedagogia, comentava que, em seu curso atual, estas questões do “desenvolvimento emocional”, “do psicológico” e de “como os bebês se relacionam com a gente” não eram tão abordadas nas aulas sobre a educação infantil. Ela tinha sido ensinada que as professoras deveriam usar apenas as palavras corretas com as crianças, independentemente de sua idade, mesmo na creche, com os bebês. Caso contrário, isso dificultaria ou atrasaria o desenvolvimento da linguagem nas crianças futuramente.

Outro aspecto que as incomodavam se referia ao “manhês” assemelhar-se muito

ao modo como as mães falam com seus filhos pequenos, distinguindo-se de sua função profissional educativa. Segundo uma professora: “Nós não podemos fazer e falar como as mães. Os bebês deveriam justamente aprender e se acostumar que na creche é diferente de sua casa. Não somos as mães deles. Não podemos fazer como a mãe faz, senão eles não se adaptam aqui com a gente, continuam chorando e pedindo o colo da mãe o tempo todo”. Em contrapartida, outra colega afirmava: “Acho que quando eles ainda têm poucos meses podemos falar assim, meio parecido com as mães, mas só no começo. Isso é que dá segurança para eles começarem a se separar das mães e também confiarem em nós. Assim passamos a facilitar e a ajudar nesse processo de adaptação na escola”. Tais comentários ressaltaram o quão tênue parecia ser o limite entre a função materna e a função das professoras na entrada dos bebês na creche e em muitos outros aspectos dos cuidados destinados a eles. Por isso, consideramos essencial a reflexão acerca dos limites entre a função materna e a função das professoras, ao denominarmos pais e professores na creche em sua função de educadores primordiais, ainda que sua dimensão e alcance pudessem ser diversos, porém com a preocupação de que o encontro mediado entre estes agentes pudesse dar uma maior sustentação à acolhida e ao processo de subjetivação dos bebês.

A relação entre as professoras e, mais especificamente, as mães, assim como os discursos que emergiram sobre suas distintas funções junto aos bebês, nos fizeram debruçar sobre os efeitos, com frequência observados, de rivalidade e de animosidade entre elas, acompanhados ao mesmo tempo da comparação e da aproximação de suas ações. Em *Projeto para uma psicologia científica* (1895), Freud descreve o que seria o primeiro encontro do bebê humano com o próximo, denominando-o *Nebenmensch*. Este próximo, considerado na ocasião, não em sua função ou intenções, mas sim por seu lugar no espaço. A proximidade física inicial deste outro é que lhe permitirá, de partida, escutar primeiramente o choro do pequeno ser, assim como atender às suas necessidades – denominando esta função, por isso, de “ajuda estrangeira”.

Koltai (2000) utiliza o conceito de estrangeiro a partir de Freud, para fundamentar sua tese sobre as bases do racismo, a rivalidade e a violência intrínsecas aos seres humanos e entre os povos na civilização. Segundo a autora:

Neste texto ele fala num desconhecido próximo que é concomitantemente um objeto hostil e o único de quem se pode esperar uma ajuda, essa ajuda estrangeira. O próximo para ele nesse texto é ao mesmo tempo o primeiro objeto hostil, o primeiro objeto de satisfação e a primeira ajuda. (p. 82)

Tal perspectiva sobre a função de ajuda e sua relação com a proximidade de quem a exerce nos fez refletir sobre processos semelhantes, que envolvem as situações de cuidado dos adultos com os bebês na creche e no seio familiar. As educadoras da creche, por sua proximidade cotidiana, bem como pelo tempo em que se situam neste lugar, já nos primeiros meses de vida do bebê, acabam por exercer função similar à descrita acima – uma ajuda estrangeira aos pais nos cuidados do bebê. A entrada na creche é, por vezes, carregada de muita angústia para os bebês, para seus pais e para as próprias professoras que os recebem. Ainda que as famílias necessitem destes cuidados próximos aos filhos, passam a configurar também uma ajuda estrangeira na educação de sua prole. A proximidade deste cuidador outro, externo a ela, família, é frequentemente acompanhada de grande hostilidade, como nas vinhetas descritas anteriormente no ambiente de creche.

Koltai (2000) destacou que o próximo instaura uma clivagem entre *das Ding* (a coisa próxima e estrangeira) e o que parece como um semelhante, à imagem de seu eu. Refere-se a uma divisão na qual o estrangeiro é, ao mesmo tempo, interno/externo, prazeroso/desprazeroso, hostil. As formulações freudianas utilizadas pela autora fundamentam justamente a estrangeiridade do inconsciente, assim como de sua influência nos encontros e desencontros entre os semelhantes. Tais formulações nos ajudam a pensar nos processos dialéticos de identificação, aproximação e aliança entre pais e cuidadores de creche, bem como na rivalidade e hostilidade entre eles.

Heimlich, nos diz Freud, é uma palavra cujo sentido vai se desenvolvendo em direção a uma ambivalência até encontrar seu contrário *unheimlich*, que é de certo modo uma espécie de *heimlich*. Entende-se, pois, que neste texto Freud fale de um retorno dos mortos, encontro com o duplo, esse representante do eu-estrangeiro, que é colocado no lugar do próprio eu. Segundo ele: “O duplo nasce daquilo que se chama narcisismo primário (...) “É uma repetição do idêntico e provoca em si a inquietante estranheza que é, ao mesmo tempo, uma estranha familiaridade” (Koltai, 2000, p. 87).

Com o *Estádio do Espelho*, assim como em *Os complexos familiares* em Lacan, os conceitos trabalhados anteriormente por Freud sobre o narcisismo, a agressividade e a rivalidade ganham nova dimensão e articulações entre si. A agressividade, vista como primordial, supõe de início uma identificação com o outro semelhante, base fundadora do eu. Assim, o eu, como fruto da identificação, deixa de ser a sede da consciência, para se tornar o lugar do desconhecimento, surgindo dessa maneira a noção de sujeito do

inconsciente, sujeito estruturalmente dividido.

Koltai (2000) cita uma colocação de Pontalis (1990) para situar a estranha familiaridade do inconsciente nos sujeitos, assim como o fascínio social diante do estrangeiro e os conflitos que marcam a definição das fronteiras entre os humanos. Segundo a autora: “Esse estrangeiro não é um estranho qualquer, só provoca um sentimento de estranheza por ser também meu semelhante (...) Creio que encontramos no plano coletivo o equivalente do fenômeno do espelho que me restitui uma imagem simultaneamente semelhante e dissemelhante”. (p. 120)

Podemos pensar que as situações de comparação e de rivalidade produzidas nas reuniões de pais com as professoras na creche pautaram-se no efeito da identificação imaginária entre eles. Efeitos de aproximação, de compartilhamento de suas experiências e de dúvidas mútuas ocorreram com frequência. Por outro lado, a disputa de saber técnico com atributo de valorização (quem estava cuidando melhor dos bebês) tornou-se preponderante, provocando e fomentando o afastamento dos pais destas reuniões, bem como notável agressividade em suas falas dirigidas às professoras. O estudo atual buscará analisar em que medida a inclusão de um coordenador, de seu papel representante de Outro (em sua dimensão simbólica), poderia situar diferentes posições nestes encontros, promovendo a circulação da palavra em prol dos bebês, em detrimento do silenciamento e do afastamento de seus cuidadores iniciais.

Em *Os complexos familiares*, Lacan (1987) apresenta o *estádio do espelho* e a gênese da identificação afetiva manifestando-se no sentimento do ciúme fraterno, propondo o *complexo de intrusão* no encontro traumatizante da criança com seu irmão. Tal vivência sucede o desmame e precede o *complexo de Édipo*, constituindo um *eu* que, ao mesmo tempo, constitui o *lugar do outro* na cena do ciúme. Koltai (2000) retomará esta formulação lacaniana, acrescentando:

Dito de outro modo, podemos dizer que o complexo de intrusão funciona como arquétipo dos sentimentos sociais e corresponde ao momento em que o humano vai conhecer um semelhante. Aqui, a agressividade vista como primordial, supõe, no entanto, uma identificação com o outro como semelhante. (p. 97)

A rivalidade com o outro é, portanto, constituinte do eu, da alteridade, do sujeito e sua inscrição no campo da cultura. Assim, o *estádio do espelho* opera não somente referido a uma alienação imaginária, baseada na relação com um outro semelhante, mas ainda na imagem sustentada pelo Outro da cultura, uma alienação simbólica.

A partir dessas proposições teóricas, podemos embasar parte de nossa investigação acerca dos efeitos que os cuidados dos bebês, exercidos tanto pelas mães

quanto pelas educadoras de creche, provocam umas sobre as outras – há simultaneamente funções e cuidados semelhantes, assim como limites e diferenças entre eles. Dessa maneira, acreditamos que o conflito na relação entre as famílias (especialmente as mães) e os educadores (especialmente as professoras) não será eliminado, mas poderá ser mais bem compreendido e situado em uma perspectiva dialética, necessitando, portanto, de uma escuta e mediação que localize e promova mudanças nas posições dicotômicas e nos discursos paralisantes de suas funções junto aos pequenos em desenvolvimento.

Na pesquisa anterior do mestrado, referimo-nos ao trabalho de Oliveira (1996) com grupo de pais de crianças em atendimento clínico, destacando que “o trabalho institucional com a infância deve ser concebido como uma rede de linguagem, na qual se localizam três níveis de estruturas discursivas: o das crianças, o dos pais e o da equipe de trabalho” (p. 47). Na presente pesquisa buscaremos, portanto, estender o trabalho realizado com pais no âmbito clínico para o campo da Educação Infantil, incluindo os professores e os pais nesse campo discursivo sobre o bebê e a criança pequena. Daremos ênfase ao processo de identificação, assim como ao emprego do termo *narcisação das professoras*, que proporemos posteriormente, servindo de base para fundamentarmos nossa proposta de intervenção junto às professoras no encontro com os pais na creche.

6.3 O HOLDING DO HOLDING E A NARCISAÇÃO DO EDUCADOR NA CRECHE

No acompanhamento das professoras por meio da Metodologia IRDI nas creches, verificamos que, em muitos momentos, apareciam em suas falas situações de impasses no trabalho com os bebês, desamparo e angústia. As falas a seguir são representativas de muitas destas situações que influenciam a relação entre as educadoras e os pequenos: “Eu sei que não podemos nos apegar aos bebês, pois eles vão crescer rápido e vão mudar de turma ano que vem. Mas a gente se apegava a alguns, àqueles que necessitaram mais de nossos cuidados, àqueles que só se acalmavam em nosso colo, àqueles que só dormiam se estivéssemos próximas (...)” (...) “Por isso, sempre acabo me referindo a um ou outro bebê com algum apelido que às vezes eu invento, mas é carinhoso, é por eu gostar especialmente de alguns bebês”. (...) “Sei que não podemos fazer isso na creche. Às vezes me sinto um pouco mãe, me apego e, quando o bebê está

doente, fica amoadinho, ou quando ele já está crescidinho e mudará de professor, eu fico muito triste. Acho que fico um pouco deprimida” (...) “Sempre que recebo os bebês de B1, os mais novinhos, ainda que eu tenha mais de 10 anos de experiência nesse trabalho, nesse período de chegada e de adaptação dos bebezinhos de três ou quatro meses fico muito aflita. (...) Parece que estamos tirando os filhos tão pequenos de suas mães. Quando eles choram muito nessa fase, mesmo que eu saiba que é normal, fico desesperada. Tenho uma sensação muito ruim, como se tudo o que eu fizesse para acalmar o bebê não fosse o suficiente. Isso angustia. Muitas vezes, sinto vontade de chorar com o bebê, mas tenho que me controlar, pois sou a professora e não a mãe. Também não podia demonstrar isso na frente da mãe, da minha colega de trabalho e, muito menos, diante da coordenadora pedagógica”.

Os relatos acima evidenciaram que as professoras de creche passam por vivências similares às que passam muitas mães no início dos cuidados com seus bebês, bem como diante da necessidade de os entregarem aos cuidados de outras pessoas em sua ausência. Tais fenômenos (ligados ao sentimento de desamparo) foram amplamente estudados por Winnicott (1979/1983) a partir das suas consultas pediátricas, ao analisar as relações primordiais entre as mães e seus bebês. Winnicott destacou as condições necessárias que as mães deveriam sustentar na acolhida do pequeno ser humano. Para este autor, a capacidade da mãe em se identificar com seu filho permite-lhe satisfazer a função denominada de *holding*. A função psíquica do *holding* é fornecer, além dos cuidados básicos concretos de satisfação das necessidades do bebê, um apoio de tipo egoico, em particular na fase de dependência absoluta dos primeiros meses de vida. O *holding* inclui principalmente a forma de se segurar fisicamente o bebê, aliada à sensação de conforto, segurança e afeto do cuidador. Winnicott também ressalta que a mãe, ao tocar seu bebê, manipulá-lo, aconchegá-lo, falar com ele, acaba promovendo uma articulação entre o soma (o organismo considerado fisicamente) e a psique do bebê em formação, fundamentalmente ao olhá-lo, oferecendo-se como espelho no qual o bebê poderá se reconhecer. Em contrapartida, para que a mãe possa exercer o *holding*, o autor fundamenta, ainda, processos psíquicos necessários da mãe. Winnicott propõe que, durante os últimos meses de gestação e nas primeiras semanas posteriores ao parto, produz-se na mãe um estado psicológico especial, ao qual chamou de *preocupação materna primária*. Nesse estado, a mãe adquire uma maior sensibilização destinada ao filho, uma capacidade particular para se identificar com as necessidades do bebê.

Ao acompanharmos as professoras de creche, verificamos que um tanto destes

fenômenos descritos na relação da mãe com o filho recém-nascido também era percebido em muitos momentos nos relatos das professoras de berçário, identificando-se com a fragilidade e com as necessidades emocionais dos bebês. Por outro lado, tal vivência parecia colocá-las em posição bastante ambivalente no tocante à sua função profissional, pois, ainda que reconhecessem a importância de sua percepção afetiva e de cuidados dispensados aos bebês mais novos e recém-chegados, respondiam também a expectativas e normas atribuídas à instituição escolar – a de “não se apegarem aos bebês”, de “não se portarem como as mães dos bebês”. Tal contexto nos pareceu evidenciar um *plus* de sofrimento nestas professoras, além da *preocupação materna primária* proposta por Winnicott (acionada, em certa medida, pelos cuidados primordiais junto aos bebês tão pequenos): o alerta de não se portarem como as mães. Situações semelhantes relatadas por várias professoras nos fizeram pensar na vivência de desamparo a que muitas professoras estavam submetidas, bem como nos efeitos diversos de tal sofrimento em suas condutas, falas e ações. O fato de não poderem falar sobre os seus “próprios sentimentos” (seja com as colegas de trabalho, seja no âmbito das reuniões pedagógicas com as coordenações e diretoria) acionados no contato com os bebês e sobre as relações singulares que estabeleciam com alguns deles parecia aumentar seu mal-estar. O referido efeito era localizado e relatado apenas na oportunidade das conversas com as profissionais da pesquisa: “alguém de fora que pode entender a gente, que vem para escutar o que a gente tem para dizer, que não vai julgar ou criticar, e que entende da parte emocional no trabalho”.

Relato de uma intervenção com a metodologia IRDI na creche: primeiros efeitos do trabalho com professores e suas incidências nos pais

Diante de situação como a mencionada acima, frequentemente acompanhada nas creches, começamos a pensar em que medida a condição de *holding* atribuída às mães, ou seja, a de cuidar de quem cuida, poderia também ser estendida para as professoras junto aos bebês mais novos, assim como os seus limites no âmbito da creche. Boukobza (2002) utiliza o conceito de *holding do holding* a partir de sua experiência de acompanhamento com mães em sofrimento psíquico e com grande dificuldade de se relacionar com seus bebês. Verificamos que cuidar de bebês pode gerar desamparo, na medida em que também é esperado do cuidador, de certo modo, que se identifique com a condição de dependência do bebê.

Menezes e Moratti (2014) constataram situação similar em sua pesquisa na creche. Em contexto institucional no qual os bebês choravam demasiado, as professoras não tinham uma parceria entre si ou sintonia com a coordenadora. Segundo as autoras: “Observam-se desencontros horizontais e verticais na instituição, que despertaram o pensar sobre as condições do ambiente-creche em oferecer o *‘holding do holding’*, considerando a necessidade de amparar as professoras na tarefa de cuidar dos bebês” (p. 180).

No acompanhamento da Metodologia IRDI nas creches, diante de situações que denotavam angústia e desamparo das professoras, percebemos ainda que, na medida em que colocávamos a sua palavra em relevo e importância, elas começaram a falar a partir de uma outra posição, a refletir e a formular novas questões sobre suas práticas. Fundamentavam sua escolha profissional, suas particularidades nos cuidados de cada bebê, as diferenças de valores entre as famílias das crianças articuladas aos seus, as dúvidas em sua formação na educação e na pedagogia, os impasses para pensar e agir com relação ao desenvolvimento dos bebês, diferenças de opinião sobre suas ações e algumas normas da creche, etc. Nesse outro discurso, diverso da queixa e da paralisia em suas proposições e ações educativas, localizamos a busca de uma construção de identidade. Reconheciam-se como educadoras e cuidadoras, bem como a importância, delicadeza e especificidade de sua função profissional, por lidarem com bebês ainda muito pequenos e em pleno desenvolvimento e formação. Para ilustrar esse movimento, destacaremos uma mudança de posição nas falas das professoras em relação à proibição institucional do uso de chupetas e de objetos pessoais trazidos pelos bebês.

As educadoras informaram que os pais poderiam mandar brinquedos de casa com as crianças às sextas-feiras, pois entendiam que, para muitas delas, trazer um brinquedo de casa lhes dava segurança e poderia acalmá-las quando sentissem a falta dos pais. Explicaram, ainda, que, se fossem perdidos ou trocados na volta, isso faria parte de um processo muito importante para seus filhos, pedindo uma maior tolerância dos pais para tais perdas. Sobre os bebês chorarem, buscarem a chupeta ou o colo das professoras, comentavam que eles não eram iguais e não tinham o desenvolvimento exatamente igual, apesar da mesma idade. Alguns se adaptavam com maior facilidade (nomeando-os), outros ainda pareciam sentir demais a falta da mãe, sugerindo que, para estes, os pais poderiam mandar de casa “a chupeta, um paninho, cobertorzinho, bonequinho”, algo que soubessem ser importante para acalmá-los, ajudando-os a lembrar de casa e deles.

Notamos que os pais, por sua vez, passaram a demonstrar mais atenção e interesse quando as educadoras se referiam aos seus filhos particularmente (identificando-os, nomeando-os) e, cada qual, parecia esperar a vez de escutar, especialmente, situações de seus respectivos filhos, assim como as questões apontadas pelas educadoras. As professoras também pareciam mais atentas e cuidadosas em compreender a forma particular com que os pais lidavam com os bebês em casa, de forma menos acusatória ou orientativa do que nas primeiras reuniões, apresentando uma disposição maior em compartilhar e facilitar as adaptações necessárias de cada criança às rotinas da creche, acordadas com cada pai e mãe presentes. Uma mãe comentou: “Estou preocupada porque minha filha não aceita comida em casa, e sei que ela come muito bem aqui na creche. Ela só pede o peito e, como eu chego tarde, acabo dando para ela não dormir com fome e, então, ela recusa a comida”. A educadora responde: “Entendo sua preocupação, mas aqui na creche ela tem se alimentado muito bem mesmo. Come de tudo e já está começando a aceitar o leite no copo. Que tal se, em casa, você também combinasse com ela de tomar o leite no copo? Talvez ela aceite. Caso contrário, talvez ainda fique com fome para comer um pouco de comida. Será que também não está difícil para você deixar de dar o peito para ela?”. A mãe sorri, um tanto envergonhada, mas afirmativamente e, ao término da reunião, procura a educadora, passando a conversar sobre formas de ajudar a bebê a largar o peito e a introduzir a alimentação sólida em casa.

Outra professora, preocupada com certa agressividade de um menino, coloca este tema de forma geral na reunião, incluindo as discussões anteriores trazidas pelos pais sobre as crianças se machucarem, baterem ou voltarem machucadas para casa. Outra mãe diz: “(...) meu filho é danado mesmo e, como é o caçula da casa, acha que manda e quer bater nos irmãos mais velhos e até em mim! (...) Isso tem que parar.”. Uma terceira mãe complementa: “Olhe, eu também acho que bater e apanhar entre as crianças é comum. (...) mas bater nos pais não dá para aceitar. (...) Precisamos educar nossos filhos também em casa”. Ao final de um encontro, a educadora comenta que muitas crianças já estavam começando a localizar seus objetos de pertence, sejam as chupetas, brinquedos que traziam de casa, roupas e as mochilas. “Puxa, acho que *nossos* bebês estão mesmo crescendo”, disse uma mãe. Esse comentário descontraíu a todos, aproximando pais e educadoras pela identificação aos momentos de dificuldade na educação das crianças, assim como diante dos cuidados compartilhados e do entusiasmo com o crescimento dos bebês.

Na última reunião do ano de acompanhamento na creche, verificamos que várias famílias haviam estabelecido um vínculo maior com as professoras. Ao final deste encontro, muitos ainda permaneciam na sala para falar detidamente sobre seu filho, pedindo ajuda ou acrescentando notícias sobre a criança em casa, situação bastante distinta da primeira reunião do ano, na qual os pais, apressados, saíam quase todos antes do seu término. No ano seguinte ao nosso acompanhamento de pesquisa matriz, viemos saber de demanda feita por uma das mães participantes das reuniões de pais. Tal mãe, que se preocupava bastante com certa agressividade do filho, havia agradecido à creche por tê-la ajudado em situações da criança no cotidiano de casa, assim como havia pedido à coordenação pedagógica indicação profissional para avaliação e para possível atendimento psicológico de seu filho e dela.

Este caso será relatado a seguir, para exemplificar e fundamentar os efeitos da reunião de pais com as professoras na creche, tanto na subjetivação da criança quanto na posição discursiva de seus pais, bem como na instituição escolar diante da queixa de “agressividade” da criança. Tal fragmento destacou, ainda, a necessidade da escuta das professoras como promotoras de uma acolhida às suas dúvidas e dificuldades, seja com as situações de “agressividade” das crianças, seja diante de sua dependência dos cuidados maternos. Escutá-las e proporcionar que também escutassem os pais favoreceu as trocas simbólicas entre a família e a escola para o desenvolvimento e a subjetivação da criança pequena.

Espera-se que a pesquisa atual, ao oferecer espaços de fala e de trocas entre os professores, possa promover, de certo modo, sua narcisação no ofício de educar, bem como o resgate de sua identidade e desejo ligados ao trabalho junto aos pequeninos em desenvolvimento e na acolhida de suas famílias.

6.4 ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇA-CASO NA CRECHE POR MEIO DOS IRDI E DA AP3: DETECÇÃO, INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO

Apresentaremos a seguir alguns efeitos que a Metodologia IRDI nas Creches e a AP3 (Avaliação Psicanalítica – como um desdobramento dos eixos dos IRDI para a leitura de manifestações psíquicas das crianças a partir dos três anos de idade) promoveram no interior da creche, incidindo nas reflexões das educadoras sobre a sua prática e com consequências, tanto para as reuniões de pais conduzidas por elas e pela coordenação pedagógica, quanto para o acompanhamento dos bebês. Verificamos que as reuniões assim mediadas por estes eixos de leitura auxiliaram a sustentação das

funções educativas dos pais em continuidade com as das educadoras junto aos bebês e, conseqüentemente, com efeitos significativos para a sua subjetivação. Tais efeitos serão descritos a seguir, por meio de uma vinheta.

As educadoras de P. estavam bastante preocupadas com sua “agressividade” e com o seu atraso de fala. Ele era o “mais velho da turma” (18 meses completos), e atribuíam à sua idade e à sua dificuldade de fala o fato de ser agressivo com os coleguinhas mais novos (na média entre 10 meses). Queixavam-se de que P. batia e empurrava muito as outras crianças e preocupavam-se que os bebês mais novos acabassem sendo machucados. Relatavam que passavam boa parte do dia cerceando e chamando a atenção de P., a fim de que não “agredisse” as demais crianças de sua turma. Uma das professoras conhecia mais de perto a família de P., pois residiam no mesmo bairro, e levantava a hipótese de que a agressividade do garoto “vinha de casa”. Relatou que P. era o caçula da família, tendo irmãos já adultos que o paparicavam, e cujo pai “era da polícia”. Seu comentário também atrelava os comportamentos de P. à tentativa de imitação do pai, caracterizando-o como “valentão”, “meio agressivo”, portando armas de forma ameaçadora e exibicionista no bairro. As demais professoras endossavam esta hipótese, comentando que na creche P. sempre buscava ou construía brinquedos que lembrassem armas, querendo lutar e brigar com os coleguinhas, disputando a posse de objetos e a atenção das professoras, bem como empurrando quem estivesse em seu caminho, batendo diversas vezes em quem estivesse ao seu lado, indiscriminadamente. Outra professora comentou que, por ser o caçula dentre irmãos adultos, também era “muito paparicado e os pais não colocavam limites”, por isso P. nunca as obedecia e desafiava todo o tempo a autoridade das professoras. Com relação à mãe da criança, comentavam que ela parecia “muito submissa ao marido”, que também a tratava de forma agressiva, que ela “não tinha autoridade nenhuma sobre o filho”, e que, por isso, P. não respeitava a mãe, buscando apenas imitar o pai.

No acompanhamento das educadoras, buscamos destacar em seus relatos os eixos da AP3 (1. Imagem Corporal IC; 2. Brincar e Fantasia BF; 3. Fala e Linguagem FL e 4. Regras e Lei RL) (Jerusalinsky, 2008, p. 123) para refletir sobre as manifestações consideradas agressivas de P., articulando-as com os indicadores IRDI da criança que havíamos registrado desde a sua entrada na creche. Verificamos, a partir das observações trazidas pelas educadoras em sua prática cotidiana, que as investidas de P. sobre os coleguinhas da turma operavam tanto para identificar-se a eles nos jogos e na disputa de objetos, quanto para diferenciar-se na busca da atenção particularizada das

educadoras. Uma das educadoras havia constatado que, nas situações em que elas conseguiam dirigir a P. uma brincadeira particularizada, que contasse com seu repertório de interesse (lulinhas, corrida e histórias) o garoto mostrava-se colaborativo junto a elas e buscava ajudar e brincar prazerosamente com as demais crianças do grupo, visto que apresentava um maior domínio e destreza corporal. A partir destas observações, pudemos acompanhar as manifestações da criança tanto em relação ao eixo Imagem Corporal, quanto ao eixo Brincar e Fantasia, flexibilizando a única atribuição dada ao seu comportamento no discurso das professoras: agressividade. As educadoras também notaram que, quando conversavam diretamente com P., olhando para ele e escutando atentamente o que ele queria dizer (ainda que com a fala um tanto desarticulada), as palavras emitidas tornaram-se cada vez mais reconhecíveis por elas. Este aspecto recuperou também com as educadoras a discussão sobre o indicador IRDI-2, ligado à fala particularizada do educador e sua relação com a função do “manhês” para a criança pequena, problematizando a atribuição do atraso de linguagem constitutivo da criança, ao incluir o adulto como partícipe da aquisição da linguagem.

Outra importante observação das educadoras se referiu ao fato de que, nos momentos em que elas só se dirigiam ao grupo de forma coletiva, P. pouco prestava atenção e frequentemente eram os momentos em que os empurrões desferidos a algum colega aconteciam. A discussão sobre o que poderia ser sustentado no âmbito singular de cada bebê e o que seria relativo ao âmbito coletivo da creche gerou também reflexões acerca de suas próprias práticas. As educadoras passaram a organizar novas propostas, que alternavam atividades coletivas da turma com momentos em que cada uma pudesse se dirigir mais detidamente a um e a outro bebê ao longo do dia. O eixo Fala e Linguagem, assim como o eixo Regras e Lei da AP3, foram articulados com o indicador IRDI-23 – a professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança. Nesta discussão, as professoras verificaram que o fato de P. ser o mais velho da turma tornava necessário também que elas organizassem atividades distintas dentro do grupo de crianças. Por outro lado, P. também se beneficiaria da vivência entre os pares, dos pequenos acordos estabelecidos junto aos colegas e da condição de espera na busca de seus interesses.

Verificamos, assim, que estas discussões com as educadoras à luz dos indicadores IRDI e dos eixos de leitura da AP3 promoveram mudanças tanto em sua compreensão da agressividade na criança, relativizando-a, quanto no lugar que atribuíam à família em seu discurso, como “causadora” do comportamento indesejado.

Constatou-se, ainda, que, a partir destas reflexões, foi possível às educadoras colocarem em prática outras formas de abordar tanto os bebês quanto suas famílias em seu cotidiano na creche. É isso que relataremos a seguir.

As professoras decidem por tratar de forma geral em uma reunião o tema “agressividade”, que se evidenciava com P., assim como queixas trazidas por pais de outras crianças, que voltavam machucadas para casa (não necessariamente “agredidas” por P.), incluindo as discussões anteriores levantadas pelos pais sobre as crianças baterem, se machucarem ou voltarem machucadas para casa. Após várias falas de familiares da turma, a mãe de P. diz: “Esse é um assunto difícil lá em casa, pois sei que meu filho é danado mesmo e, como é o caçula da casa, acha que manda e quer bater nos irmãos mais velhos e até em mim! Fico com vergonha de contar isso pras pessoas, mas sei que não pode continuar assim. Isso tem que parar. Preciso também conversar com meu marido sobre isso. Ele mima muito o P., e ele não me respeita”. Uma segunda mãe complementa a discussão, dirigindo-se à mãe de P.: “Olhe, eu também acho que bater e apanhar entre as crianças é muito comum, acontece também em casa com os irmãos, mas bater nos pais, nos adultos, nas professoras, não dá para aceitar, assim como eu também raramente bato nos meus filhos. Não podemos deixar que isso extrapole, e acredito que as professoras ajudam a apartar as crianças na creche, mas não dá para elas controlarem tudo. A criançada é muito rápida. Às vezes apanham, caem, mordem, empurram, mas também batem e logo estão todas brincando juntas, esquecem logo e são amigas. Precisamos educar nossos filhos também em casa. Não são apenas as professoras aqui na creche que conseguirão isso sozinhas”.

Na última reunião do ano, verificamos que várias famílias haviam estabelecido um vínculo maior com as professoras. Ao final deste encontro, muitos pais ainda permaneciam no salão para falar detidamente sobre seu filho, pedindo ajuda a uma e outra professora ou acrescentando notícias sobre os filhos em casa, situação bastante distinta da primeira reunião do ano, na qual os pais, apressados, saíam quase todos antes do seu término e sem terem feito qualquer apontamento durante a reunião.

No caso de P., soubemos que, no início do ano seguinte, sua mãe havia procurado particularmente a coordenação pedagógica da creche e buscado uma das professoras para conversar mais sobre o filho, preocupada com alguns comportamentos que haviam se intensificado em casa no período de férias e pedindo ajuda para encaminhamentos a profissionais psicólogos. Por parte da equipe escolar, também soubemos de mudanças que haviam feito na proposta de trabalho com P. e na

composição da próxima turma de B1 e B2 (berçários iniciais) na creche. Como P., além de ser o mais velho de seu grupo, era também o maior de tamanho, as professoras questionaram se as atividades que haviam proposto no ano passado seriam pouco desafiadoras e atrativas para ele. Diante disso, organizaram a rotina de P. de modo que ele tivesse alguns períodos do dia em que poderia participar de atividades da turma seguinte (com idades mais próximas da sua, dois anos e meio a três anos). Tal estratégia na creche foi avaliada posteriormente como bem sucedida pelas educadoras e pela coordenação pedagógica, pois constataram que a agressividade de P. havia diminuído bastante, e ele também havia começado a falar mais com todos, compartilhava mais brincadeiras com os colegas e se endereçava às professoras para intermediar algumas situações de conflito na turma.

Ainda que os avanços na criança fossem observados na creche, a equipe escolar, em conversas demandadas pela mãe de P., decidiu conjuntamente com a mãe que a criança poderia se beneficiar de uma avaliação psicológica, a fim de auxiliar o seu desenvolvimento geral, assim como esta avaliação poderia também auxiliar a mãe com relação à sua preocupação com o filho no âmbito doméstico. Tivemos a oportunidade de acompanhar posteriormente o percurso de P. em parceria com a profissional psicóloga que conduziu a sua avaliação e deu início à sua psicoterapia, incluindo a escuta da mãe. Constataram-se avanços significativos em sua condição de linguagem e nos modos do garoto dizer ao outro sobre o que o afligia em determinadas situações, bem como o que desejava, sem, necessariamente, ter que fazê-lo com seu corpo, por meio do bater.

Verificamos com essa experiência que as reuniões dos educadores com os pais, mediadas por reflexões pautadas nos eixos constitutivos para a subjetivação da criança referidos no IRDI e na AP3, teriam um potencial preventivo e promotor do desenvolvimento e da promoção da saúde mental da criança na primeira infância, contando com seus educadores primordiais: pais e professores em trabalho de parceria no âmbito da própria creche. A perspectiva preventiva da qual partimos se alinha à proposição das autoras a seguir:

No âmbito da prevenção tal como ela é concebida pela psicanálise, o que se previne a tempo é a instalação de defesas maciças de proteção do psiquismo em risco, que podem se fixar em um encaminhamento estrutural de tipo patológico grave, quando as condições relacionais, interp-síquicas e intrapsíquicas da criança deparam com o mesmo nível de dificuldade por muito tempo. Em tal caso, defesas acionadas

provisoriamente, para lidar com uma urgência psíquica, tornam-se permanentes. (Bernardino, Mariotto & Kupfer, 2012, p.12).

A “agressividade” atribuída a P. no caso relatado pôde ser compreendida sob outra ótica, não como um problema ou uma patologia intrínseca à criança, mas como uma manifestação sintomática de apelo aos adultos. A partir desse apelo, uma ajuda pôde ser oferecida tanto pela equipe da creche quanto pela iniciativa da família, ao demandar um auxílio para a compreensão da criança dentro da dinâmica familiar e escolar. Podemos esperar que o trabalho desenvolvido nas reuniões das educadoras com as famílias, por meio dos referenciais de desenvolvimento e constituição psíquica na primeira infância IRDI e AP3 como disparadores de reflexões e de falas, possam operar como um dispositivo auxiliar não somente de prevenção, mas também de promoção da saúde mental no campo mesmo da Educação Infantil, ajudando educadores e pais a localizarem obstáculos ao desenvolvimento da criança, bem como na construção de modos para auxiliá-la a ultrapassá-los.

6.5 EFEITOS DO DISCURSO TECNO-CIENTÍFICO NAS RELAÇÕES DE SABER ENTRE PAIS E PROFESSORES

No tocante ao lugar da educação atual na primeira infância, Mariotto (2009) destaca um duplo problema: o de oferecer dispositivos simbólicos suficientes para que um sujeito se constitua, ao mesmo tempo em que se insere num discurso mercantil contemporâneo da educação, visto que esta tem se transformado num bem de consumo pautado em ideais de funcionalidade e de produção. A autora problematiza o fato de que as creches e berçários, atualmente chamadas de Centros de Educação Infantil, se ocupem da educação e do ato educativo pautados em um “furor pedagógico” tecnicista. Segundo ela: “Abolir o brincar em nome do ensinar é impedir a criança de aprender, já que para alcançar o tempo da compreensão cognitiva é necessário que haja o momento do registro, das primeiras inscrições feitas sobretudo por meio do brincar” (p. 93).

O relato a seguir, a partir de falas tanto das professoras quanto dos pais, exemplifica o comentário de Mariotto sobre os ideais de produção e funcionalidade no campo escolar, subtraindo o aspecto subjetivo que, em nossa perspectiva, deveria acompanhar todo ato educativo. Cabe antes esclarecermos que, quando nos referimos ao ato educativo, diferimo-lo da ação pedagógica (de uma metodologia adequada ao ensino que vise uma boa relação pedagógica entre o ensinante e o aprendiz e,

consequentemente, uma aprendizagem mais eficaz). O ato educativo e a educação na perspectiva freudiana, como fundamentou Voltolini (2011), considera a:

(...) precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem. (pp.10-11)

Ao longo do ano, a creche pesquisada na monitoria IRDI promoveu quatro reuniões com as famílias. Nestas reuniões, as educadoras apresentaram aos pais as atividades programadas, as que haviam sido realizadas e os assuntos gerais sobre o desenvolvimento das crianças, enfatizando a importância da colaboração dos pais nos cuidados diários com os filhos. Notamos que, na primeira reunião do ano, menos da metade das famílias havia comparecido e, antes do horário de término dela, muitas demonstravam pressa e pediam para sair antes, por motivo de trabalho. Nestas reuniões, as professoras, junto às coordenadoras pedagógicas, dispunham-se na frente do salão, em pé, e os pais, sentados, assemelhando-se a alunos em sala de aula. Cada educadora, inicialmente, fazia a leitura de breves trechos de textos educativos ou literários sobre a infância, ressaltando alguns valores e, a partir daí, passava a apontar situações ocorridas com os bebês na turma, orientando-os. Os assuntos recorrentes trazidos pelas educadoras no início do ano foram: 1) a importância dos pais lerem as agendinhas diárias com as anotações e normas da creche; 2) o alerta para que não se esquecessem de mandar as trocas de fraldas e produtos de higiene pessoal na mochila; 3) a orientação para não enviarem as chupetas a partir do segundo mês letivo; 4) a advertência sobre atrasos de pais para levar ou buscar os filhos; 5) orientação para não mandarem os filhos para a creche quando estivessem doentes ou febris e procurassem os postos de saúde da região; 6) que as professoras estavam na creche fundamentalmente para ensinar, mas a educação cotidiana, hábitos e higiene da criança tinham que vir de casa, da família, etc.

Por parte dos pais, por sua vez, as perguntas e comentários mais frequentes foram: 1) de que alguns bebês voltavam assados para casa; 2) que às vezes voltavam com machucados e não havia recado anotado pelas professoras na agendinha; 3) os babadores voltavam limpinhos, e as roupas muito sujas de comida; 4) havia roupas que voltavam trocadas nas mochilas, além de brinquedos, chupetas ou outros pertences que se perdiam; 5) na creche as crianças só ficavam brincando e largadas, as professoras deveriam estimulá-las e ensiná-las, etc.

Tais comentários evidenciaram, ainda, posições de ataque e de defesa mútuos

entre eles, apontando uma culpabilização e rivalidade intensa no tocante aos cuidados diários e à educação dos bebês. Vimos que, ao mesmo tempo as famílias e as professoras sentiam-se expostas em suas funções e tarefas cotidianas e pouco conseguiam falar diretamente sobre os bebês, de sua relação afetiva ou educativa dirigida a eles, seja na creche, seja em casa, assim como de suas preocupações, dúvidas e impasses. Nos momentos em que o conflito se evidenciava, as educadoras dirigiam-se às pesquisadoras monitoras, numa tentativa de aliança, assim como na busca de um posicionamento sobre o que elas considerariam “o correto”, advindo da fala e do saber das “psicólogas especialistas no desenvolvimento infantil” – as pesquisadoras da USP.

Na pesquisa anterior do mestrado, abordamos situação semelhante, na qual ressaltamos a influência do discurso da ciência nos saberes sobre a infância. Os saberes científicos atuais destituem os pais do lugar de saber simbólico sobre seus filhos e sobre a infância, localizando, ora na criança, ora na família, a etiologia dos supostos problemas na aprendizagem, no comportamento e no desenvolvimento geral dos pequenos. O resultado desse discurso, denominado de Discurso do Universitário na teoria lacaniana (Lacan, Seminário 17, 69/70/1992) é com frequência o emudecimento e o esvaziamento do saber dos pais. Em contrapartida, nos educadores, o efeito é o da reprodução desse saber externo, “científico”, tomado como universal e absoluto, a partir do qual muitos professores assumem o lugar de porta-voz. Decorre-se daí que os pais não estariam ocupando o lugar daqueles que saberiam algo sobre seu filho, imprimindo-lhe marcas de desejo em suas palavras dirigidas à criança. Tampouco estariam em posição de sustentar aberturas para dúvidas, o que permitiria novas significações para a criança, bem como a flexibilização do lugar ocupado nos discursos parentais.

As educadoras, por sua vez, poderiam ocupar um lugar de mestria, a partir do saber e do desejo de seu ofício junto à criança. No entanto, isso parece não ocorrer, visto que o lugar de saber atribuído por elas é externo. As significações são geralmente atribuídas à verdade da ciência, o que em nossa pesquisa de campo se evidenciou quando as professoras se calavam, como os pais, depositando suas expectativas no *saber correto* sobre o desenvolvimento infantil (suposta verdade científica) das psicólogas pesquisadoras da USP ou falavam fundamentalmente a partir de seu conhecimento pautado nos preceitos da disciplina Pedagogia. Assim, o que queremos apontar, a partir da teoria lacaniana, é que, em torno do tema infância e de seu desenvolvimento, tanto os pais quanto as professoras tendem a se situar num discurso pautado na ciência enquanto saber absoluto. Esse modo de discurso Lacan (69/70/1992) denomina de Universitário.

O autor afirma: “Não pensem que o mestre está sempre aí. O que permanece é o mandamento, o imperativo categórico *Continua a saber*. Não há mais necessidade de que haja ali alguém” (p. 111). Entende-se que esse discurso tende ao apagamento do sujeito em sua relação com o saber, na medida em que, na busca da verdade, não há espaço para o enigma e para a dúvida, condição de divisão em que se encontra o sujeito pela instância de seu inconsciente. Sobre a verdade, afirma: “Nenhuma verdade pode ser localizada a não ser no campo onde ela se enuncia – onde se enuncia como pode” (...) “Dizer que a verdade é inseparável dos efeitos de linguagem tomados como tais é incluir aí o inconsciente” (pp. 64-65).

Com relação ao discurso dos pais e das professoras, podemos supor que, na busca de uma verdade absoluta sobre a criança e sobre o modo inequívoco de ensiná-la, partindo fundamentalmente do conhecimento pedagógico e das teorias do desenvolvimento infantil proferidos pela ciência, o risco que se corre é a produção da criança no lugar de objeto. Quando o conflito se evidenciava na reunião de pais com as professoras, diante de impasses e de dúvidas em relação às crianças, a agressividade em suas falas pareciam chegar a um excesso, e a saída recorrente, ora das professoras e ora dos pais, era justamente dirigirem-se a um saber terceiro – o saber do especialista – na tentativa de aplacar a “falta estruturante” que emerge no saber.

Koltai (2000), ao trabalhar a questão da agressividade no racismo, aponta de forma dialética que “é a negação do estrangeiro que une os semelhantes; é a segregação que funda a fraternidade” (p. 98). No caso da emergência da agressividade entre pais e professoras, podemos pensar que, nessas ocasiões, para amenizarem a angústia diante de seu próprio não-saber sobre os bebês (base de sua identificação), excluía-mo como *extrangeiridade*, irmanando-se na demanda de um saber externo (supostamente absoluto), o saber científico atribuído ao profissional especialista da infância. O que, então, ficou fundamentalmente excluído do saber tanto dos pais quanto dos professores? Supomos que se trate do saber inconsciente, recalcado sobre o infantil, em cada um dos adultos envolvidos.

Mariotto (2009), por sua vez, afirma que a psicanálise pode introduzir no trabalho com a educação a novidade de:

não responder literalmente ao desejo insaciável de saber mais e mais, o analista convoca o educador a falar mais sobre isso que ‘deixa a desejar’, permitindo que este siga os rastros que seus significantes recalcados deixaram, na construção de um saber mais legítimo. (p. 94)

A autora destaca que, dessa maneira, o próprio educador poderá dialogar com o saber científico que chega pronto e em peso nos espaços educacionais. Em contrapartida, na relação que se estabelece entre o educador e os bebês na creche, possibilita-se ao educador um lugar do qual ao longo dos tempos tem sido excluído – o de mestre.

No que diz respeito à relação dos educadores de creche com as famílias dos bebês, novas formulações ainda parecem necessárias, pois se, em certa medida, torna-se fundamental que o educador/cuidador resgate um lugar de mestre (referindo-se à construção de um saber singular sobre os bebês pautado em seu desejo do ofício e em sua experiência prática) – em detrimento do saber cientificista e anônimo – no encontro com o saber dos pais, outro impasse parece se dar. Trata-se, aqui, da constatação de que, nas diversas reuniões dos professores com os pais, o professor sustenta um discurso cuja posição não é a de mestre na construção do saber sobre a criança, mas pauta-se no discurso do *Universitário* (como citamos anteriormente), colocando os bebês e/ou a *Infância* no lugar de objeto de cuidados ou de adaptação e treinamento, bem como os pais no lugar de objetos de orientação conduzidos ou submetidos por este mesmo discurso, calando-se.

Vale ressaltar que o contexto cultural e socioeconômico situa outras produções discursivas no campo da educação infantil, visto que, em encontros com professores de berçários particulares de classe média e alta, diferentes relatos foram constatados. Vários educadores afirmaram, em contrapartida, sentirem-se duplamente submetidos “às cobranças e vontades dos pais”, pois “são eles que pagam a escola” e, conseqüentemente, são também cobrados e submetidos às diretrizes e saberes da instituição de ensino. Neste caso, outro discurso parece emergir no campo escolar – o discurso do *Capitalista* – aquele que, segundo Lacan (69-70/1992), não estabelece laço social, pois retira o desejo singular do sujeito de suas relações com o objeto, buscando fixá-lo num valor mensurável, determinado. Alberti (2000) destaca a proposição lacaniana nos seguintes termos: “Alguma coisa mudou no discurso do mestre a partir de um certo momento da história (...) a partir de um certo dia, o mais-de-gozar se conta, se contabiliza, se totaliza. Eis quando começa o que chamamos a acumulação do capital” (Lacan, 1969-70, p. 207) – esclarecendo que no *Seminário 17* Lacan (1992) não se refere explicitamente a este quinto discurso. Nos dois anos seguintes, Lacan desenvolve a referência ao discurso do mal-estar contemporâneo, com os seminários *De um discurso que não seria do semblante* (1990) e com o *Seminário 19, ... ou pior* (2012),

além de algumas palestras realizadas no Hospital Sainte-Anne, conhecidas sob o título de *O saber do psicanalista* e, finalmente, com a *Conferência de Milão*, realizada neste mesmo período.

Pode-se pensar, de modo geral, que as relações entre pais e professores na creche complicam-se não somente pelas indeterminações ou limites de suas funções maternas e maternantes, mas, ainda, pelos efeitos dos cruzamentos discursivos a que estão submetidos, bem como pelas posições que pais e professores assumem nesses discursos. Reflexões acerca da perspectiva de cuidados destinados ao bebê na esfera privada-família e na esfera pública-creche, assim como as que se referem às mudanças histórico-sociais, também serão necessárias, a fim de sustentarmos a possibilidade de uma transitoriedade e de uma continuidade entre estes agentes, e menos de seu afastamento e ruptura. Pensar a creche como campo institucional, público, que institui e destitui discursos, passível e possível de giros, provocando e sofrendo seus efeitos, é concebê-la também como campo Outro da cultura, linguageiro, ao qual o pequeno humano, sujeito em constituição, estará imerso precocemente.

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), ao articularem as funções materna e maternante para proporem o lugar das professoras de creche e o lugar da mãe na subjetivação dos bebês, lembram o trabalho de Crespín (2005), ao apontarem que “Não se trata, então, de substituir a mãe, mas de sustentar o lugar do Outro”. (p. 18) Esse Outro refere-se ao universo simbólico que ultrapassa aquele que assume esse lugar para o recém-nascido, pois é constituído, além da mãe, pelo pai e por outros membros do entorno próximo da criança. “Portanto, também pelos profissionais das creches, quando se coloca e são colocados pelos pais no lugar do Outro”. (p. 19)

O apontamento acima serviu aos propósitos de nossa investigação, na medida em que o que constatamos em nosso acompanhamento de creches é que nem sempre os professores e a creche são colocados pelos pais nesse lugar de Outro simbólico, sustentador da linguagem para o bebê, mas imaginariamente como outro-rival. Por sua vez, muitos professores não se colocam simbolicamente em lugar de continuidade dos pais, em parte das funções que exercem junto aos bebês. Portanto, buscaremos refletir acerca desse lugar Outro, de linguagem, de significantes e significações, que poderá ser sustentado para os pequenos na creche, o que dependerá, em grande medida, das relações estabelecidas entre família e escola, bem como dos discursos tecidos pelos professores e pelos pais no interior da creche. Cabe, portanto, em nossa pesquisa atual, a investigação e a fundamentação do lugar que um profissional terceiro, exterior ao

ambiente da creche, poderia assumir no contexto apresentado, a fim de intervir nas relações pais-educadores.

7. PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, DETECÇÃO, INTERVENÇÃO E PREVENÇÃO

Ressaltamos, ao longo do estudo, o papel fundamental que os pais desempenham na educação e na constituição psíquica dos filhos. Verificamos, ainda, que é cada vez maior e mais precoce a participação de instituições que os ajudem nos cuidados e na educação de suas crianças. As creches, berçários e as escolas de Educação Infantil participam, portanto, do cotidiano de grande parte das famílias urbanas contemporâneas. Constatamos, em nossa pesquisa, que a relação família-escola é historicamente acompanhada de conflitos e torna-se preocupação crescente no campo da Educação Infantil, por evidenciar um período em que o bebê e a criança pequena dependem significativamente tanto dos cuidados dos pais quanto dos educadores.

Tanto o familiar, representado pela casa e pelo convívio com os pais, quanto o coletivo da creche, encarnado pelos educadores, podem se articular operando uma função extensiva, de continuidade e de acréscimo ao processo de desenvolvimento e de subjetivação dos bebês. Por outro lado, a relação entre estes agentes pode gerar também uma fragilidade na sustentação de um campo simbólico para estes pequenos sujeitos em constituição, manifestando-se em seu desenvolvimento global. Por isso, ainda que constatem uma preocupação crescente e também avanços históricos nas políticas públicas destinadas ao desenvolvimento e à educação na primeira infância, a mesma preocupação no campo de seu psiquismo e da saúde mental parece-nos merecer ainda mais atenção.

Sabe-se, a partir da literatura atual em diversos campos, tanto da saúde quanto da educação, que a fase de 0 a 3 anos de idade é decisiva em relação ao desenvolvimento global ulterior. Por isso, vem sendo alvo crescente de estudos em diversas disciplinas, das políticas públicas de atendimento à infância e à família, assim como das práticas preventivas.

Com a nova LDB (9394/96)¹, a creche no Brasil passou a ter um estatuto educacional e menos assistencial, marca de sua origem histórica e social, ainda que este caráter assistencialista ainda permaneça. A partir da promulgação da nova Constituição, em 1988, a creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Configura-se, dessa maneira, a Educação Infantil integrando a Educação

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394, 20/12/1996.

Básica, submetida às ações educativas e às políticas educacionais definidas pela União, Estados e municípios. A partir dessas mudanças, Mariotto (2003) interroga as possíveis funções que a creche passa a exercer: (...) “cuidar, atender, prevenir e educar. Cada uma delas convocando este lugar institucional de uma forma diferente, em que o exercício do profissional que ali trabalha também se modifica”. (p.36)

Kupfer, Bernardino, Mariotto et al. (2012) ressaltam, por isso, que não se pode negligenciar a responsabilidade da creche no desenvolvimento físico e mental das crianças. No entanto, não se pensa a Educação Infantil como uma “ferramenta” promotora de saúde mental. Segundo os autores:

Os bebês são ainda encarados como um ser com uma vida mental pouco importante, que exigem, sobretudo, cuidados físicos e estimulação cognitiva, quando de fato todas as ações de seus cuidadores no primeiro ano de vida são decisivas para o seu desenvolvimento global ulterior. (p. 131)

Foi diante desse cenário, ainda que avanços tenham ocorrido nesse campo, que Kupfer (2014) passou a conduzir a pesquisa intitulada “*Metodologia IRDI – uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise*”² (apresentada no capítulo 5 do atual estudo), a fim de investigar meios de levar os professores de Educação Infantil a se tornarem auxiliares na promoção da saúde mental de crianças, a partir da psicanálise, desde a primeira infância.

A relação entre psicanálise e educação tem sido trabalhada há longo tempo e ressituada no contexto atual, por autores como Kupfer (2000); Lajonquière (2010) e Voltolini (2011). Uma dimensão proposta da educação, fruto do encontro com a psicanálise, refere-se à “transmissão de marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem” (Lajonquière, 2010). Assim, ao ampliarem a noção de educação, concebem-na como uma “aprendizagem do bem dizer”. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) deram continuidade a esse princípio de educação, situando uma importante função dos educadores, assinalando que este “bem dizer” é diferente de se esperar da criança apenas que escreva bem, leia bem e fale bem. Neste sentido, segundo as autoras:

Pode-se dizer, então, que a educação possibilita à criança usufruir da palavra em seu sentido pleno e, com ela, lançar-se no movimento do desejo e da vida. Nesse sentido, a educação é o trabalho da cultura que permite a constituição de um sujeito do dizer. (p. 15)

² Pesquisa FAPESP processo n. 2012/50156-4

Quanto ao tema relação família-escola, as autoras buscaram distinguir, ainda, os limites da função educativa dos pais daquela que o educador de creche poderia exercer para a criança pequena. Apontaram que sua função é similar, embora não idêntica, à função materna, retomando nessa reflexão uma observação de Laznik (2010), psicanalista com importante experiência no atendimento de bebês e seus pais. Segundo ela: “(...) a construção pulsional e a construção narcísica, ambas prerrogativas da função materna, são duas operações distintas”. (p. 19)

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) destacam, ainda, que o desejo dos professores dirigidos aos bebês está referenciado à sua profissão e ao seu lugar no campo social. Segundo elas: “Cuidar bem do bebê, ou buscar nos bebês os efeitos de seu trabalho, insere-se no conjunto de seus Ideais de Eu”. (p. 19). Em outra passagem da mesma obra, as autoras afirmam:

Este desvio produzido pelo desejo de cuidar de crianças impõe um destino sublimado ao desejo de filho, o que impede a captura do bebê da creche em seu fantasma e o situa no plano fálico dos Ideais. Nesse sentido é possível exercer a função de educador em seu viés materno sem, no entanto, confundir-se com ele ou substituí-lo se essa função for operada por outro desejo. (p. 19)

Decorre-se daí que, para o educador de creche, a função é materna, mas não o seu desejo, propondo para sua distinção a denominação de “função maternante” (p. 20). Nessa função, o educador ocupa o lugar de quem tem algo a dizer, assim como propor um lugar de fala ao bebê, função que ultrapassa o fazer e a prática concreta do cuidar.

Ao pesquisar a função educativa da instituição creche na constituição subjetiva dos bebês, Mariotto (2009), por sua vez, propõe articular teoricamente o cuidar, o educar e o prevenir, a partir da formalização teórica sobre a *banda de Möebius*, figura topológica utilizada por Lacan para representar fundamentalmente a relação entre significante-significado, consciente-inconsciente. Tal figura, esclarece a autora, subverte o espaço comum de representações, permite que as noções de avesso e direito possam ser contidas uma na outra, na medida em que tem um único lado e uma única borda, subvertendo o modo habitual da percepção do espaço. Nessa estrutura não há fora nem dentro, um lado é o avesso do outro, fazendo com que seus lados sejam, simultaneamente, um e outro. A autora considera que o educar e cuidar são essas faces moebianas do ofício da creche e, se são assim desempenhados, permitem ao sujeito aí situado um caráter preventivo desta função, a de garantir que “as condições mínimas de

subjetividade estejam presentes: filiação (S) – identificação (I) – Sexuação (R)” (p. 131).

A representação moebiana proposta acima pela autora colabora, ainda, para a articulação dialética entre espaço e tempo, ao incluir a ideia de prevenção. Mariotto (2009) afirma, nessa direção, que: “jamais será possível antecipar o modo pelo qual um acontecimento afetará e será tomado pelo sujeito” (p.132), mas o localiza em uma certa direção e posição. Permitir que as condições mínimas para que a constituição do psiquismo no bebê se dê é o que a autora destaca em sua ideia de prevenção, distinguindo-a da noção de previsibilidade e incluindo o papel do educador como uma das condições para tal, “(...) que permita a experiência e sua significação *a posteriori*, que contemple a parcialidade da função daquele que educa e a impossibilidade de resultados previsíveis naquele que é educado”. (p. 132)

Freud (1900/1980), ao criar a denominação *Nachträglichkeit*, em *A interpretação de sonhos*, marca o aparecimento deste conceito nos textos psicanalíticos. O termo é utilizado para destacar uma dimensão lógico-temporal, com a ideia de *posteriormente*, de um tempo *a posteriori*, um tempo *somente-depois* para a compreensão sobre o sintoma. Partindo da constatação de que não são os acontecimentos em si que causam uma ação traumática, mas um segundo tempo, ligado à sua revivescência, na forma da fantasia. Esta proposição passa a ser fundamental para a concepção psicanalítica da temporalidade no psiquismo, inaugurando uma modalidade dialética para a leitura de um acontecimento, ao adquirir valor psíquico *a posteriori*, ligado a novos eventos, produzindo novos sentidos e reordenando os traços mnêmicos no sujeito.

Lacan (1992) refere-se ao *Nachträglich* propondo o termo *après-coup* no Seminário 8, *A transferência*, para indicar uma ação retroativa em relação ao paradoxo desejo-demanda. No Seminário 9, *A Identificação* (seminário inédito), Lacan retoma a ideia em 1962, a partir dos estudos sobre a linguagem em Saussure. Para conceitualizar a função do significante, representa-o com a ideia do *traço unário*, cuja marca distintiva se dará para o sujeito somente depois, no encontro com o Outro – o campo dos significantes, a linguagem. O que esse traço carregaria seria o suposto encontro com o objeto: “(...) se é do objeto que o traço surge, de algo do objeto que o traço retém, justamente sua unicidade, o apagamento, a destruição absoluta de todas essas outras emergências (...)” (Lacan, lição de 24/01/62).

Mariotto (2009) utiliza destes conceitos teóricos lacanianos para fundamentar que o educador na creche, além dos cuidados corporais, exerceria uma função educativa de reiteração significativa para o bebê, como oferta de linguagem. Nessa direção, a creche poderia ocupar para os bebês, o *infans*, sujeitos em constituição, um lugar preventivo – o de sustentar a continuidade do endereçamento por meio da palavra, e de sua singularização no âmbito coletivo. Ou seja, uma prevenção que implique na promoção da subjetivação para os bebês. Segundo a autora: “(...) indicar a função do educador da creche sob a lógica atemporal metaforizada no espaço moebiano condensa nossa compreensão de prevenção na instituição de Educação Infantil”. (p. 133). Em outra passagem da mesma obra, afirma que: “(...) considerar a relação entre o educador de creche e a criança, a partir dessa estrutura, requer que possamos verificar no *infans* o efeito da dita educação moebiana” (p. 133). Ainda na mesma obra, declara: “(...) ao cuidarmos de um corpo, estamos educando um sujeito”. (p. 133).

Compreende-se, desse modo, que a função do educador na creche pode produzir efeitos educativos e preventivos para a sustentação de condições subjetivantes ao bebê, na medida em que o educador participa precocemente dos cuidados maternantes e da oferta da palavra – elementos fundadores da constituição psíquica do bebê – exigindo, ainda, um tanto de seu desejo, por meio de seu ofício, no trato do bebê.

Para pensarmos, em nosso estudo, sobre a relação que a creche estabelece com os pais dos bebês, e como os tratam em seu ambiente institucional, foi necessário, por sua vez, propormos também novas torções teórico-práticas. Mariotto (2003) situa um tipo de “tratamento” que damos ao bebê e ao seu entorno, o de dar tratos fundamentais ao pequeno ser, tratá-lo subjetivamente para que encontre um lugar singular no coletivo da instituição escolar, um lugar sustentador de sua subjetivação.

No entanto, para que este tipo de tratamento do bebê se dê, partimos do pressuposto em nossa pesquisa de que será também necessário ao ambiente creche e seus agentes a sustentação inicial de uma função de continuidade para o bebê, continuidade de parte das funções exercidas por seus pais. Consequentemente, para que a função de continuidade inicial se dê, evidenciou-se, ainda, no estudo atual, a importância do tratamento que será dado, fundamentalmente, à relação entre pais e professores, enquanto educadores iniciais, primordiais para a subjetivação do bebê contemporâneo.

Por isso, buscamos investigar mais especificamente as relações que as educadoras de creche estabelecem com os pais dos bebês, bem como o lugar em que a

creche situa as famílias em seus discursos. Ou seja, acompanhar de que modo as creches estariam “tratando” os pais dos bebês, bem como os modos pelos quais poderíamos “tratar” a relação entre eles.

Dar tratos aos pais, especialmente no período de ingresso do bebê no coletivo da creche, parece-nos um importante cuidado inicial, por isso carrega também um aspecto preventivo, o de sustentar algumas condições para que a separação simbólica necessária entre o par mãe-bebê não implique em rupturas imaginárias. Tal tratamento dispensado aos pais inclui os princípios da prevenção propostos por Fukuda (2014) com relação à prevenção no campo da saúde mental, ao utilizar teoricamente também a organização topológica da banda de Möebius. Segundo a autora: “Proporemos uma aproximação entre prevenção em saúde e promoção de saúde, reconhecendo que se tratam de operações distintas, que são regidas por pré-posições diferentes” (pp. 31-32) Em outra passagem do mesmo artigo, acerca da ideia de prevenção, a autora afirma: “(...) prevenir – no sentido de dispor com antecipação – uma escuta atenta pode operar o giro necessário na direção da promoção de um novo arranjo, este que seja capaz de dar lugar a uma significância” (p. 32).

Bernardino, Mariotto e Kupfer (2012) fundamentam sua concepção de prevenção a partir do trabalho com a primeira infância, ao afirmarem que:

No âmbito da prevenção tal como ela é concebida pela psicanálise, o que se previne a tempo é a instalação de defesas maciças de proteção do psiquismo em risco, que podem se fixar em um encaminhamento estrutural de tipo patológico grave, quando as condições relacionais, interp-síquicas e intrapsíquicas da criança deparam com o mesmo nível de dificuldade por muito tempo. Em tal caso, defesas acionadas provisoriamente, para lidar com uma urgência psíquica, tornam-se permanentes. (p.12)

Teperman (2004) considera que o modo como cada creche equilibra seu modo de cuidar e educar articula ações singulares e coletivas, contempla uma rotina flexível, organiza um número adequado de educadores, propõe um espaço físico adequado e maleável, representa as bases necessárias para um ambiente facilitador do desenvolvimento e da constituição subjetiva dos bebês. A garantia de espaços para a fala dos educadores sobre o seu cotidiano com os bebês e a legitimação de seu ofício na subjetivação das crianças são também apontados pela autora como fundamentais para o que considera uma função preventiva da creche. A partir do relato sobre uma criança que causava grande incômodo e preocupação nas educadoras, a autora apontou um lugar possível que o psicanalista poderia ocupar na escuta deste campo, advertindo, ainda, os profissionais sobre os modos como os pais são “pré-concebidos na Educação Infantil”

como efeito da rivalização entre as professoras e as mães idealizadas.

Em uma direção teórica alinhada aos autores acima apresentados, podemos propor, no presente estudo, que tratar os modos de relação entre a família e a creche, fundamentalmente no ingresso do bebê no campo coletivo, implicaria em promover na creche algumas condições necessárias à singularização do pequeno sujeito. Tal singularização do bebê, por sua vez, dependerá em grande parte das significações que o educador na creche atribuirá não somente à criança, mas também aos seus pais na divisão e na similaridade de parte de seus cuidados. Por isso, o atual estudo compartilha dos princípios teóricos anteriormente apresentados para fundamentar um “tratamento” das relações entre pais e professores na Educação Infantil, de modo a “prevenir” rupturas nessa relação inicial, garantindo condições básicas para a subjetivação do bebê, partindo da continuidade destas funções e auxiliando a “promoção” da saúde mental no tempo da primeira infância.

A proposta da formação para os pais e para as professoras por meio dos IRDI como um dispositivo de “tratamento” (conforme concebemos anteriormente) na creche procurou atender a parte dos impasses encontrados em nossa pesquisa no campo da Educação Infantil, advindos das vicissitudes da relação triangular família-creche-bebê. A metodologia adotada apresenta as etapas práticas e conceituais que foram seguidas para a implantação do dispositivo proposto, como veremos a seguir.

7.1 Metodologia da pesquisa *Formação por meio dos IRDI com pais e professores na creche*

Os trabalhos citados no capítulo anterior colaboraram significativamente, ainda, para um aspecto ético e prático da presente pesquisa. A seguir, apresentaremos a metodologia adotada no estudo atual para viabilizar a etapa interventiva da pesquisa, que viabilizou a entrada de um profissional externo à instituição, bem como a implantação do dispositivo, que denominamos *Formação por meio dos IRDI com Pais e Professores na Creche*.

7.1.2 Objetivo

Visamos apresentar às famílias e às professoras os eixos operadores da constituição do psiquismo atrelados ao desenvolvimento da criança, bem como a importância dos aspectos relacionais que sustentam sua subjetivação. Para tanto, os referidos eixos, extraídos dos IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento

Infantil), foram apresentados por meio de uma formação didático-dialógica. A apresentação dos eixos foi articulada aos temas e às questões propostas pelos educadores e pelos pais na reunião inicial de sondagem. Buscou-se, a partir da construção de uma estratégia de formação, a introdução de um recurso introdutório e mediador para promover, consequentemente, o encontro entre professores e pais, a fim de minimizar a rivalidade imaginária entre eles e de promover as trocas de saberes sobre a criança em sua dimensão simbólica. Pretendeu-se que as reuniões assim estruturadas configurassem um dispositivo educacional auxiliar no estabelecimento da continuidade necessária entre o cuidado dos pais e dos professores junto aos bebês, fundamentalmente no período de sua entrada no âmbito coletivo e na adaptação ao ambiente institucional da creche – aproximando e estabelecendo uma parceria entre família e creche nesses cuidados da primeira infância.

7.1.3 Etapa pré-pesquisa

Para propormos a pesquisa e a implementação de reuniões regulares com pais e professores na creche, que estavam previstas na pesquisa, considerou-se a possibilidade de abertura e de aceitação da instituição escolar para tal iniciativa. Fez-se necessário, para tanto, que a pesquisadora adotasse, inicialmente, uma estratégia de aproximação e de sensibilização dos gestores da creche e de sua equipe de educadores. A pesquisadora participou das reuniões semestrais de pais já previstas na programação pedagógica anual da escola, assim como de reuniões trimestrais, destinadas aos professores, que configuravam as “Jornadas Pedagógicas” no sistema regular de ensino do CEI (Centro de Educação Infantil). Além de objetivar o apoio das creches para o início da pesquisa, esta etapa anterior viabilizou para a pesquisadora uma maior compreensão da dinâmica e das diretrizes educacionais sustentadas em cada uma das creches pesquisadas, trazendo, ainda, informações sobre o perfil das famílias atendidas em cada unidade na perspectiva das creches.

7.1.4 Campo

Fizeram parte da pesquisa duas creches, denominadas creches A e B (CEI), conveniadas à Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação (SME).

7.1.5 Sujeitos

Fizeram parte da pesquisa os pais e as professoras das turmas de Berçário 1

(bebês entre 4 e 18 meses de idade ingressantes na instituição) de cada creche. Participaram da pesquisa um total de 31 pais e 12 professoras. Denominamos estas pessoas de Grupo Pais e Grupo Professoras.

7.1.6 Procedimento

Foram propostas seis reuniões ao longo de um semestre com cada grupo (Grupo Pais e Grupo Professoras), sendo quatro reuniões com os pais, quatro reuniões com as professoras e duas reuniões conjuntas de pais e professores, com duração de duas horas cada reunião. Foram propostas quatro etapas para o acompanhamento de cada grupo: I) Sondagem e questionário pré-teste; II) Formação IRDI; III) Revisão do questionário pré-teste e IV) Encontros de pais com professoras.

Na creche A, os pais e as professoras participaram das seis reuniões propostas. Na creche B, os professores participaram das seis reuniões propostas, e os pais, apenas da primeira reunião de sondagem (por motivos que serão explicitados posteriormente). As etapas do acompanhamento deram-se a partir das seguintes reuniões:

1ª reunião: apresentação da proposta de pesquisa e sondagem dos temas sobre o desenvolvimento infantil sugeridos pelas famílias e pelas professoras (pais e professoras separadamente). Nesta mesma ocasião, foram aplicados questionários pré-testes (anexos 1 e 2) utilizados na pesquisa matriz *Metodologia IRDI - uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise*.

2ª reunião: apresentação da primeira parte da formação para ambos os grupos (pais e professoras separadamente) sobre os dois primeiros eixos operadores da constituição psíquica nos bebês extraídos dos IRDI (1º. Suposição de Sujeito – SS e 2º. Estabelecimento da Demanda – ED), articulados às questões e aos temas propostos pelos grupos na reunião de sondagem.

3ª reunião: apresentação da segunda parte da formação para ambos os grupos (pais e professoras separadamente) sobre os dois últimos eixos operadores da constituição psíquica nos bebês extraídos dos IRDI (3º. Alternância Presença e Ausência – PA e 4º. Função Paterna – FP), articulados às questões e aos temas propostos pelos grupos na reunião de sondagem.

4ª reunião: ambos os grupos (pais e professoras separadamente) foram convidados a rever e a discutir os questionários entregues no início da pesquisa (pré-teste) à luz da formação realizada e das discussões produzidas a partir dela.

5ª reunião: encontro dos pais com as professoras para discussão, interlocução e

reflexão sobre o desenvolvimento geral das crianças do B1.

6ª reunião: encontro de encerramento da pesquisa (com as professoras e com os pais separadamente) para avaliação dos efeitos e dos resultados da formação, assim como dos encontros previamente realizados entre eles.

7.1.7 Instrumentos e registro

a) Foram utilizados os questionários pré-teste para os pais e para as professoras.

b) Foram utilizados slides de apresentação em *datashow* para a formação sobre os eixos operadores da constituição psíquica extraídos dos IRDI (anexo 3). Os conceitos teóricos utilizados para a formação IRDI foram articulados em conjunto com as denominações trazidas pelos pais e professoras na primeira reunião de sondagem (anexo 4).

c) As falas e os temas levantados em cada reunião de ambos os grupos (pais e professoras) foram registrados (manuscritos) logo após os encontros.

7.1.8 Material de análise

a) Foi realizada uma análise quantitativa comparativa dos resultados dos questionários pré-teste do Grupo Pais com o Grupo Professoras (tabela 1).

b) Foi realizada uma análise qualitativa dos resultados dos pré-testes de ambos os grupos, articulada aos quatro eixos operadores da constituição do psiquismo.

c) Foram recortadas algumas vinhetas ilustrativas de falas de pais e de professoras para analisar efeitos de subjetivação dos bebês em seus discursos, destacando-se nelas as referências aos quatro eixos das operações constitutivas do psiquismo.

d) Foram recortadas algumas vinhetas ilustrativas para analisar as relações de saber entre pais e professoras apontadas na pesquisa.

e) Foram recortadas algumas vinhetas ilustrativas para analisar efeitos de rivalidade na relação entre pais e professoras.

7.2 Análise dos resultados

A análise do material de pesquisa (questionários, registros das falas de pais e de professores nas reuniões e vinhetas ilustrativas dos encontros realizados) foi preponderantemente qualitativa, acrescida de alguns dados quantitativos, para efeito de

comparação dos grupos acompanhados. A fundamentação teórica utilizada para a interpretação dos dados foi baseada na Psicanálise e no conceito de Educação Terapêutica, articulando o campo da Psicanálise com a Educação. A escuta das falas e os manejos transferenciais nas reuniões de pais e professoras fazem parte desta metodologia (visto que se trata de uma pesquisa interventiva) e foram pautados na teoria e na práxis da psicanálise. A partir dos resultados da pesquisa pretende-se verificar:

- a) Se houve mudanças nas expectativas e nos discursos dos pais e das professoras sobre o desenvolvimento dos bebês, considerando sua subjetivação;
- b) Se houve, por parte das professoras e dos pais, a localização de alguma dificuldade ou barreira ao desenvolvimento e à subjetivação dos bebês;
- c) Se houve iniciativas práticas na creche, propostas pelas professoras, visando à superação das barreiras ao desenvolvimento dos bebês e à sustentação de cuidados subjetivantes.
- d) Se houve demanda dos pais para avaliação ou encaminhamento de seu filho a partir do reconhecimento de algum sofrimento psíquico ou de dificuldades em sua subjetivação;
- e) Se houve mudanças nas relações de saber sobre a criança entre os pais e as professoras, considerando um saber simbólico.

A metodologia de pesquisa construída para o presente estudo resultou em procedimentos não somente investigativos, mas também de caráter interventivo no campo pesquisado. Verificou-se a sua incidência na relação entre os sujeitos envolvidos ao longo de um tempo, bem como a partir das ressignificações produzidas pelos grupos investigados, o que pode-se denominar como acompanhamento. Pode-se dizer, a partir de então, que a metodologia realizada no presente estudo configurou um acompanhamento das relações entre pais e professores, mediadas por uma formação a partir dos IRDI. O acompanhamento adquiriu um caráter interventivo, visto que foi pautado em uma fundamentação teórica, em uma concepção de sujeito, em uma ética e na análise dos efeitos de uma práxis num determinado campo. A seguir serão detalhados os procedimentos e os resultados do acompanhamento, que foi realizado por meio de uma formação destinada aos pais e às professoras, à luz dos eixos IRDI e da fundamentação teórica acerca do ato educativo na Educação Terapêutica.

Os questionários pré-teste foram preenchidos por 31 pais de turmas do B1 (bebês de 4 a 18 meses) que aceitaram participar da pesquisa em duas creches municipais conveniadas, sendo 21 pais da creche A e 10 pais da creche B. Da creche A,

dez pais participaram dos encontros de formação IRDI e da creche B participaram cinco. Na creche A, 48% dos pais que aceitaram participar da pesquisa conseguiram participar dos quatro encontros de formação IRDI até o encontro de encerramento. Na creche B, ainda que 50% dos pais participantes tivessem comparecido ao primeiro encontro de sondagem, nos encontros seguintes não houve presença. Nesta creche, segundo as coordenadoras pedagógicas, no mesmo semestre em que ocorreu a formação da presente pesquisa, ocorreram várias reuniões de orientação aos pais sobre nutrição, fonoaudiologia e de avaliação de indicadores de qualidade exigidos pelo MEC, e a participação deles provavelmente não seria tão grande, pois a maioria das famílias encontrava dificuldades em conseguir liberação do trabalho nos horários em que ocorriam as reuniões, ainda que a creche fornecesse declaração.

Creche A: quatro professoras acompanhadas integralmente, duas turmas de B1; 21 pais participantes da sondagem pré-teste; dez pais acompanhados integralmente.

Creche B: oito professoras acompanhadas integralmente, quatro turmas de B1; dez pais participantes da sondagem pré-teste; zero pais acompanhados integralmente.

Total de pais: 31 (sondagens pré-teste) e dez pais acompanhados integralmente.

Total de professoras: 12 (quatro acompanhadas integralmente e oito acompanhadas até a formação e revisão pré-teste).

Diante deste cenário, foram analisadas apenas as discussões e comentários dos pais da creche A, cujas etapas do acompanhamento foram integralmente percorridas, assim como todas as etapas com o respectivo grupo de professoras. Da creche B, apresentaremos apenas as observações realizadas no 1º encontro de sondagem com os pais (a partir da aplicação dos questionários pré-teste) e as análises da formação das professoras. O acompanhamento integral de cada grupo refere-se, portanto, às quatro etapas da pesquisa: I. Sondagem e pré-teste; II. Formação; III. Revisão e discussão do pré-teste e IV. Encontro de pais com professoras. O acompanhamento integral com o Grupo Pais e com o Grupo Professoras ocorreu apenas na creche A.

7.2.1 Análise comparativa dos questionários pré-teste do Grupo Pais e Grupo Professoras

A análise dos resultados dos questionários pré-teste (anexos 1 e 2) preenchidos pelos pais e pelas professoras, para fins de sondagem da pesquisa, apresentou dados significativos sobre a tendência de cada grupo em relação ao reconhecimento da subjetividade nos bebês e da relação que estabelecem com eles. Logo após o

preenchimento do questionário, tanto o Grupo Pais quanto o Grupo Professoras foram incentivados a discutir entre si as alternativas marcadas. A análise qualitativa dos resultados inclui tanto os dados numéricos das marcações das alternativas de cada questão quanto as discussões e comentários registrados em cada grupo a partir do questionário. A análise dos resultados gerais dos questionários para o Grupo Pais e para o Grupo Professoras na fase de sondagem destes dois grupos auxiliou a segunda fase da pesquisa, apontando tendências nas expectativas de ambos os grupos em relação aos bebês e de ambos os grupos entre si, bem como apontando os eixos operadores da constituição do psiquismo que apresentavam mais falhas e, portanto, poderiam ser trabalhados com maior profundidade na fase da formação IRDI junto a cada grupo.

A denominação “erros” na tabela de resultados referente ao questionário pré-teste, seja em relação aos pais, seja em relação às educadoras, não se trata de apontar erros em suas concepções, condutas ou práticas educativas. A denominação “erro”, nesta etapa inicial da pesquisa, indica em quais questões a noção de psiquismo e de subjetividade no bebê não se apresentou de modo significativo. A resposta “certa”, por sua vez, indica a alternativa esperada, na direção da que melhor representa a posição do adulto na relação com o bebê, de modo a considerar seu psiquismo e a singularidade da relação adulto/cuidador-bebê para a constituição da subjetividade e do desenvolvimento na primeira infância.

Nesse sentido, a sondagem não se prestou a verificar quais questões o Grupo Pais e o Grupo Professoras erraram, para, posteriormente, “ensiná-los o correto”, mas serviu como baliza para o acompanhamento dos encontros seguintes. Por isso, a pesquisadora não indicou qual alternativa estaria certa ou errada. Em contrapartida, todas as questões foram retomadas, lembradas e debatidas entre os próprios participantes na etapa seguinte, à luz dos eixos presentes nos IRDI ao longo da formação.

A comparação dos resultados de cada grupo entre si também foi passível de análise, como veremos a seguir.

1	2	3	4	5	6	7
QUESTÕES	PAIS	acerto	erro	PROF	acerto	erro
Alternativa esperada	alternativa			alternativa		
1 b (SS e ED)	14/31/b	45%		9/12/b	75%	
2 c (SS)	18/31/c	58%		5/12/a	0	41%
3 a (ED)	12/31/d	32%	38,7%	5/12/a e d	41%	41%
4 b (PA e FP)	27/31/b	87%		12/12/b	100%	

5 a (FP)	21/31/a	67%		12/12/1	100%	
6 c (SS)	17/31/b	16%	54,8%	7/12/b	16,6%	58%
7 b (FP)	12/31/c	32%	38,7%	9/12/a	8%	75%
8 b (FP)	22/31/b	71%		7/12/e	41,6%	58%

Legenda:

Eixos operadores da constituição do psiquismo: Suposição de Sujeito (SS); Estabelecimento da Demanda (ED); Alternância entre Presença e Ausência (PA); Função Paterna (FP)

Coluna 1: questões de 1 a 8, respectivas respostas corretas, respectivos eixos operadores da constituição do psiquismo

Coluna 2: alternativa marcada pelo maior número de pais

Coluna 3: porcentagem de acertos

Coluna 4: porcentagem de erros

Coluna 5: alternativa marcada pelo maior número de professoras

Coluna 6: porcentagem de acertos

Coluna 7: porcentagem de erros

?: questão com mais acertos do que erros

?: questão com mais erros do que acertos

Obs.: não foram contabilizadas as marcações na alternativa Nda (nenhuma das alternativas). Ou seja, tais marcações não foram consideradas erradas.

Análise geral dos dados quantitativos e comparativos

- I) O Grupo Pais teve mais acertos do que o Grupo Professoras
- II) O Grupo Professoras teve resposta assertiva unânime nas questões 4 (PA) e 5 (FP)
- III) O Grupo Professoras teve resposta equivocada unânime na questão 2 (SS)
- IV) O Grupo Pais teve maior porcentagem de acerto nas questões 4 (PA) e 8 (FP)
- V) O Grupo Pais teve maior porcentagem de erro na questão 6 (SS)
- VI) O Grupo Professoras teve 100% de acerto nas questões 4 (PA/FP) e 5 (FP)
- VII) O Grupo Professoras teve maior porcentagem de erro na questão 7 (FP)
- VIII) Tanto o Grupo Pais quanto o Grupo Professoras, em sua maioria, acertou as questões 1 (SS), 4 (PA) e 5 (FP)
- IX) Tanto o Grupo Pais quanto o Grupo Professoras, em sua maioria, errou as questões 6 (SS) e 7 (FP)

Notou-se que, tanto para os pais quanto para as professoras, os erros atribuídos aos eixos SS e FP referem-se, fundamentalmente, às questões relacionadas à fala

(questão 6) e às regras de comportamento (questão 7), respectivamente. O resultado da sondagem auxiliou na detecção de questões e temas a serem melhor explicitados e discutidos com os pais e professores na etapa da formação.

Constatou-se que vários pais e professoras, cujas alternativas marcadas coincidiram com as que foram determinadas como esperadas para a pesquisa, compartilharam com os demais participantes, a seu modo, a própria noção de subjetividade no bebê, bem como as diferentes maneiras que encontraram de se relacionar com os pequeninos, considerando um saber que foi construído junto a eles, com “erros e acertos” em seu percurso. Ou seja, verificou-se que o saber sobre a presença do inconsciente e de suas manifestações singulares no ser humano é, paradoxalmente, um saber que não se sabe literalmente e de antemão e, por isso, dificilmente “ensinado”. O que se “aprende” sobre a noção de inconsciente não advém do conhecimento de um conteúdo ou informação específicos (com atributos de certo ou errado). No entanto, algo dele se “apreende”, fundamentalmente, na relação de fala e de endereçamento ao outro, bem como na equivocidade inerente à linguagem.

7.2.2 Análise detalhada das questões pré-teste do Grupo Pais

Obs.: as questões esperadas estão destacadas em *itálico*

1. Quando um bebê chora, é importante que:
 - a) Os pais saibam o que ele quer, tomando por base as teorias sobre o desenvolvimento da criança. (10) 32%
 - b) Os pais saibam o que ele quer, porque já se estabeleceu entre eles um tipo de vínculo que permite aos pais suporem que já conhecem seu filho. (14) 45%*
 - c) Os pais atendam imediatamente à criança. (6)
 - d) Os pais procurem um médico. (1)
 - e) Nda (nenhuma das alternativas)

Verificou-se que 45% dos pais indicaram identificar o tipo de choro de seus bebês a partir do vínculo e da convivência que têm com eles, assim como a partir da experiência adquirida com os filhos anteriores e da comparação entre eles. No entanto, uma parcela significativa (32%) atribuiu o seu saber sobre o apelo da criança por meio do choro referindo-se ao que aprenderam acerca do desenvolvimento

infantil, seja em revistas, internet ou TV, indicando também uma tendência à busca de saber sobre o filho por meio de informações adquiridas externamente. Decorre-se, a partir daí, que os eixos SS e ED estão operando, porém os pais sofrem influência do saber técnico-midiático externo.

2. Os pais falam com seus bebês com uma voz melodiosa e muito carinhosa.
 - a) as professoras não devem falar do mesmo modo porque não são as mães de seus alunos. (1)
 - b) as professoras não devem falar do mesmo modo porque isso infantiliza os bebês. (5)
 - c) *embora não substituam as mães, as professoras devem falar do mesmo modo porque precisam fazer uma continuidade dos cuidados da mãe na creche. (18) 58%*
 - d) as professoras devem falar do mesmo modo porque as crianças são pequenas. (4)
 - e) Nda. (3)

A maioria dos pais (58%) acredita que as professoras devam falar de modo similar às mães. Indicam saber que as professoras não substituem as mães e comentam que, quando as professoras falam com seus filhos de modo igualmente carinhoso, dão mais segurança aos bebês e a eles próprios. Dentre esses pais, algumas mães comentaram que se sentem mais próximas das professoras quando notam que elas falam desse modo com os bebês, ainda que, no período de adaptação, tenham sentido um pouco de ciúmes quando seus filhos demonstraram gostar muito da professora e ir rapidamente para o colo dela nos primeiros dias. Decorre-se, daí, que o eixo SS está operando, e os pais desejam relativa continuidade com a função das professoras. No entanto, indicam, ambivalentemente, que tal desejo gera ciúmes diante da relação de seus filhos com as professoras.

3. Entre quatro e oito meses:
 - a) *a criança já tem uma linguagem própria. (8)*
 - b) a criança ainda não consegue expressar suas necessidades. (8)
 - c) a criança vocaliza (balbucia) para treinar as cordas vocais. (3)
 - d) a criança vocaliza exclusivamente para ir se preparando para aprender a falar. (12) 38,7%
 - e) Nda.

A maior parte dos pais considera que a vocalização do bebê entre quatro e oito meses é exclusivamente uma fase preparatória para que aprendam a falar. Nota-se, no entanto, que outra parte considerável se dividiu entre afirmar que nesta idade os bebês já têm uma certa linguagem e afirmar que eles ainda não sabem se expressar. De modo geral, podemos verificar que há uma tendência dos pais em não considerar que o bebê nesta idade possa ter uma linguagem própria. Tal resultado se expressa nos comentários feitos pelos pais acerca dessa questão, afirmando que os bebês ainda não entendem a fala dos adultos e, por isso, ainda não falam. Segundo os pais, somente quando os bebês aprendem a falar, começam a se comunicar, sendo essa a ideia que expressam sobre a linguagem. Decorre-se, daí, que o eixo ED apresenta-se com falhas, na medida em que as verbalizações do bebê são tomadas como uma etapa maturacional anterior à fala, indicando uma não compreensão das relações entre fala-linguagem-demanda do bebê-outro.

4. Quando uma criança de oito meses busca brincar com o corpo dos pais:
 - a) Os pais devem desestimulá-la. (2)
 - b) *Os pais podem permitir, se assim o desejar, mas começam a lhe oferecer brinquedos. (27) 87%*
 - c) Os pais não devem permitir para não reforçar sua dependência.
 - d) Isto acontece porque os pais não estão conseguindo se separar do filho, mas estão se deixando envolver pela criança. (2)
 - e) Nda.

A maioria dos pais (87%) indicou permitir aos filhos nessa idade brincar com seu corpo, pois ainda são muito pequenos e pedem colo. Comentaram que, se a criança ficar muito apegada a eles, ao corpo deles, ela torna-se muito dependente, e muitos pais não conseguem se dedicar tanto tempo para estar junto e brincar fisicamente com os filhos. Desse modo, argumentaram que oferecer brinquedos como alternativa ao seu corpo é um modo de a criança se acostumar a não depender somente deles para brincar e para conseguir brincar sozinha, com os irmãos ou outras crianças. Verifica-se que os eixos PA e FP estão operando. No entanto, cabe uma ressalva e uma atenção a ser dada no acompanhamento posterior. A oferta de brinquedos pode estar a serviço não somente de viabilizar a separação corporal e transicional simbólica entre pais e crianças, mas também como recurso para entreter e distrair a criança. Tal recurso, por outro lado, pode indicar uma menor disposição

dos pais para brincarem junto com as crianças, preferindo que brinquem sozinhas, a partir de um objeto oferecido.

5. Se uma criança de um ano quer comer com as mãos:

- a) *Os pais podem permitir que ela o faça com alguns pedaços de comida, mas não durante toda a refeição.* (21) 67,7%.
- b) É importante que ela coma toda a comida, sem brincar com ela. (4)
- c) Ainda é cedo para dar a ela alguma autonomia. (3)
- d) Todas as crianças devem comer de igual modo. (2)
- e) Nda. (2)

Vale ressaltar que 67% dos pais indicaram ser importante permitir que a criança de um ano experimente com as mãos alguns pedaços de comida, pois ela ainda está explorando os alimentos. Comentaram que, nessa idade, também é importante que aprendam a comer com talheres, pois isto indica um amadurecimento, sendo o modo como todos aprenderão a comer. Alguns pais comentaram que criança maior que come com as mãos é sinal de má educação. O resultado aponta que o eixo FP está operando.

6. Sobre falar com crianças muito pequenas:

- a) É inútil, porque ainda não nos entendem. (0)
- b) Devemos falar com elas, para que aprendam o mais cedo possível a falar. (17) 54,8%
- c) *O que importa é a melodia das palavras quando são bebês.* (5)
- d) Os pais devem falar com todos os filhos de igual maneira, independente da idade. (7)
- e) nda. (1)

A maior parte dos pais reconhece a importância de se falar com crianças pequenas. No entanto, atribuem essa importância apenas para que elas aprendam a falar o mais cedo possível. Associam esta questão ao fato de seus filhos que entraram mais cedo na creche passarem a falar antes daqueles que entraram mais tarde. Por outro lado, não se referem a outra dimensão da função da fala para crianças muito pequenas, indicando uma não compreensão da função subjetivante de sua fala, endereçada aos bebês, e atribuindo a ela, fundamentalmente, o aspecto da aprendizagem precoce e o estímulo para a funcionalidade da fala. Decorre-se daí que o eixo SS apresenta-se com falhas.

7. As regras de comportamento:

- a) Devem ser colocadas para as crianças o mais cedo possível. (10)
- b) *Podem ser colocadas a partir de oito meses de idade da criança.* (5)
- c) São importantes porque seu objetivo principal é torná-la obediente. (12)
38,7%
- d) Evitam uma maior dependência da criança aos seus pais. (2)
- e) Nda. (2)

O resultado desta questão indica que uma parte significativa dos pais (38,7%) relaciona a importância da colocação das regras de comportamento ao efeito da obediência na criança. No entanto, não relacionam a função da regra à idade da criança. Outra parte considerável (32%) aponta que as regras de comportamento devam ser colocadas o mais cedo possível, porém não explicitam o objetivo esperado das regras colocadas para bebês muito pequenos. Decorre-se, daí, que o eixo FP opera com falhas, na medida em que aponta uma tendência à precocidade de sua incidência na relação com os bebês e na expectativa da obediência.

8. Deve-se esperar que a criança entre na rotina da creche desde os 5 meses de idade porque:
- a) Desde cedo precisa obedecer. (1)
 - b) *Isso mostra que ela já está se transformando em um ser submetido à nossa cultura, iniciando sua vida social e escolar com coleguinhas.* (22) 71%
 - c) Com isso ela deixará de sentir falta de casa.
 - d) Ela terá um melhor aproveitamento das horas de sono. (4)
 - e) Nda. (4)

Nesta questão, a maioria dos pais (71%) apontou reconhecer a rotina da creche como importante meio de socialização da criança. Além da necessidade de entrarem cedo para a creche por motivo de trabalho, muitos pais comentaram que seus filhos que entraram mais cedo na creche desenvolveram-se mais rápido, passaram a se comunicar melhor, a fazer mais amigos com facilidade e a ser mais independentes que os filhos que entraram tardiamente na escola. Tal resultado indica que o eixo FP está operando, apontando o lugar que a creche ocupa no estabelecimento da alteridade e da inserção na cultura.

7.2.3 Resultado geral do pré-teste do Grupo Pais

Relações de saber

Na etapa sondagem pré-teste, os pais da creche A quase não trouxeram questões relativas a queixas ou falas que denotassem rivalidade em relação a alguma professora ou indisposição em relação à creche. Notou-se que a maior parte deste Grupo Pais já conhecia a creche, seja por terem filhos mais velhos, que já a haviam frequentado, seja porque haviam recebido indicação de vizinhos e colegas do bairro, denotando desde o início do acompanhamento que tinham um bom relacionamento e confiança na equipe escolar e valorizavam o seu local e espaço físico (área bastante tranquila e arborizada, sediava uma antiga fazenda). Segundo uma mãe: “Minha filha mais velha adorava aqui. Depois que ela entrou na creche, se desenvolveu melhor. Queria muito essa vaga para a mais nova”.

Apenas duas mães demonstraram certo incômodo em relação à creche, com comentários que denotavam rivalidade com as professoras em situações pontuais e queixas em relação a algumas condutas específicas da creche junto a elas. Uma delas, ainda que de forma sutil, havia se queixado que, no período de adaptação, a coordenadora ficava ligando para ela, para que fosse buscar o bebê antes do horário. Comentou que estavam preocupadas porque seu filho não aceitava nenhum alimento na creche, inclusive o leite. A queixa vinha acompanhada de explicações da mãe, cujo teor também apontava para um sentimento de culpa. Segundo ela: “Eu tive que deixá-lo na creche com quatro meses, pois tive que voltar da licença de trabalho. Não foi porque eu quis. Fiquei com muita dó. Não queria desmamar tão cedo e ver ele chorando. Será que elas acham que eu deixei ele aqui na creche tão cedo só porque eu quis?”

Outra mãe preocupava-se com os comentários feitos pelas professoras, de que sua filha estava batendo nas outras crianças da turma. Ela afirma: “Eu estranhei quando as professoras disseram isso. Ela não é agressiva. Só fica incomodada quando está com fome ou com sono. Será que as professoras não estão dando comida o suficiente? Em casa não vejo problemas assim. Parece até que a gente está mentindo”.

Na creche B, cujos pais participaram apenas da primeira reunião de sondagem e pré-teste, foi proposto pela coordenação que as professoras também acompanhassem o encontro, a fim de “aprender” mais sobre como lidar com os pais. No mesmo dia, também estava prevista na agenda da creche um encontro dos pais com as professoras para uma dinâmica, como atividade de início de ano, visando mais aproximação e parceria das famílias. O fato de as professoras terem acompanhado esta primeira etapa de sondagem provavelmente influenciou a discussão após o preenchimento do

questionário. Muitos pais, de modo geral, dirigiram perguntas à psicóloga pesquisadora, com o intuito de obter a resposta correta em seguida, bem como levantando perguntas sobre o cotidiano da creche, talvez pensando que a pesquisadora fizesse parte da equipe escolar, como a nutricionista e a enfermeira. Várias perguntas buscavam informações práticas e, por vezes, eram acompanhadas de cobranças, como, por exemplo: “Nas regras de comportamento você acha errado bater?”, “Como a gente sabe se o desenvolvimento do bebê está normal ou não?”, “Vocês ainda não explicaram a rotina da creche, talvez por isso o meu filho esteja muito agitado nos finais de semana. Fica muito diferente em casa”, “Depois que meu bebê entrou na creche, ele tem ficado muito doentinho. Às vezes as trocas de fraldas descartáveis voltam do mesmo jeito. Vocês às vezes se esquecem de trocar ou misturam as fraldas dos outros bebês?”.

A sala utilizada para o encontro e a disposição das cadeiras também não favoreceram que houvesse mais trocas e discussão entre os próprios pais (não havia possibilidade de organizar uma roda), de modo que a pesquisadora teve que se posicionar na frente da sala e ao lado das professoras, diante dos pais, como a disposição de uma sala de aula tradicional. Tal contexto foi bastante distinto da reunião realizada na creche A, com grupos menores de pais, sem a presença das professoras no primeiro encontro e com a possibilidade da disposição física em roda, o que parece ter facilitado as trocas entre eles, promovendo mais espontaneidade nos comentários (não necessariamente perguntas) e uma tendência à relativa horizontalidade de posições nas discussões.

Quando o bebê ainda não aprendeu a falar, não entende: a fala enquanto aquisição “natural”, maturacional

Notou-se que a maior parte dos pais obteve maior número de acertos em questões ligadas ao eixo Função Paterna (FP), respectivamente nas questões 4, 5 e 8. Por outro lado, o maior número de erros foram marcados nas questões (3 e 6) ligadas aos eixos Estabelecimento da Demanda (ED) e Suposição de Sujeito (SS), e na questão 7, ligada à Função Paterna (FP). A partir do resultado dos questionários, juntamente com a discussão dos pais sobre as marcações na reunião de sondagem, verificou-se que os erros estavam relacionados fundamentalmente à compreensão que tinham sobre a função da fala para os bebês. De modo bastante similar ao observado posteriormente no Grupo Professoras, os pais não consideravam as primeiras

vocalizações dos bebês (balbucios), como uma linguagem, como um modo de o bebê se expressar e principalmente de se endereçar a eles. Tendem também, como as professoras, a atribuir aos balbucios e à fala inicial dos bebês uma etapa maturacional anterior à fala em sua função estritamente comunicacional e, por isso, consideram-na importante como um “treino espontâneo” dos bebês para aprenderem a falar posteriormente. Essa compreensão sobre as vocalizações e falas dos bebês pequenos como etapa espontânea e natural no desenvolvimento dos bebês associa-se à outra compreensão daí decorrente, a de que não lhes parece necessário falar com os bebês, pois eles “ainda não entendem”.

Muitos pais afirmaram não se endereçarem aos bebês quando balbuciavam. No entanto, afirmaram atender os bebês e dirigirem-se a eles preponderantemente quando choravam. Notou-se que, para a maior parte dos pais, o termo “fala” está diretamente associado à “palavra”, ou seja, o bebê começa a falar quando começa a dizer as primeiras palavras, e é nesse período que geralmente procuram falar com os seus bebês.

Da lei simbólica à “lei da palmada”: quando a responsabilidade parental é sobrepujada pelo controle judicial

Com relação à Função Paterna, cabe ressaltar que o número expressivo de acertos nas questões ligadas a esse eixo refere-se a delimitações apresentadas aos bebês, preponderantemente na dimensão corporal (desmame e alimentação, rotina do sono, não ficar muito tempo no colo, etc.), bem como à importância que dão à creche como instituição que os auxilia na separação, na divisão de cuidados, na colocação dos limites, na socialização e na aprendizagem dos filhos. Em contrapartida e paradoxalmente, o mesmo eixo Função Paterna teve um maior número de erros na questão 7 (sobre as regras de comportamento). Nessa questão, a maior parte dos pais marcou e explicitou que as regras são importantes porque seu objetivo principal é tornar a criança obediente. Nesse tema os pais parecem não levar em consideração a importância de uma certa “demora” no desenvolvimento dos bebês para que a colocação de regras tenha a sua incidência, como se a obediência pudesse ser ensinada e aprendida independentemente da idade do bebê e, quanto mais cedo aprendessem, mas cedo se tornariam obedientes. A relação entre colocação de regras, punição e obediência também se apresentou como um deslizamento frequente na fala dos pais. A partir de algumas falas representativas do grupo, ilustraremos estas

posições: “Eu tive uma educação rígida. Se desobedecia as regras, apanhava. Por isso aprendi”, “Hoje em dia, com a lei da palmada, a gente não pode bater. Então lavo as minhas mãos.”, “Por isso as crianças não respeitam e são muito desobedientes”.

O resultado da sondagem pré-teste, bem como o das discussões trazidas pelo Grupo Pais a partir do questionário sugerem, de um modo geral, a necessidade de distinções entre balbúcio, fala, palavra, linguagem, assim como da função do “manhês” na relação entre os pais e seus bebês pequenos (temas associados ao eixo Suposição de Sujeito). Os temas relacionados às regras de comportamento, colocação de limites, punição e obediência geraram bastante discussão e preocupação no Grupo Pais. Pareceu-nos contrastante tal preocupação ao lembrarmos a idade dos filhos (entre 4 e 8 meses de idade), denotando uma precocidade em relação à colocação de regras de comportamento associadas à punição para fins de obediência, como se expressa na fala de um pai e apoiada na fala de tantos outros: “Pepino se torce no começo”.

7.2.4 Análise detalhada das questões pré-teste do Grupo Professoras

1. Quando uma criança chora, é importante que:

- a) A professora saiba o que ela quer, tomando por base as teorias sobre o desenvolvimento da criança. (3)
- b) *A professora saiba o que ela quer, porque já se estabeleceu entre elas um tipo de vínculo que permite à professora supor que já conhece seu aluno.*
(9) 75%
- c) A professora atenda imediatamente à criança.
- d) A professora chame a auxiliar de enfermagem.
- e) Nda.

Verificou-se que a maior parte das professoras (75%) supõe um sujeito (SS) nos bebês de sua turma a partir da relação que estabelecem com eles e de um saber constituído a partir desta relação. Consideram, também, o choro como uma forma de apelo do bebê a elas de formas distintas, passando a reconhecê-lo no decorrer da convivência com os bebês. No entanto, 25% delas atribui o seu saber sobre os bebês e o seu choro (geralmente atribuído a etapas do desenvolvimento cronológico) a partir do conhecimento adquirido nas teorias do desenvolvimento estudadas em suas formações na pedagogia.

2. As mães falam com seus bebês com uma voz melodiosa e muito carinhosa.
- a) As professoras não devem falar do mesmo modo, porque não são as mães de seus alunos. (3) 25%
 - b) As professoras não devem falar do mesmo modo, porque isso infantiliza as crianças. (5) 41%
 - c) *Embora não substituam as mães, as professoras devem falar do mesmo modo, porque precisam fazer uma continuidade dos cuidados da mãe na creche.*
 - d) As professoras devem falar do mesmo modo, porque as crianças são pequenas. (1)
 - e) Nda. (3) 25%

Nenhuma professora marcou a alternativa considerada correta. As professoras demonstraram muita dúvida nesta questão e se dividiram bastante em relação à escolha da resposta. Vale notas que 41% delas comentou evitar falar de forma melodiosa como as mães, ainda que demonstrassem carinho aos bebês, pois isso dificultaria a adaptação, a separação das mães e o amadurecimento deles na creche. Por outro lado, 25% delas afirmaram que, ainda que não usassem uma voz melodiosa ao falar com os bebês, demonstravam carinho de outras maneiras, mas não deveriam se assemelhar ao modo das mães falarem. As demais (25%) escolheram nenhuma das alternativas, afirmando que há muita diferença no timbre de voz de cada professora, umas mais ou menos melodiosas, mas todas devem demonstrar carinho, ainda que não devam se assemelhar às mães dos bebês.

Nota-se que, nesta questão, há uma tendência das professoras em não desejar se assemelhar aos cuidados das mães, desconsiderando a função inicial necessária de continuidade dos cuidados maternantes no período de adaptação do bebê à creche, bem como do “manhês” como uma forma particular de linguagem, de demanda e de endereçamento desejante dirigido ao bebê como um sujeito. Notou-se, também, que a ideia de “voz melodiosa” ou “manhês” foi tomada pela maioria em seu aspecto físico (tom, timbre de voz, voz forte, voz baixa, etc..) e na maneira carinhosa com que deveriam lidar com os bebês, e menos no aspecto subjetivo, singular, de desejo que poderiam transmitir nesta voz em sua relação com o bebê, tomado como um sujeito também de desejo.

Decorre-se, daí, que o eixo SS aponta falhas em sua operação, a partir da tendência das professoras em acreditar que não devem se assemelhar aos modos das

mães dirigirem-se aos bebês, pois isso dificultaria a sua adaptação e a separação da mãe. Outra observação que consideramos importante fazer é que, contrariamente, por parte dos pais, a maioria indicou que as professoras deveriam falar com os bebês de forma similar às mães, argumentando que, dessa forma, os bebês ficariam mais tranquilos e, eles mesmos, mais seguros em perceber que as professoras estariam dando continuidade aos cuidados, de forma similar, e os filhos não estranhariam tanto.

3. Entre quatro e oito meses:

- a) *A criança já tem uma linguagem própria. (5) 41%*
- b) A criança ainda não consegue expressar suas necessidades.
- c) A criança vocaliza para treinar as cordas vocais (2)
- d) A criança vocaliza exclusivamente para ir se preparando para aprender a falar. (5) 41%
- e) Nda.

Houve divisão das professoras nesta questão. Vale notar que 41% delas considerou que o bebê nesta faixa etária já teria uma linguagem própria, comentando que eles já sabiam se expressar e indicar suas preferências. O mesmo número delas, 41%, atribuiu à vocalização do bebê neste período apenas a uma etapa anterior à fala, afirmando ser esta uma fase natural do desenvolvimento antes do aprendizado da fala propriamente dita, e sem fazer referência à sua função de linguagem, de endereçamento e de apelo ao outro. Denota-se, a partir destes resultados, que o eixo ED opera com falhas, e parte deste efeito decorre da atribuição da funcionalidade e da aprendizagem funcional da fala em detrimento ao seu aspecto singular e subjetivo dos bebês na expressão de um desejo, como linguagem.

4. Quando uma criança de oito meses busca brincar com o corpo da professora:

- a) A professora deve desestimulá-la.
- b) *A professora pode permitir, se assim o desejar, mas começa a lhe oferecer alternativas ao seu corpo. (12) 100%*
- c) A professora não deve permitir, para não reforçar preferências dela em relação às outras crianças.
- d) Isto acontece porque a professora não está sendo profissional, mas está se deixando envolver pela criança.

e) Nda.

A escolha da resposta correta foi unânime. As professoras comentaram que, nesta faixa etária, o bebê já está mais crescido, geralmente já desmamou e deve ter outros interesses, sendo importante que não busquem apenas o colo e o corpo da professora. Apontaram também que, nesta fase, passam a oferecer mais atividades, brinquedos e materiais que estimulem o interesse e a aprendizagem dos bebês. Por outro lado, algumas comentaram que se houver bebês que ainda necessitem de colo e ainda se sintam inseguros na exploração dos brinquedos e no ambiente da creche, elas podem acolhê-los corporalmente em alguns momentos no início, para, aos poucos, oferecerem outras alternativas. A unanimidade nesta questão aponta que a sustentação da operação de alternância entre a presença e a ausência (PA) está presente para todas as professoras na relação com os bebês, assim como indicativo da operação da função paterna (FP), que introduz uma alternativa terceira à relação díade mãe-bebê e professora-bebê, com a oferta de objetos da cultura que possam mediar seu encontro corporal.

5. Se uma criança de um ano quer comer com as mãos:

- a) *A professora pode permitir que ela o faça com alguns pedaços de comida, mas não durante toda a refeição. (12) 100%.*
- b) É importante que ela coma toda a comida, sem brincar com ela.
- c) Ainda é cedo para dar a ela alguma autonomia.
- d) Todas as crianças devem comer de igual modo.
- e) Nda.

Esta questão também obteve acerto unânime. As professoras comentaram que, para a criança provar os alimentos, geralmente ela também os explora com as mãos. Por outro lado, nesta idade, já conseguem ter maior habilidade no uso da colher. Então, torna-se importante permitir às crianças conhecer os alimentos a seu modo, mas também incentivá-las a usar os talheres e a comerem junto com os demais colegas à mesa. A unanimidade desta resposta indica, como na questão anterior, que as professoras respeitam a singularidade e sustentam a operação de alternância para o bebê (PA), ao mesmo tempo em que introduzem a função paterna (FP), propiciando que comam de modo culturalmente aceito.

6. Sobre falar com crianças muito pequenas:

- a) É inútil, porque ainda não nos entendem.

- b) Devemos falar com elas, para que aprendam o mais cedo possível a falar. (7) 58%
- c) O que importa é a melodia das palavras. (2)
- d) A professora deve falar com todas em conjunto, para as crianças aprenderem a fixar a atenção.
- e) Nda. (3)

A maioria das professoras (58%) acredita ser importante falar com crianças muito pequenas, para que aprendam o mais cedo possível a falar. No entanto, não relacionam a importância da melodia à fala, em sua função de endereçamento, de atribuição de desejo e de subjetivação dos bebês muito novos. Tendem a atribuir à fala, fundamentalmente, o seu aprendizado funcional e precoce. Decorre-se, daí, que o eixo SS opera com falhas.

7. As regras de comportamento:

- a) Devem ser colocadas para as crianças o mais cedo possível. (9) 75%
- b) *Podem ser colocadas a partir de oito meses de idade da criança.* (1)
- c) São importantes, porque seu objetivo principal é torná-la obediente.
- d) Evitam um maior envolvimento da professora com os alunos.
- e) Nda. (2)

A maior parte das professoras (75%) ressalta a importância da colocação precoce de regras de comportamento às crianças. Afirmam que são importantes o mais cedo possível (sem especificarem idades das crianças), para que aprendam as situações de rotina e para aceitarem mais facilmente os limites. Ainda que trabalhem com bebês de 4 a 8 meses, tal resultado e a discussão entre elas sobre a referida questão parecem indicar que as professoras se refiram aos bebês da mesma forma quando trabalham com crianças de três anos de idade. Denotam expectativas relacionadas às aprendizagens mais formais e relacionadas às regras institucionais escolares previstas, diante das quais as crianças devam adequar seus comportamentos, auxiliando-as em seu desenvolvimento e aprendizagem. Decorre-se, daí, que a operação FP opera com falhas, quando associada especificamente à obediência e à adequação precoce da criança às regras externas formais.

8. Deve-se esperar que a criança entre na rotina na creche desde os cinco meses de idade porque:

- a) Desde cedo precisa obedecer.
- b) *Isso mostra que ela já está se transformando em um ser submetido à nossa cultura. (5) 41%*
- c) Com isso, ela deixará de sentir falta de casa.
- d) Ela terá um melhor aproveitamento das horas de sono.
- e) Nda. (7) 58%

Nota-se que 58% das professoras elegeu nenhuma das alternativas. Comentaram, no geral, que as crianças vêm para a creche para aprender, se desenvolver, interagir com outras crianças, aprender valores, aceitar os limites, conhecer outros adultos. Ressaltaram, ainda, que a rotina é de grande valor para a criança saber o que irá ocorrer no decorrer do dia e se organizar. Não haveria um tempo certo para a criança entrar na creche e na rotina e, quando entra, o essencial é seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo. Observa-se que 41% delas comentou que as crianças atualmente vão desde cedo para a escola e que participar da rotina da creche demonstra que estão entrando na cultura atual, junto com outras crianças, apontando sua função socializante. Nota-se nesta questão que a maioria das professoras atribui a entrada precoce na creche e, especialmente, o estabelecimento de rotinas para crianças pequenas como um fator mais ligado às regras, à colocação de limites e à aprendizagem formal, em contraponto e criticamente à falta de rotina que muitas vivenciam em seus lares.

Os comentários assumiram um caráter mais moralizante da função de rotina e educação na creche, destituindo os cuidados e a falta de rotina familiar, e menos relacionados à sua função auxiliar na passagem do bebê para o ambiente coletivo, social. Decorre-se deste resultado que a FP opera com falhas, pois a dimensão simbólica atribuída ao ambiente da creche, enquanto campo de linguagem e de entrada da criança nos referenciais de cultura, parece ficar em segundo plano nos comentários das professoras.

7.2.5 Resultado geral pré-teste Grupo Professoras

Rotina e regras na creche e seu deslizamento para as regras de comportamentos disciplinares e a colocação dos limites

As respostas das questões 4 (Quando uma criança de 8 meses busca brincar com o corpo da professora) e 5 (Se uma criança de um ano quer comer com as mãos)

foram unânimes e indicam que, com relação à alternância presença e ausência e à sustentação da função paterna para os bebês acima de oito meses, estas operações sustentadas em suas práticas acima estão em andamento no trabalho das professoras acompanhadas na pesquisa. O resultado das questões 7 (As regras de comportamento) e 8 (Deve-se esperar que a criança entre na rotina na creche desde os cinco meses de idade porque) indicam que há uma supervalorização da ideia de rotina atrelada às regras de comportamento e à colocação de limites para os bebês, independentemente de sua idade e, para algumas professoras, há a ideia preponderante de que, quanto mais cedo as regras de comportamento forem colocadas, mais cedo as crianças aprenderão a respeitar os limites (similar ao Grupo Pais).

Tal resultado sugere a necessidade de mais discussão sobre a função da rotina para a constituição psíquica dos bebês com menos de cinco meses de idade, distinguindo-a da função das regras para crianças maiores, na direção da alteridade, da separação e da introdução da cultura. Nota-se, ainda, que os conceitos de rotina e regra para a maioria das professoras atrelam-se à colocação disciplinar de limites, à aprendizagem regrada de condutas pela criança colocada pelo adulto e pela instituição escolar, sem referência à sua função em prol da construção da alteridade, da entrada no ambiente coletivo e do estabelecimento dos laços sociais. As questões 2, 3 e 6, todas relativas ao quesito fala e linguagem, foram as que mais geraram dúvidas e diferenças nas respostas entre as professoras.

Fala, palavra e linguagem: quando o “falar bem” sobrepõe o “bem dizer” da criança

Verificou-se que a distinção entre a noção de fala e de linguagem foi mais difícil de ser apreendida. A noção de fala estava geralmente atrelada à voz, ao seu tom e à palavra em si. A maioria das professoras acreditava que deveria “falar corretamente” com os bebês “desde cedo”, pois isso facilitaria o desenvolvimento da linguagem. A noção de linguagem, por sua vez, foi geralmente relacionada à sua função de comunicação. A noção do “manhês” foi relacionada concretamente à maneira das mães falarem com seus filhos, ora com atribuição do modo carinhoso e afetuoso, ora com atribuição pejorativa de infantilização da fala. A dimensão subjetivante e constitutiva do psiquismo atribuídas à fala articulada à dimensão mais ampla de linguagem, assim como à noção de desejo e singularidade, de apelo e

demanda relacionadas a este campo relacional, não foi tão evidenciada nos comentários e proposições das professoras.

Tal resultado sugere que o eixo Fala e Linguagem no âmbito educacional com os bebês pequenos deva ser melhor trabalhado junto aos educadores de creche e berçários, buscando se referir à importância da fala e da linguagem como função constitutiva da subjetividade dos bebês e de suporte para a manifestação desejante no endereçamento ao outro, e não somente em sua funcionalidade comunicacional propriamente dita.

Enunciado e enunciação nas relações de fala entre as professoras e pais: a presença do inconsciente e a equivocidade inerente à linguagem

Sobre as expectativas gerais das professoras em relação aos pais, bem como a questão da rivalidade e queixa entre eles, notou-se que, de modo similar ao que foi relatado anteriormente do ponto de vista dos pais, as professoras da creche A se referiam às famílias como bastante próximas e parceiras de um modo geral. Uma delas tinha uma filha que já havia frequentado a creche, e a outra tinha um filho frequentando outra unidade da mesma mantenedora. Ambas comentaram que a comunidade é próxima, e muitas famílias dos bebês que passam por sua turma são conhecidas de bairro, facilitando a aproximação e a confiança dos pais na creche e nas professoras.

As professoras que também eram mães demonstravam mais compreensão em relação às famílias de um modo geral, assim como mais reservas ao tecer críticas em relação aos pais dos bebês. As falas de algumas delas ilustram esta posição: “Nós queremos para os bebês que cuidamos o mesmo que queríamos para os nossos quando também estiveram na creche”, “A gente já passou por isso como mães, por isso dá para entender o que aqueles pais estão sentindo”.

Na creche B houve, em contrapartida, diferenças nas expectativas das professoras e das coordenadoras em relação às famílias. Antes mesmo da primeira reunião de sondagem, a equipe desta creche já anunciava que a maior parte dos bebês que frequentava a unidade era composta de moradores da favela ao lado. Afirmavam que, apesar de considerarem ser estas as famílias que mais necessitavam de ajuda e orientação, eram também as que menos participavam das reuniões na creche. Professoras e coordenadoras antecipavam informações de que muitos bebês eram

criados por avós. Havia muitas mães solteiras, pais separados e “famílias de risco social” (pais dependentes de drogas, com problemas de alcoolismo, presos, violentos, envolvidos em crimes, imigrantes sem trabalho, etc.). Os comentários e críticas feitos aos pais após a reunião de sondagem denotou posições de menos parceria, mais queixas e rivalidade da parte das professoras, ilustradas com as seguintes falas: “Aquela mãe que perguntou sobre a rotina da creche nem trabalha como a outra. Elas não conseguem nem organizar a própria casa e ficam cobrando saber da nossa rotina aqui”, “Essas famílias da favela não têm informação e ainda faltam nas reuniões de pais”.

Uma das dinâmicas que as professoras da creche B realizaram com os pais em grupo visando a aproximação e apoio da família contou com a seguinte cena: uma dupla de professoras formou um grupo com dez mães, explicando que iriam encher dez bexigas, jogá-las para cima e elas não deveriam deixá-las cair – cada mãe se encarregou de uma bexiga e nenhuma caiu. Em seguida, as mesmas dez bexigas deveriam ser mantidas no ar por cinco mães (caíram duas). Por fim, as dez bexigas deveriam permanecer no ar, com apenas duas mães participando (caíram seis). Ao final da dinâmica, a dupla de professoras esclarece que o mesmo acontece na turma dos bebês. São apenas duas professoras por turma, e cada turma é composta por 15 bebês. Segundo uma professora: “Não é fácil cuidarmos de todos os bebês ao mesmo tempo. Por isso, contamos também com a ajuda dos pais. Somente a creche não pode garantir todos os cuidados necessários aos bebês; os pais também devem ter paciência e saber que sempre tentamos. Além disso, devem colaborar. Todos juntos torna-se melhor para cada bebê”.

Nota-se na observação acima que, mesmo com o intuito de aproximar e envolver as famílias, as educadoras propuseram uma dinâmica na qual anteciparam uma determinada posição dos pais, assim como colocaram-se defensivamente frente a eles. Ou seja, partiram da ideia de que os pais são queixosos, exercem cobrança sobre o seu trabalho e poderiam colaborar mais. A partir daí, representaram uma cena na qual a mensagem passada às mães participantes tornou-se bastante ambígua para elas. Na medida em que pediram seu apoio e colaboração, ao mesmo tempo, elas próprias, também manifestaram uma queixa em relação aos pais – a de que, sendo apenas duas profissionais para cuidar de pelo menos dez bebês, isso seria impossível sem a ajuda da família. O efeito decorrente desta dinâmica não pareceu promover o manifestamente almejado, visto que, ao final da reunião, após um longo silêncio,

apenas uma mãe se pronunciou, dizendo: “Entendo que deva ser difícil vocês cuidarem de tantos bebês, e também de atendê-los ao mesmo tempo, mas não podemos estar junto com vocês na sala. Nós cuidamos das crianças em casa, quando estão conosco, quando não estamos no trabalho. Então, de qual ajuda vocês estão falando, de qual colaboração? Eu faço a minha parte como mãe em casa. E a de vocês aqui na creche, não seria o trabalho de vocês? Faltam profissionais? Ou vocês acham que nós não estamos sabendo cuidar direito dos bebês em casa?”. Após esta fala, o silêncio voltou a pairar, e as educadoras não souberam dizer sobre qual ajuda pediam às famílias. Um evidente mal-estar e constrangimento se instalaram ao final da dinâmica, indicando não a aproximação almejada pela equipe escolar, mas uma explicitação posta em cena das posições de queixa e de cobrança mútuas em relação aos cuidados dos bebês, mais propensa a gerar afastamento.

A observação acima ilustra tanto a problematização da presente pesquisa acerca da relação de saber sobre a criança entre as professoras e os pais, quanto a equivocidade inerente à relação de fala entre os sujeitos. O enunciado de mais parceria e aproximação dos pais na fala das professoras carregava também uma enunciação – os pais não colaboram. É a partir desta dimensão, presente em toda relação humana, inclusive na relação de saber e de aprendizagem, que, a nosso ver, a psicanálise poderia contribuir com o seu saber – a presença do inconsciente na relação de linguagem. Foi a partir desta concepção de saber que a formação proposta, para os pais e para as professoras, se deu.

7.3 Efeitos da formação com os pais

Das dez mães que participaram da formação IRDI e do acompanhamento ao longo do semestre, quatro já se conheciam antes de seus bebês entrarem na creche. Residiam no mesmo bairro e mantinham uma relativa amizade, por meio da qual já haviam trocado informações sobre creches e escolinhas da região antes de matricularem seus filhos, tendo boas indicações sobre a atual. De certo modo, estas mães começaram a incentivar as outras mães da turma de seus bebês a participarem da formação, fato que denota a importância da transferência, da identificação entre pares (mães do mesmo bairro) e de sua função para a composição e sustentação de um grupo.

A maior parte destes pais considerou a iniciativa da formação IRDI como mais um importante apoio que a creche oferecia às famílias, outro fator que colaborou para uma maior adesão dos pais à pesquisa e ao acompanhamento proposto ao longo de um semestre. O único comentário que muitos pais fizeram em relação ao sistema da creche, demonstrando certa preocupação, referiu-se à notícia dos resultados das vagas. Os pais relataram que, ao fazerem a matrícula dos filhos, a creche não podia dizer quando e se a vaga sairia no mesmo ano. Diante disso, vários pais afirmaram que “foram pegos de surpresa”. Tinham a expectativa de demora para a chamada da vaga. No entanto, foram convocados logo no início do primeiro semestre. Relatos sobre esta situação serão apresentados mais detalhadamente em alguns exemplos a seguir. O fato de eles terem sido chamados logo no início do semestre contribuiu para os pais afirmarem ter enfrentado alguma dificuldade na entrada dos bebês na creche, assim como contribui para sua própria dificuldade de separação dos filhos, por “não terem sido preparados” para tal.

A participação das mães foi significativamente maior. Em uma das reuniões de formação em que só havia mães, elas começaram a tecer comentários queixosos sobre seus maridos. Três delas, que trabalhavam fora de casa, argumentavam que “sempre sobra para a mulher”, pois, além de trabalharem fora de casa, quando chegavam, ainda tinham que cuidar da casa e das crianças. Notadamente identificadas em suas tarefas, aliavam-se contra a postura de seus maridos, que pouco se dedicavam a cuidar e a brincar com os filhos.

Uma das mães, na esteira das críticas aos homens, comentou que muitas mães ficam sobrecarregadas e citou que, em alguns momentos, chegou a perder a paciência com os próprios filhos e bateu, mesmo sabendo que não deveria. Ao final deste encontro, as mães passaram a discutir sobre os efeitos que suas atitudes e a pouca participação de seus companheiros poderiam ter nas crianças e chegaram à conclusão de que no próximo encontro chamariam com mais insistência os maridos para participar. No encontro seguinte, dia bastante chuvoso e pouco convidativo, apenas dois pais compareceram. Já se conheciam do bairro, confirmando, um tanto constrangidos, que haviam sido “convocados” pelas mulheres. Neste encontro, os pais afirmaram que, de fato, tinham pouco tempo para brincar com os filhos, mas que nos finais de semana buscavam passear com eles ou com toda a família. Um dos pais argumentou que, apesar da questão do tempo, há também a contrapartida das próprias crianças, que geralmente buscam mais pela mãe, acabam ficando “mais grudadas”

nelas, e isso pode se tornar um círculo vicioso. Comentou, ainda, que, quando está com os filhos, sente muita dificuldade em colocar limites, não sabe até que ponto deve ser mais rígido diante do choro e quando é necessário ceder, ainda que considere importante sustentar o limite para o filho, como, por exemplo, quando ele chora querendo pegar o celular. Comentou que, tanto ele quanto a esposa, às vezes não suportam o filho chorar tanto quando contrariado, não se tratando de dó, pois sabem que “é manha”, “é birra”, mas porque há momentos em que, para não perderem a paciência e acabar batendo, por estarem cansados ou por terem tantas outras coisas para fazer, acabam cedendo, dando o celular, simplesmente para a criança parar de chorar.

Ainda que, neste encontro, apenas dois pais tivessem comparecido, a discussão sobre a função do brincar para a criança, o maior apego dos filhos às mães, bem como a função paterna, foi o mote das reflexões, as quais se estenderam para os encontros seguintes na presença das mães. A função do brincar e de falar com os bebês (ED e SS), assim como a distinção sobre a função paterna (FP) e o papel do pai (as tarefas distintas atribuídas aos pais e às mães), foram importantes eixos de trabalho a serem recuperados nas reuniões de formação e nas discussões trazidas a partir destes encontros. Alguns pais e mães indicaram que nenhum deles (enquanto casal parental) estava sustentando funções associadas ao eixo Função Paterna, pois trabalhavam o dia inteiro e, quando chegavam em casa, estavam muito cansados, geralmente deixando os filhos fazerem tudo o que queriam, atendendo também prontamente aos choros e demandas dos bebês, ainda que, em muitas ocasiões, contrariados em fazê-lo. Constataram que alguns familiares (tios ou avós) eram aqueles que geralmente sinalizavam e sustentavam alguma interdição ou acordo necessário a serem construídos com as crianças.

Outras mães (algumas delas sem companheiros e/ou com poucos parentes próximos de sua convivência) citaram a creche como um referencial para o estabelecimento de pequenas regras junto aos filhos, em muitas ocasiões recorrendo às professoras para compartilhar alguns momentos difíceis junto à criança em casa, bem como requisitando um auxílio, um “conselho”, uma “orientação” sobre a conduta mais indicada a tomar em determinadas situações domésticas de interdição junto aos filhos. Outros pais recorreram a recordações de suas próprias infâncias, geralmente trazendo exemplos de uma educação “mais rígida”, “uma educação às antigas”. Segundo eles: “Naquela época respeitávamos os pais”, “Se não obedecíamos,

apanhávamos, não tinha essa história de lei contra a palmada”, “Só de o meu pai olhar, a gente tremia e parava”, “Minha mãe dava chinelada” (...) “Não por isso nos tornamos pessoas ruins”.

Quando a pesquisadora perguntou sobre o que teria acontecido daquela época para cá, as respostas foram quase que unânimes e consenso entre eles em alguns quesitos: “Os pais tinham mais autoridade”, “A gente obedecia por medo e respeito”, “Os pais estavam mais presentes, pelo menos a maior parte das mães”, “Atualmente trabalhamos muito, não temos mais tempo para as crianças e estamos sempre cansados”, “Antigamente as crianças tinham mais irmãos, brincavam entre eles e aprendiam também com os mais velhos, que ajudavam a cuidar. Hoje em dia há muitos filhos únicos que precisam chamar a atenção só dos pais e não sabem dividir ou esperar”, “Antigamente os pais tomavam suas atitude com os filhos e pronto, a responsabilidade dos filhos era dos pais e a autoridade também”, “Atualmente a gente não sabe se está fazendo certo”, “Às vezes ficamos culpados e com dó, por não nos dedicarmos a eles”, “Às vezes ficamos com raiva, achando que é só birra”.

A partir do momento em que os pais começaram a tecer discursos pautados em suas recordações de infância e dos costumes da educação familiar que tiveram, o envolvimento de todos no grupo foi maior e passaram a rever, a partir daí, suas próprias condutas junto aos filhos e em que medida protagonizaram mudanças na educação atual de seus filhos.

Nota-se, na maior parte destas falas, que o quesito perda de autoridade, saber e autonomia dos pais na educação de seus filhos está ligada à dificuldade do exercício da função paterna (FP). O que atribuem às suas histórias de filiação, como referência a uma lei simbólica, é sobrepujado pela lei judicial, “a lei da palmada”, e por urgências do contexto urbano contemporâneo em que vivem. As discussões trazidas nesse encontro fazem referência a um tema e a uma preocupação que parece indicar uma tendência à objetualização da criança, na medida em que a criança emerge no discurso social como sujeito de direitos e de proteção, responsabilidade do Estado e de instituições por ele controladas (como as escolas). Como efeito, coloca-se em segundo plano o reconhecimento da criança como sujeito de desejo, com um lugar singular na cultura familiar e nos modos como os pais sustentam seu ato educativo, como uma referência, uma lei em sua dimensão simbólica e não apenas jurídica.

A seguir, ilustraremos por meio de algumas vinhetas de falas de mães, as discussões e questões trazidas pelo Grupo Pais após a formação IRDI, destacando, por

outro lado, sua apropriação dos aspectos subjetivos e da constituição psíquica no desenvolvimento dos bebês.

Mãe A – a dificuldade de separação e a demanda para um “período de adaptação às mães”

Esta mãe tem outra filha dois anos mais velha que a caçula na mesma creche. Com a primeira filha, a vaga na creche demorou um ano para sair, ingressando então quando estava com dois anos de idade completos. A mãe relata que sua bebê mais nova, no entanto, teve dificuldade para aceitar a mamadeira, fazendo comparações com a filha maior, com a qual teve mais tempo de amamentar no peito, bem como de realizar o desmame antes de entrar na creche. Não esperava que a vaga saísse rápido (no caso da segunda filha), ressaltando que não havia aproveitado mais tempo em casa junto com ela, como o fez com a maior. Associa a dificuldade da bebê em aceitar a mamadeira ao fato de ela mesma estar, de certa forma, ressentida em tê-la desmamado antes, bem como de ela própria ter se sentido culpada por não ter se dedicado da mesma forma a ambas. Ela afirma: “Fui pega de surpresa. Acho que o período de adaptação também deveria ser feito para os pais e especialmente para as mães!”. Nota-se, nesse fragmento, que a mãe situa-se em relação à dificuldade da bebê (aceitar a mamadeira), atribui um sentido a ela a partir da relação que estabelece com a filha e da importância que teve para si amamentá-la. Ao sugerir o período de “adaptação às mães”, assume o lugar de porta-voz do sofrimento e da demanda de outros pais, na medida em que os demais haviam constatado, também, que a entrada de seus filhos bebês na creche também configurou um período de difícil separação entre eles (FP), cujos efeitos aparecem em ambos (pais-bebês) e em cujo processo a creche deveria ter a sua participação e responsabilidade em ajudá-los mais. Nota-se que esse tipo de demanda dos pais dirigida à creche denota menos cobrança, do ponto de vista da queixa imaginária (atribuindo ao outro uma culpa), mas um pedido de ajuda a partir do reconhecimento de sua própria falta, dos efeitos que a separação de seus bebês provocou singularmente em cada um.

Mãe B – culpa, acolhida e responsabilização – construção de um campo transicional mãe-creche-bebê

Esta segunda mãe também relata que o primeiro dia de seu bebê na creche foi muito difícil. Ele parecia muito infeliz, e ela percebia que era “o mais chorão da

turma”. Assim como a mãe citada acima, relata que sofreu muito, pois sua licença maternidade havia terminado e, no mês seguinte, a vaga na creche havia saído, restando pouco tempo com ele em casa para cuidar do desmame. Deixá-lo na creche com menos de cinco meses de idade parecia uma “judiação”, mas precisava trabalhar. No início, chegava a ligar todos os dias para a creche, para saber se ele estava bem e se não estaria chorando. No entanto, percebeu que, ao final da primeira semana de adaptação, seu filho já não chorava tanto, e ela também foi se tranquilizando ao longo do tempo e a partir dos contatos telefônicos com a creche. Relata que, alguns meses depois, até sorrisos ele dava, assim como o tchauzinho no colo das professoras. Localiza mudanças no desenvolvimento do bebê e nas preferências que ele apresentava (SS). Segundo ela: “Agora ele é muito risonho”, “Começou a dançar e a gostar de música”, “Não pegou chupeta, não gosta de mamadeira, mas toma o leite no copo e passou a gostar muito de frutas”. Relata que atualmente (com oito meses) seu filho vai de perua escolar para a creche, comentando: “Agora já é um homenzinho, mais independente!”.

Este segundo fragmento assemelha-se ao anterior no que se refere ao processo de separação e ao período de adaptação na creche, cuja resposta preponderante do bebê era o choro. A partir do momento em que a mãe reconheceu sua própria angústia, por meio de afirmações como: “Eu fiquei muito culpada, com muita dó em ter que deixá-lo na creche só com cinco meses”, assim como os diferentes modos de seu bebê responder à separação e à acolhida na creche, a nomeação inicial de “o mais chorão da turma” pôde deslocar-se para novas significações, como, por exemplo: “Ele é muito risonho e já é um homenzinho...”, que reconhece a singularidade de seu bebê e supõe nele um sujeito (SS). Cabe ressaltar que a necessidade de a mãe ligar todos os dias para a creche no período de adaptação, bem como, por parte da creche, o fato de as coordenadoras e de as professoras atenderem aos seus chamados telefônicos e à sua demanda, possibilitou que a mãe apaziguasse sua preocupação, assim como a percepção por parte dela da acolhida e da compreensão da creche face à sua angústia naquela ocasião. Essa última observação ilustra a importância da operação da alternância entre a presença e a ausência (PA) materna para o bebê, a partir do apoio dado à mãe nessa tarefa. Tanto a mãe quanto a creche puderam sustentar esta operação, configurando um campo transicional na relação mãe-creche-bebê.

Mãe C – problemas orgânicos e sofrimento psíquico no bebê – uma detecção realizada pelas mães do grupo

A terceira mãe refere-se ao filho como sendo muito tímido, alguém que nem chorava tanto, era mais quietinho, mas buscava muito o colo das professoras no início. Segundo ela: “ele é muito sentido”. A mãe relata que seu bebê largou o peito sozinho quando estava com quatro meses e não aceitou mamadeira. Por isso, tem apresentado muita dificuldade com a alimentação na creche, ficando sem comer o dia todo em algumas ocasiões, fato que fez a creche combinar com essa mãe a sua vinda nos períodos do almoço, para que ela participasse com as professoras dos momentos de alimentação do bebê. O bebê aceitou um pouco de fruta, o leite no início, mas passou a recusá-lo na semana seguinte. A aceitação do leite e a alimentação em casa também não foram boas. A mãe relata que seu filho parece muito agitado quando vai comer, “não sabe esperar”, atribuindo sua impaciência à característica do pai. Essa mãe mostrou-se tão tímida quanto à atribuição feita ao filho, de pouca fala e pronunciando-se somente quando incentivada pelas demais mães do grupo ou pela pesquisadora. As reuniões finais de acompanhamento junto aos pais e às professoras foram significativas para o acompanhamento e encaminhamento deste caso. Notou-se que, ainda que houvesse da parte da mãe uma disponibilidade e envolvimento para cuidar da alimentação da criança em casa, bem como, por parte da creche, a criação de estratégias de continuidade dos cuidados maternos para alimentá-lo com apoio das professoras, não houve evolução neste aspecto do bebê, aumentando, por outro lado, manifestações de irritabilidade na criança ao longo do dia e nos meses subsequentes.

Somente na reunião dos pais junto com as professoras (como veremos posteriormente) foi possível, a partir das trocas entre eles, perceber que havia uma dificuldade alimentar importante do bebê, deflagrada pela recusa inicial do leite, levantando-se a hipótese de uma intolerância do bebê à lactose, assim como de possível irritabilidade e sofrimento decorrente dos refluxos recorrentes e de possíveis problemas gástricos. Como esta mãe apresentava-se muito tímida e com poucas demandas (ED), ainda que reconhecesse o sofrimento de seu bebê, as demais mães presentes nas reuniões ajudaram a alertá-la sobre um provável problema gástrico ou de intolerância alérgica ao leite, incentivando-a a marcar o mais breve possível uma consulta com o pediatra no posto de saúde, alertando-o sobre o que haviam discutido na reunião. Esta vinheta será retomada no tópico relacionado aos efeitos das reuniões

de pais com as professoras, bem como no tema sobre a detecção precoce de sofrimento no bebê (orgânicos e/ou psíquicos) e seus devidos encaminhamentos.

Mãe D – a deficiência no corpo, por si só, não impede a subjetivação – o desejo materno na singularização e na construção da imagem corporal da criança

Esta mãe comenta que a maior preocupação em relação à filha é o fato de a bebê ter nascido com uma má formação congênita nos pés, popularmente chamada de “pés de bailarina”. A bebê falta muito na creche para realizar exames, consultas, fisioterapia, tratamento para ossificação, além de preparativos para uma cirurgia. A mãe soube da má formação no 4º mês de gestação, por meio do exame morfológico. Comenta que a cirurgia pode ajudar bastante a reconstituição da posição dos pés, bem como no desenvolvimento do seu caminhar futuro. No entanto, preocupa-se também com a possível “discriminação” que a filha possa sofrer por ter uma deficiência física. Ainda que apresente a criança ressaltando sua dificuldade corporal, a mãe acrescenta que a bebê “é muito risonha e alegre” e, desde o início, parecia ter gostado muito da creche, pois procurava outras crianças, queria ficar junto delas e só ficava brava e irritada quando estava com fome ou sono, sendo “meio impaciente para esperar”. Essa vinheta ilustra as discussões realizadas com os pais sobre o eixo Suposição de Sujeito (SS), Estabelecimento da Demanda (ED) e alternância entre Presença e Ausência (PA), verifica-se que a mãe distingue o campo do orgânico do campo subjetivo quando se refere à deficiência física da filha, mas considera sua singularidade, aponta um desejo seu que sustenta a expectativa de avanços na criança, bem como localiza demandas da filha que nem sempre podem ser atendidas no momento em que ela quer, introduzindo a possibilidade de espera para a bebê na creche, que, por vezes, se irrita extremamente e grita quando está com fome e com sono para ser atendida rapidamente pelos adultos (FP).

Mãe E (e pai) – a “rápida adaptação do bebê” à creche nem sempre significa uma “boa socialização” da criança – do enunciado à enunciação dos pais

Esta jovem mãe veio acompanhada do marido, também jovem. Enquanto a maior parte das mães comentava sobre as dificuldades enfrentadas no período de adaptação dos bebês à creche, assim como deles próprios em deixá-los pela primeira

vez com terceiros, ela relata que, contrariamente à maioria, seu filho adaptou-se muito rápido, não chorou desde o primeiro dia, e diz: “Ele me esquece quando está com outras pessoas. Ele é muito dado, muito sociável”. Acrescenta que, por vezes, sente um pouco de ciúmes, até mesmo de uma vizinha que gosta muito dele, e o bebê vai rapidamente em direção ao colo dela. Ao se referir ao marido, cita que o filho também prefere o colo dele. No entanto, quando está doente busca o seu: “Por isso às vezes gosto quando ele fica meio doentinho. São os momentos que ele quer ficar mais próximo de mim”. O pai reitera a fala da esposa, dizendo que nestes momentos o bebê só pede a mãe, mas geralmente é “muito extrovertido” e só chora quando está com fome. O pai relata, ainda, que seu filho parece um dos bebês mais calmos da turma, geralmente é mais quietinho, gosta de dormir bastante e “é bem sossegado”. Esse caso será posteriormente retomado em outra observação, a partir do acompanhamento das professoras, da manifestação de uma preocupação maior com este bebê do ponto de vista relacional e das atribuições significantes que se apresentaram nas falas dos pais a respeito do filho, tais como: “É muito dado, extrovertido, não estranha, o mais calmo da turma, mais quietinho, gosta de dormir bastante, é bem sossegado”. Verificou-se que, ainda que as características reconhecidas no filho indiquem a operação da suposição de sujeito (SS) pautada no desejo parental, as falas dos pais nas reuniões denotaram também certo incômodo em relação a tais características. A nomeação “é muito dado, extrovertido”, manifestando satisfação nos pais, traz também outras significações para eles, como: “vai com todo mundo, prefere o colo dos outros ao meu. Às vezes gosto quando ele está doentinho, sinto um pouco de ciúmes”. Além de uma atenção para o eixo ED, este caso nos faz lembrar que os enunciados das falas não são necessariamente a enunciação do sujeito.

7.4 Efeitos da formação com as professoras

Professora-mãe, professora-pedagoga, professoras e mães: relações de saber sobre a infância e a posição do educador

De doze professoras acompanhadas, seis eram mães. Verificou-se, nesses casos, em muitos momentos da formação, que essas professoras lembravam-se e traziam situações referentes aos próprios filhos. Nestas ocasiões, argumentavam que, quando se colocavam no lugar das mães, parecia mais fácil compreender o que ocorria com muitos pais dos bebês que acompanhavam na creche. Trouxeram

situações similares em suas funções como mães e demonstraram identificar-se com as dúvidas e temores daquelas que estavam colocando pela primeira vez seus filhos na creche. Algumas passaram a fazer perguntas diretamente relacionadas aos seus filhos pequenos no âmbito doméstico, afirmando que nem sempre haviam atentado para as suas manifestações “emocionais” e que a formação IRDI realizada havia ajudado não somente em seu trabalho na creche, mas também ao obterem um outro olhar sobre o aspecto “psicológico” de seus filhos. As professoras que não tinham filhos, por sua vez, comentaram que a formação também havia ajudado a compreender melhor as atitudes das mães de um modo geral e isso, possivelmente, as ajudaria a lidar melhor com todas as famílias cujas crianças frequentavam a creche.

Notou-se que quatro professoras mais jovens, com menos de 25 anos de idade, que cursavam ou haviam terminado a graduação em pedagogia e não tinham filhos, preocuparam-se predominantemente com os aspectos cognitivos das crianças, citando geralmente um interesse por atividades que pudessem “estimular a aprendizagem” dos bebês, com a “colocação de limites no comportamento” de algumas crianças e considerando o “manhês” como uma fala “muito infantilizada”, que poderia atrasar o desenvolvimento da linguagem e da fala correta nas crianças.

Verificou-se, ainda, neste perfil de professoras acompanhadas, que, por vezes, tendiam a “ensinar” as demais colegas do grupo que não tinham formação na área da educação, assumindo maior condução nas atividades dirigidas da turma (como contar histórias, música, artes em geral e jogos corporais), e as demais assumiam geralmente a função de auxiliá-las, encarregando-se mais dos cuidados de higiene, sono, alimentação e do brincar livre na hora do banho de sol, ainda que todas exercessem estas últimas tarefas diariamente.

Duas professoras jovens, que eram mães e que também haviam cursado pedagogia, no entanto, fizeram um percurso singular na formação e no acompanhamento realizado. Notou-se também que, provavelmente, foram “eleitas” pela coordenação da creche para terem, com mais facilidade, seus horários de trabalho disponíveis para a formação IRDI e para o acompanhamento da pesquisa interventiva ao longo do semestre. Supõe-se que a própria coordenação havia localizado anteriormente nessas profissionais uma posição bastante importante e cuidadosa em relação aos bebês e às famílias, assim como um maior conhecimento no campo educacional e, muito provavelmente, seriam elas a continuarem na função de recepção das novas famílias e dos respectivos bebês no ano seguinte, nas turmas do B1.

Verificou-se, após o término da formação, de um modo geral, que o Grupo Professoras buscou fazer conexões mais diretas da sua prática com as discussões sobre os eixos IRDI apresentados. No acompanhamento do Grupo Pais, após a formação, notou-se que alguns retomavam diretamente certos pontos sobre os eixos IRDI articulados ao seu cotidiano com os filhos. No entanto, não se apresentavam tão destacadamente como nos comentários das professoras, como veremos a seguir.

Da “infantilização” da fala ao “manhês” como linguagem: o saber singular do professor em seu ofício relativiza o saber pedagógico hegemônico

As professoras comentaram sentir-se cobradas em atender prontamente todas as crianças diante do choro, apesar de saberem que é impossível atender simultaneamente cerca de vinte crianças ao mesmo tempo. No início de seu trabalho na creche, as situações de choro, principalmente dos bebês menores, eram bastante angustiantes e, por vezes, paralisantes, fazendo com que, ao invés de atendê-los, em algumas ocasiões, sentissem anestesiadas e “imunes” ao choro em coro dos bebês. Por outro lado, verificaram que, com a segurança de sua experiência ao longo do tempo, com o apoio e as reuniões entre elas e as coordenadoras, passaram a se tranquilizar e a conhecer as diferenças e personalidades de cada criança, o que as ajudou a distinguir o tipo de choro e o que cada criança queria expressar naquelas ocasiões (SS). Concluem que o choro pode servir para o bebê demandar coisas distintas (ED/SS), além de expressar seu incômodo e dor. De qualquer maneira, será sempre um apelo dirigido ao outro (ED) e que a professora poderá atender, dependendo também do lugar significante em que a professora situa o bebê em sua turma.

Sobre a questão do falar de forma melodiosa e carinhosa com os bebês, as professoras trouxeram ainda muitas dúvidas ao final da formação. Apesar de perceberem a importância de expressar carinho na fala, comentaram que não se sentiam autorizadas a falar como os bebês, com uma fala “muito infantilizada”, com a preocupação de prejudicarem o desenvolvimento da fala correta ou de confundirem a criança, dificultando a separação da mãe caso continuassem a usar uma fala e um tom muito parecido ao modo como as mães falam com seus bebês. Algumas delas, que haviam concluído ou estavam cursando pedagogia, atribuíram a preocupação com o uso do “manhês” (SS) às informações que tiveram em seus cursos, nos quais a orientação dada era a de “falarem corretamente com as crianças desde cedo”. No

entanto, reconheceram em sua prática que, quando estão cuidando de bebês muito novos, com menos de cinco meses de idade, essa orientação parecia descabida, pois verificaram que quando falavam de forma melodiosa, nem sempre se davam conta disso e verificavam, somente depois, um efeito tranquilizador nos bebês, assim como uma maior atenção deles à sua fala (ED).

Sobre a fala e a linguagem dos bebês entre quatro e oito meses, a maioria das professoras considerou os balbucios e vocalizações como um treino das cordas vocais, de ordem orgânica, um preparo e uma fase anterior à fala. Ainda que se verificasse a dificuldade de distinção entre a noção de fala e de linguagem, as professoras perceberam que esta questão também estava bastante influenciada pela formação que tiveram em pedagogia. No entanto, ao trazerem situações de sua prática com os bebês, notaram que, do mesmo modo que o “manhês” não se tratava de uma fala propriamente dita, ela “transmitia muito significado” para os bebês a partir da maneira que elas o acolhiam (SS). De modo similar, concluem que, ao balbuciar, ao emitir diversas vocalizações, o importante seria acompanhar se os bebês buscavam dizer algo a elas (ED) e, para isso, deveriam ficar atentas a eles e ao que poderiam estar demandando delas, seja um pedido de ajuda, o alerta para uma dor ou para simplesmente chamar sua atenção e obter agrados. Também perceberam que havia bebês “mais falantes” e outros “menos falantes”, e isso não deveria ser necessariamente bom ou ruim, mas também poderia estar relacionado aos modos singulares de ser e de se expressar em cada bebê, “sua personalidade” (SS).

A rotina da creche pode ser flexibilizada para os bebês: rotina não implica em regras disciplinares de comportamento, e os bebês num grupo não são o mesmo que alunos maiores em sala de aula

Com relação à colocação de regras de comportamento (FP), notaram que geralmente as associavam à questão da rotina e à colocação de limites. Comentaram que a expectativa sobre as regras estava bastante ligada ao estabelecimento das rotinas na creche, aos modos da escola, assim como relacionada à obediência das crianças ao quesito “comportamento esperado para toda a turma”, algo intrínseco ao ambiente escolar de crianças maiores. Por outro lado, quando se dão conta de que a turma com a qual trabalhavam não se referia a uma classe de alunos, mas a vários bebês pequenos, com cerca de seis meses em média e recém-chegados à vida coletiva,

passaram a relativizar a noção de rotina e de regras na creche, principalmente por se tratar de uma turma de berçário. Concluem que a rotina da creche para os bebês poderia auxiliá-los na entrada da convivência com os outros, desde que elas também reconhecessem as particularidades de cada um no processo de adaptação e houvesse uma flexibilização para acompanhar as respostas dos bebês nessa passagem (PA). As regras e os limites impostos não teriam sentido para o bebê pequeno sem esse cuidado. Caso contrário, poderiam dificultar a sua entrada e permanência na creche.

7.5 Efeitos da formação IRDI no encontro dos pais com as professoras na creche

Nas últimas reuniões do acompanhamento, nas quais pais e professoras se encontraram para conversar sobre a formação realizada com ambos os grupos, verificou-se que a maior parte, tanto das professoras quanto dos pais, havia se apropriado dos princípios dos IRDI quando se referiam aos bebês. As professoras denotavam mais atenção e espera quando se dirigiam aos pais. Apontavam os avanços em cada criança da turma, singularmente, evitando comparações entre eles e, por outro lado, notou-se que conheciam muito bem o desenvolvimento de cada bebê, assim como as dificuldades específicas que alguns demonstravam na ocasião. De quatro bebês que preocupavam as professoras, verificamos que dois possivelmente estavam passando por dificuldades orgânicas que geravam dor e manifestações sintomáticas diversas em seu desenvolvimento geral. Outros dois bebês pareciam passar por sofrimento de ordem fundamentalmente emocional, relacionado a um contexto posteriormente associado pelos pais. Um quinto bebê apresentava um atraso motor importante e certo isolamento, provavelmente associado não somente a intercorrências no parto (relatado pela mãe), mas também a um lugar ocupado em significativa história familiar trazida por sua jovem mãe (em reunião realizada separadamente com ela, após o término do acompanhamento). Este último caso acionou preocupação não somente em relação a um atraso importante em seu desenvolvimento, mas também em possíveis entraves estruturais para a constituição de seu psiquismo.

A seguir ilustraremos, por meio de vinhetas, diferentes situações de falas, interlocuções e questionamentos produzidos no encontro das professoras com os pais após a formação, bem como na fase final de acompanhamento da presente pesquisa na creche. Cada caso apresentado servirá, ainda, para destacar de modo mais específico

os efeitos que o acompanhamento realizado pôde produzir, seja na posição das professoras, seja na dos pais, o que parece ter contribuído para uma maior interlocução e aproximação entre eles. Espera-se que esse efeito tenha, ainda, a sua incidência no curso do desenvolvimento e da subjetivação dos bebês, como veremos a seguir.

Caso 1 – da culpabilização para a responsabilização simbólica – pais e professoras tecendo uma rede de cuidados para o bebê

O bebê apresentava importante dificuldade alimentar que se estendia ao longo do semestre, sem muita evolução. Verificou-se na reunião das professoras com os pais que não se tratava apenas de uma dificuldade inicialmente enfrentada no desmame do bebê do peito materno, pois, ainda que o bebê tivesse passado a aceitar o leite oferecido pela creche, sendo o mesmo a ser distribuído e usado pela mãe em casa, o bebê passou a recusá-lo tanto na creche quanto em casa, chorando muito após tomá-lo e vomitando-o em seguida. A mãe demonstrava muita angústia com esta situação do bebê em casa, supondo que esta recusa estava diretamente ligada ao fato de tê-lo desmamado para voltar ao trabalho, acreditando que seu filho apenas chorava quando era ela quem oferecia o leite na mamadeira. O fato de as professoras terem notado a mesma recusa e vômitos do bebê na creche as fez levantar a hipótese de uma rejeição, uma reação alérgica do bebê à lactose, pois ele alimentava-se razoavelmente bem nas refeições da creche, aceitando alimentos variados. A partir da conversa e das trocas com a mãe do bebê, as professoras puderam tranquilizá-la em relação à possível culpa que parecia atribuir a si mesma por ter desmamado seu filho antes do desejado. Em contrapartida, as professoras, assim como outras mães do grupo, incentivaram essa mãe (bastante tímida) a marcar uma consulta pediátrica para relatar o ocorrido em relação ao leite, informando-a que, para as crianças alérgicas à lactose, havia outros tipos de leite que poderiam ser indicados, assim como transmitindo a informação reconfortante de que seu filho estava aceitando muito bem os demais alimentos nas refeições da creche. O encontro com as professoras também permitiu à mãe ressituar sua queixa em relação às demandas da creche, para que ela viesse a ajudar a alimentar o bebê no período da adaptação, tendo que faltar em seu trabalho. Ela afirma: “Estou muito agradecida a vocês. Achava que a culpa era minha e que a creche também me culpava em não alimentar meu filho direito, deixando ele tão novinho aqui... Acho que agora podemos ajudar melhor o P.”.

Caso 2 – a singularização do saber docente articulada ao saber parental – a subjetivação da criança na superação de sua deficiência física

A bebê apresentava uma má formação congênita nos pés, sendo acompanhada no Hospital das Clínicas, realizando tratamento fisioterápico e cirurgia prevista no mesmo hospital. No início da formação, as professoras preocupavam-se que tal deficiência física estivesse influenciando os comportamentos de inquietação e de irritabilidade na criança, bem como nas situações nas quais ela ficava muito quietinha, alheia e apartada das demais crianças da turma, o que as fez supor inicialmente em reunião com a coordenadora pedagógica que poderia haver um déficit cognitivo associado, além de comportamentos de birra, por ser mimada e superprotegida pela mãe. No decorrer da formação, no entanto, as professoras foram relativizando suas observações e suposições iniciais sobre a bebê e a mãe. Verificaram, ao longo da formação, que a deficiência nos pés, de cunho orgânico, não necessariamente estaria relacionada às demais manifestações da criança. Começaram a relatar situações em que a irritabilidade da bebê aparecia, geralmente quando via outras crianças engatinhando com destreza e outras já começando a dar passinhos em meio à sala. Passaram a supor que sua inquietação poderia se associar ao desejo da criança em se deslocar como as demais, assim como o desejo de ir atrás dos colegas, movimento que ela não conseguia realizar sem ajuda. Os momentos em que a bebê demonstrava alheamento e apatia ou, por outro lado, “birra” foram posteriormente situados pelas professoras como uma resposta pontual da criança diante de sua dificuldade motora, como uma “frustração” ou um “desânimo” frente às tentativas e aos esforços para algo que não conseguia realizar, mas que desejava muito, pois percebiam que a bebê claramente olhava, sorria e queria ir na direção das outras, que brincavam com mais desenvoltura.

Reconheceram também que, ainda que ela não se deslocasse pela sala como as demais, acompanhava os colegas com o olhar atento, sorria muito, dava gritinhos e balbuciava como se estivesse chamando e conversando com as outras crianças. Como ela não conseguia ir em direção aos colegas, realizava diferentes ações para chamar a atenção deles e para que eles viessem sem sua direção. A partir destas observações e suposições sobre um desejo, demandas dirigidas ao outro e soluções da criança para lidar com uma barreira física em seu corpo, as professoras descartaram rapidamente a suspeita inicial de uma deficiência mental ou de comportamentos de birra causados

pela conduta materna. Na reunião com os pais, a partir dessa nova leitura das professoras, elas puderam ressaltar os progressos da criança na comunicação, na condição voluntariosa de sua personalidade, bem como as alternativas criativas que a bebê havia encontrado para brincar com seus coleguinhas, superando a deficiência em seus pés. Sabiam, por outro lado, que seus pais demonstravam bastante comprometimento, tanto com o tratamento clínico da filha no HC quanto com o seu desenvolvimento e socialização na creche, estando muito bem situados em relação aos aspectos subjetivantes da criança para além de suas dificuldades motoras.

Por parte da mãe, notou-se que a preocupação inicial com a possível “discriminação” de sua filha por causa da deficiência física ganhou novos contornos. Os comentários das professoras sobre a disposição e vivacidade da bebê, assim como os das outras mães, confirmando que sua filha sempre estava bastante risonha e “era amiguinha” de seus filhos, pareceu reconfortá-la, assim como sustentar seus esforços ao levá-la frequentemente a tantas consultas e tratamentos. A mãe afirma: “Acho que os pezinhos dela vão melhorar depois da cirurgia e, mesmo que não resolva totalmente, ela já está se esforçando para se desenvolver, do jeito dela, como ela consegue. Acho que, para ela, a deficiência nos pés nem tem importância, nem para as outras crianças. Nós, pais, é que sofremos por antecipação. Eu tinha medo de que ela sofresse também pela aparência dos pés e não fosse aceita pelos coleguinhas da turma”.

Caso 3 – a atribuição da agressividade ao bebê pode ser ressignificada – flexibilização do lugar ocupado pela criança no encontro dos discursos dos pais com as professoras

A bebê havia começado a apresentar recentemente comportamentos agressivos em direção às demais crianças da turma, assim como choro intenso, geralmente associado a situações de frustração e contrariedade, buscando o colo das professoras em seguida. Tais comportamentos da criança começaram a preocupar as professoras. No entanto, relatavam que ela era bastante esperta, queria falar apontando as coisas e os coleguinhas e gostava de brincar com eles. Na reunião com os pais, as professoras destacaram estes últimos aspectos da bebê, compartilhando em seguida com a mãe a preocupação em relação a situações que só haviam aparecido recentemente na creche e que elas não conseguiam entender e gostariam muito de ajudar. A mãe da bebê, por sua vez, passou a relatar situações similares com a filha em casa, nas quais passou a

bater na irmã, três anos mais velha, supondo tratar-se de ciúmes entre elas na disputa de sua atenção e colo. Quase no final da reunião, a mãe se lembra de que o ciúme mais intenso entre elas parece ter começado justamente há algumas semanas atrás, período em que ela decide se separar do marido, ficando, neste momento, com a voz embargada. A partir daí começa a supor que as filhas, mesmo pequenas, possivelmente haviam percebido sua tristeza e ao mesmo tempo raiva, pois deviam também estar sentindo a falta do pai, a quem eram bastante apegadas. Dirige-se às professoras concluindo que só neste momento da reunião havia se dado conta disso, e ainda não havia conversado, explicado a elas sobre o ocorrido, nem quando poderiam voltar a ver o pai. Por outro lado, as professoras a escutaram e legitimaram a importância desta conversa com as crianças, lembrando-a de que a bebê era muito esperta, observadora e entendia tudo o que se passava à sua volta na creche, incentivando a mãe a falar sobre esse assunto com a filha e apostando que isto poderia apaziguar a bebê e a ela também em casa. Nesta cena, verificamos que a atribuição da “agressividade” poderia se associar negativamente à característica da criança. No entanto, pôde ser ressignificada tanto pelas professoras quanto pela mãe no encontro entre elas, subjetivando a criança e retomando a importância da palavra endereçada às crianças, ainda que pequenas.

Caso 4 – o reconhecimento de um sofrimento psíquico no bebê, o desamparo dos pais e a acolhida das professoras – uma intervenção precoce no âmbito da creche

O bebê chorava muito para entrar na creche, preocupando as professoras em relação ao prolongamento do período de adaptação e por não encontrarem outros meios de acalmá-lo a não ser o colo. Havia mais de três meses que frequentava a creche e continuava a chorar diariamente na chegada. Caracterizavam os pais como superprotetores, pelo fato de a criança ser o filho único do segundo casamento de ambos, sendo muito mais novo que os demais irmãos (acima de 10 anos). As professoras notavam que era mais difícil para o pai levar o filho à creche, pois ressentia-se em deixá-lo, prolongando também sua despedida, intensificando o choro do bebê já na entrada da creche. Perceberam, ainda, que, diante do choro constante do bebê, elas mesmas sentiam-se impelidas em tomá-lo rapidamente no colo (situação em que ele conseguia parar de chorar). Ao compartilharem com os pais na reunião esta situação de tomarem-no no colo, assim como o sentimento de dó diante do que

nomeavam como desamparo na criança, abriu-se uma brecha na reunião para que os próprios pais passassem a falar sobre o desamparo que ambos viveram diante da separação em seus casamentos anteriores. Os pais comentaram de forma breve sobre o difícil casamento que tiveram, dificultando-os de compartilhar situações agradáveis com os filhos dos primeiros casamentos quando eram menores. Formulam, então, que, no casamento atual, momento em que vivem bem, passaram a dedicar mais atenção, carinho e cuidados ao filho caçula, como se estivessem recuperando com ele o que não puderam ofertar para os mais velhos. Verificamos posteriormente em conversa com as professoras que, após esta reunião com os pais, a diminuição do choro do bebê nas semanas seguintes foi evidente, assim como notaram os pais mais tranquilos e seguros ao deixá-lo na creche, conversando pontualmente com a criança e, ao mesmo tempo, apontando com satisfação para o bebê a vinda das professoras para recebê-lo.

Caso 5 – localização do sofrimento parental, entraves estruturais à constituição psíquica do bebê, construção da demanda dos pais e acompanhamento na creche – detecção precoce, intervenção a tempo e promoção de saúde mental na Educação Infantil

Este último caso (refere-se ao caso *mãe E*, anteriormente apresentado sobre a formação com os pais) despertou especial atenção das professoras pelo fato de o bebê, ainda que fosse um dos mais velhos da turma (dez meses de idade), demonstrar certa apatia, permanecendo quase que o tempo todo sentado e não se esforçando para ir na direção dos demais bebês ou dos brinquedos, mesmo diante de outros menores, que já estavam engatinhando e que por vezes o abordavam. Ainda que elas considerassem o tempo do desenvolvimento motor relativo a cada criança, buscando não igualá-los em etapas previstas do crescimento, comentavam durante a formação que mesmo lhe oferecendo apoio, chamando-o e incentivando-o a se deslocar para ensaiar os primeiros passinhos ou o engatinhar, o bebê reagia bastante temeroso, muito angustiado, parecendo não querer se sustentar nas próprias perninhas. Quando iam trocá-lo, mesmo deitado, ficava batendo as perninhas, parecendo ter pouca coordenação na parte inferior do corpo. Quando sentado, permanecia mais tranquilo, mas então ficava alheio ao seu redor, por vezes batendo repetidamente as mãozinhas no chão. Uma das professoras chegou a perguntar, ao final de uma reunião de formação, se este bebê teria autismo, pois já havia trabalhado em outra escola particular, na qual havia um aluno autista com características muito semelhantes.

Referiu-se também a alguns pontos discutidos na formação, comentando que, neste caso, parecia haver peculiaridades e dificuldades importantes em todos os eixos operadores da constituição do psiquismo. Ainda que na creche as professoras lhe atribuísem um lugar subjetivado e o considerassem mais tímido, notaram que quase não tinham contato com os pais do bebê e pouco sabiam sobre ele fora da creche, pois ia e voltava com transporte escolar e seus pais raramente participavam das reuniões das famílias. Quando encontravam com os pais, geralmente a mãe, os comentários que escutavam dela sobre o filho era de que estava sempre tudo bem. Era uma moça jovem, sempre com sorriso tímido no rosto, mas de pouca conversa. Raramente perguntava algo sobre o bebê na creche, tampouco contava algo do filho em casa, com poucas referências de singularidade atribuídas a ele (eixo Suposição de Sujeito). Apontaram também que buscavam incentivá-lo, esperavam uma participação dele na turma pelo menos com o olhar, chamando-o sempre, mas com pouco retorno por parte do bebê.

As professoras não localizavam, por parte dos pais, expectativas deles em relação ao filho, assim como não presenciaram, por parte da criança, nenhum apelo adicional dirigido aos pais, seja pelo choro, seja pelo olhar (eixo Estabelecimento da Demanda). O bebê não demonstrou reação de estranhamento na entrada da creche, aceitando facilmente o colo das professoras e de qualquer professora ao longo dos meses, assim como não demonstrava animação ou protesto ao ver ou deixar os pais. A hora do sono também era peculiar neste caso. O bebê dormia em momentos em que a turma estava desperta e brincando, mas ficava desperto nos momentos em que todos estavam na hora do sono (eixo Presença e Ausência). A indiferença do bebê à entrada na creche, poucas reações de protesto ou incômodo diante das atividades da rotina diária ou de enfrentamentos colocados pelo encontro com outras crianças, poucas verbalizações dirigidas ao outro, foram indicadores (eixo Função Paterna e Inserção na Linguagem) que também preocuparam as professoras.

Os pais desse bebê, ainda que tenham participado da primeira reunião da pesquisa e de uma reunião de formação, não conseguiram participar da fase final (da última reunião com o Grupo Pais e no encontro com as professoras). Por isso, ao final da pesquisa, as professoras sugeriram que a pesquisadora acompanhasse a criança em alguns períodos na creche, para ajudarem na compreensão da criança e na forma de abordarem os pais para indicarem sua preocupação. Após reunirem-se com as coordenadoras pedagógicas, decidiu-se que seria importante a pesquisadora realizar

antecipadamente uma reunião com os pais desse bebê separadamente, auxiliando a creche a pensar sobre o encaminhamento do bebê, se necessário, assim como em ajudá-lo mais na creche.

Tratava-se de um caso que apresentava importantes intercorrências no parto, tanto clínicas, para o bebê, quanto emocionais, para a mãe. Havia, ainda, na história materna, a vivência de um desamparo e de grande sofrimento na infância. Para fins e escopo desse estudo, não relataremos com mais detalhes a reunião realizada separadamente com a mãe do bebê, por tratar-se de situação com informações bastante pessoais, merecendo sigilo e não identificação do caso. No entanto, a partir dessa reunião, soube-se, posteriormente, que a mãe do bebê passou a procurar as professoras para saber um pouco mais do filho no cotidiano da creche. Procurou, ainda, a coordenação da creche para solicitar mais uma conversa com a psicóloga pesquisadora, na qual veio a formular uma demanda para um maior acompanhamento do filho na creche, bem como interesse e pedido de ajuda para um encaminhamento externo, caso fosse indicado pelas professoras e pela pesquisadora.

O prosseguimento do acompanhamento, neste caso, bem como o das possíveis intervenções propostas, não poderão ser relatados na pesquisa, por motivo do tempo de sua execução. No entanto, podemos afirmar que uma intervenção a tempo se deu, com os seguintes desdobramentos: a localização de um sofrimento parental, a formulação de uma demanda de ajuda por parte deles, a atenção singular das professoras e coordenadoras na creche e o reconhecimento por parte dos adultos envolvidos de entraves estruturais à constituição psíquica do bebê – intervenções que, muito possivelmente, poderão auxiliar a promoção da saúde mental num pequeno sujeito em constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se no estudo que, a partir da formação proposta como uma estratégia interventiva no campo da Educação Infantil, pais e professores *apreenderam* a noção de subjetividade e de psiquismo intrínseca ao desenvolvimento da criança. Pautando-se na psicanálise, considerou-se outra dimensão da aprendizagem, como efeito de um ensino singular e de uma transmissão simbólica. Os encontros entre os pais, entre os professores e o encontro final dos pais com os professores produziram efeitos significativos nas relações entre eles, indicando uma parceria possível entre a família e a creche nos cuidados e na subjetivação da criança pequena.

Pais e professores compartilharam com os demais participantes do grupo, a seu modo, a noção que possuíam sobre a subjetividade no bebê, seja a partir de seu cotidiano junto à criança, seja a partir de situações que recordavam de sua própria infância. O encontro entre semelhantes, a partir dos efeitos identificatórios em suas funções parentais (no grupo de pais) e educativas (no grupo de professoras), assim como o reconhecimento de diferentes maneiras encontradas para se relacionarem com os bebês, propiciaram um espaço de fala, de resignificações e, conseqüentemente, de trocas menos persecutórias, minimizando consideravelmente a rivalidade imaginária e disruptiva entre eles.

A formação por meio dos IRDI considerou desde o início um saber a ser construído junto aos pais e aos educadores, com os “erros” e os “acertos” possíveis, inerentes a qualquer percurso de aprendizagem de um sujeito na relação com o outro. Ou seja, a formação propiciou um efeito de *transmissão*, a partir do qual o saber sobre a presença do inconsciente e de suas manifestações singulares no ser humano mostrou-se, paradoxalmente, como um saber que não se sabe e, por isso, dificilmente “ensinado” do ponto de vista pedagógico. Tal saber constrói-se, no entanto, a partir do percurso singular de cada aprendiz na relação com um saber suposto no outro. O que se aprende sobre a noção de inconsciente, a partir da psicanálise, não advém, por isso, do conhecimento de um conteúdo ou de informação específicos (com atributos de certo ou errado). No entanto, algo se *aprende* do inconsciente, fundamentalmente na relação de fala e no endereçamento ao outro, bem como na equivocidade inerente à linguagem.

Notou-se que os pais e as professoras acompanhados na pesquisa, ao serem convidados a falar a partir dos eixos IRDI e das operações estruturantes do psiquismo, situavam também as suas posições e responsabilidades neste processo junto à criança. Ambos puderam singularizar as diversas manifestações dos bebês em suas narrativas, assim como reconhecer algum sofrimento psíquico que, porventura, eles estivessem passando. As reuniões do grupo de pais promoveram debates acerca de suas funções educativas, da relativização de significações atribuídas aos filhos, assim como acerca de seus efeitos na relação com a criança. A partir de casos relatados, verificou-se, ainda, que o acompanhamento dos pais por meio da formação, à luz dos IRDI, auxiliou alguns deles na formulação de uma demanda de ajuda para o encaminhamento de seu filho, em tempo propício de sustentar-se a constituição de seu psiquismo, assim como para a investigação de alguma afecção de cunho orgânico.

Por parte da creche, verificou-se que, após a formação realizada e a partir de seu próprio saber e ofício, as professoras encontraram meios para auxiliar os bebês que as preocupavam, propondo atividades exploratórias, corporais, interativas e lúdicas, contando com a singularidade e com as necessidades de cada bebê e flexibilizando a rotina institucional, ainda que estivessem num campo coletivo.

O estudo permitiu, ainda, que se extraísse, a partir das reuniões com os pais e com os educadores e, junto com eles, alguns princípios norteadores para a construção de práticas visando uma parceria possível entre eles na Educação Infantil. Estes princípios foram formulados da seguinte maneira:

I) O reconhecimento do saber singular do professor em seu ofício e o seu desejo ligado à prática educativa relativizam o saber tecno-científico hegemônico, que tende a objetualizar a criança.

II) A rotina escolar não implica em regras disciplinares de comportamento, sendo um ordenador simbólico da cultura e da vida social. Por isso, a rotina dos bebês na Educação Infantil pode ser flexibilizada.

III) O “período de adaptação” na Educação Infantil pode ser considerado um período também necessário de adaptação das mães à separação dos bebês.

IV) O cuidado com a triangulação da relação mãe-bebê-professora pode constituir um campo transicional necessário ao ingresso do bebê no âmbito coletivo.

V) Pais e professores são os educadores primordiais da criança na Educação Infantil atual e, quando referidos a uma lei simbólica junto à criança, podem prescindir do recurso à lei jurídica mediando suas relações.

VI) Pais e professores podem tecer uma rede de cuidados e promover uma educação subjetivante para o bebê na Educação Infantil, auxiliando no enfrentamento à tendência crescente da patologização e do excesso de pedagogização na primeira infância.

VII) O encontro dos pais com os educadores produz ressignificações sobre a criança, flexibilizando o lugar em que a situam em seus discursos e auxiliando no reconhecimento do sofrimento psíquico que, porventura, ela venha manifestar.

O estudo apontou que a singularização de um bebê depende, em grande parte, das significações que o educador na creche atribui, não somente à criança em si, mas também aos seus pais. Estas significações produzidas pelo professor na Educação Infantil são decorrentes da divisão, da diferença e, ao mesmo tempo, da similaridade de parte de seus cuidados destinados aos bebês com a função materna e com a função educativa dos pais.

Constatou-se, de modo geral, que a estratégia de trabalho com pais e professores apresentada no estudo, denominada *Formação por Meio dos IRDI com pais e professores na creche*, indicou seu potencial preventivo, interventivo e promotor da constituição psíquica da criança no campo da Educação Infantil. Sugere-se, no entanto, metodologicamente, que os efeitos da formação possam ser analisados ao longo de um tempo, o que não foi possível no tempo previsto deste estudo. Esta análise possibilitaria avaliar, ainda, a frequência necessária da intervenção, configurando, seja a proposta de uma formação pontual, seja a de uma formação continuada.

Esta estratégia de formação buscou “tratar” as relações entre pais e professores, fundamentalmente no período em que o pequeno sujeito em constituição ingressa o campo coletivo institucional e cada vez mais precocemente. Por isso, a tese apresenta os fundamentos de um *tratamento precoce* das relações entre pais e professores na educação infantil, visando *prevenir* rupturas nesta relação inicial, colaborando para a articulação das funções educativas subjetivantes dos educadores e pais, e auxiliando a *promoção da saúde mental no tempo da primeira infância*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti, S. (2000). O discurso do capitalista e o mal-estar na cultura. *Estados Gerais da Psicanálise*. Recuperado de: <http://www.berggasse19.psc.br/site/wp-content/uploads/2012/07/19133239-Sonia-Alberti-O-Discurso-Do-Capitalist-A-e-o-Mal-Estar-Na-Cultura-1.pdf>

Almeida, A. C. D., & Arantes, A. (2014). A relação família e escola: pressuposto para o processo ensino aprendizagem. *Eventos Pedagógicos*, 5(2), 22-31.

Almeida, S. F. C. D. (2006). Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans) missão educativa. In *Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão*.

Almeida, S. F. C.; Kupfer, M. C. M. (2011). *A Psicanálise e o Trabalho com a Criança-Sujeito: No avesso do especialista*. São Paulo, SP. Click Books.

Alves, V. L. S. (2012). O pequeno e o grande Outro na construção subjetiva do sujeito. Resumo apresentado na VII Jornada de Saúde Mental e Psicanálise da PUCPR. Recuperado em 28 de maio 2013, de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/jm7?dd1=7297&dd99=view>

Amiliato, V. (2014). IRDI: implementação de uma ferramenta psicanalítica no âmbito das políticas públicas. In Kupfer, Bernardino e Mariotto. *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp, pp. 83-94.

Associação Americana de Psiquiatria (1994). *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM-IV)*. 3a ed., São Paulo, SP: Manole.

Baio, V. (2003). Des institutions-partenaires d'u énonciation créatrice du sujet. Les Feuilles du Courtil. *Le Champ Freudien en Belgique*, Bruxelas, Bélgica : v. 21, pp. 103-111.

Bastiani, J. (1987). *Parents and Teachers I: perspectives on home-school relations*. _____ . (1989). *Working with parents. A Whole School Approach*. Routledge.

_____. (1993). *Working with Parents. a whole school approach*. Nottingham, Inglaterra: Nottingham University.

Berlinck, Manoel Tosta. (2010). A noção de subjetividade na Psicopatologia Fundamental. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(4), 551-557. <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142010000400001>

Bernardino, L. M. F. (2003). O singular e o coletivo na família. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, 7(7), 212-23.

_____. (2008). Da representação plural do Outro na primeira infância e suas conseqüências. *Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito*.

_____. (2016). Os tempos de autismo e a clínica psicanalítica. *Estilos da Clínica*, 21(2), 412-427.

Bernardino, L. M. F; Rohenkohl, C. M. F. (2002). (Orgs). *O Bebê e a Modernidade: abordagens teórico-clínicas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, pp.15-25.

Bernardino, L. M. F., & Kupfer, M. C. M. (2008). A criança como mestre do gozo da família atual: desdobramentos da pesquisa de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 8(3), 661-80.

Bernardino, Chiarello, Quadros e Vaz (2012). Uma proposta de formação de berçaristas em um centro municipal de educação infantil. In Kupfer, Bernardino e Mariotto. *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. Escuta/Fapesp, São Paulo, SP: pp. 213-224.

Bernardino, L. M. F; Mariotto, R. M. M; Kupfer, M. C. M. (2012). Apresentação. In: M.C.M. Kupfer; L.M.F. Bernardino & R. M. M. Mariotto (Orgs.), *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo, SP: Fapesp/Escuta, pp. 09-12.

Bhering, E.; Garcia, S. (2001). O Envolvimento de Pais em Creche de Periferia: um estudo sobre as expectativas dos pais e o trabalho desenvolvido por atendentes e crianças. *Revista Alcance*, vol.3, pp. 15-38.

Bhering, E.; De Nez, T. (2002) Envolvimento de Pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, pp. 63-74, Brasília.

Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, 3(3), 483-510.

Birman, J. (2003). Fraternidades: destinos e impasses da figura do pai na atualidade. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*. 13(1), 93-114.

Boukobza, C. (2002). O desamparo parental perante a chegada do bebê. In: Brandão, C. (2002). In: Paulo Rosas (Org.) *Paulo Freire: Educação e Transformação*

Social. Recife, Pernambuco: Ed. Universitária da UFPE. _____. (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo, SP: Brasiliense.

BRASIL, Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. DOU de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069, 13 de julho de 1990.

Caetano, L. M. (2003). Relação escola e família: uma proposta de parceria. *Revista Intellectus*, Jul-Dez/2003. Disponível em: http://www.unopec.com.br/revistaintellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/luciana.pdf

Campana, N. T. C. (2013) *Uso de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil (IRDI) na detecção de sinais de problemas de desenvolvimento associados ao autismo* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

Cardoso, D. F.; Fernandes, T. E; Novo A. L.; Kupfer, M. C. M. (2012). In. Kupfer, Bernardino & Mariotto) (Orgs.). *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo, SP: Escuta, Fapesp, pp. 95-108.

Bernardino, L. M. F., & Gomes Vaz, B. (2015). Avaliação de crianças pequenas em processo de educação inclusiva através do protocolo AP3. *Educação*, 38(2).

César, D., & Carmen, D. M. (2013). *O uso dos instrumentos IRDI e AP3 no acompanhamento da constituição da imagem corporal/especular de crianças em centros de educação infantil* (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

Checchinato, D. (Org.) (1988). *A clínica da psicose*. Campinas, SP: Papirus.
_____. (2007). *Psicanálise de Pais. Criança, sintoma dos pais*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

Cotarelli, C. M. (2014). A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais. Recuperado de: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/37001>

Crespin, G. C. (2004). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

_____. (2010). Discussão da evolução de uma síndrome autística tratada em termos de estruturação psíquica e de acesso à complexidade. *Psicologia Argumento*, 28(61), 159-166.

Crestani, A. H.; Souza, A. P. R.; Moraes, A. B.; Beltrami, L. Associação entre tipos de aleitamento, presença de riso ao desenvolvimento infantil, variáveis obstétricas e socioeconômicas. In: *26a Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, 2011*, Santa Maria, RS. Anais Eletrônicos. UFSM, 2011. v.1. pp. 1-3.

de Aragão, R. O. (2007). O paradoxo da creche: lugar de acolhimento, lugar de separação. *Revista de informação legislativa*: v. 44, n. 176 (out./dez. 2007)

de Castro, M. G. B. (2016). Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *Movimento-revista de educação*, (4).

Di Paolo, A. F. (2010). *Estudo exploratório dos indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil e da avaliação psicanalítica aos 3 anos para avaliar qualidade de vida e condição sintomática aos seis anos*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Doise, W. (2002). Da psicologia Social a Societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18, n.1, 27-35.

DSM-IV (1998) – Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais, 4a Ver. APA.

Enguita, M. F. (2004). Encontros e desencontros família-escola. In: *Educar em tempos incertos*. São Paulo: Artmed Editora.

Epstein, J. Toward. (1987) A Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In: Hurrelmann, K.; Kaufmann, F.; Losel, F. (Eds). *Social Intervential: Potential and Constraints*, pp. 121-136. New York: DeGruyter.

Favorini, L. B. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Recuperado em 2016-03-25, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22022010-104135/>

Fonseca, P. F. (2014). O laço subjetivante na relação educador-bebê ou a surpresa como dimensão ética. In: Kupfer, Bernardino & Mariotto (Orgs.). *De bebê a sujeito: a Metodologia Irdi nas Creches*. São Paulo, SP: Escuta, Fapesp, pp. 193-200.

Franco, M. A. S. (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. 2a. ed. São Paulo, SP: Cortez.

Freire, P. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freud, S. (1950 [1895]). Projeto para uma psicologia científica. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. 1. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980.

_____. (1919 [1980]). O estranho. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XVII. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

_____. (1919). Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. *Edição Standard da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVII Rio de Janeiro, RJ:

Imago.

_____. (1919). Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. Uma neurose infantil (pp. 225-53, Vol. XVII). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

_____. (1921 [1966]). Psicologia de grupo e análise do eu. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XVIII, (pp. 89-147). Rio de Janeiro, RJ: Imago.

_____. (1930 [1929]) O mal-estar na civilização. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1933 [1932]). Explicações, aplicações e orientações. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (pp. 167-91, Vol. XXII). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

_____. (1950 [1896]). Carta 52. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1976). O futuro de uma ilusão. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, Vol. XXI.

Fukuda, J. E. (2014). Considerações a respeito da prevenção em saúde mental na primeira infância. In: Kupfer, M.C. M.; Bernardino, L. M. F. e Mariotto, R. M. M. (Orgs.). *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp, pp.25-32.

Galheigo, S. M. A. (1999). Transdisciplinaridade enquanto princípio e realidade das ações de saúde. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade da USP*, São Paulo, SP. v. 10, n. 2-3, pp. 49-54.

Garrido, J., and M. A. A. Moysés (2010). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos silenciados pela redução de*

questões sociais a doenças de indivíduos: 149-162.

Giorgion, M. C. P. (2012). *O contexto do não texto: campos relacionais de pais e escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23042012-152311/>

Honoré, S. (1980). *Os pais e a escola: uma colaboração necessária e difícil*. Editores Moraes, Portugal.

Infante, D. P. (2000). As contribuições do esquema óptico proposto por Lacan. *Em Revista: psicanálise e clínica de bebês*, Curitiba, n.4, p.63.

Jerusalinsky, A. N. (1997). De nossos antecedentes. *Escritos da Criança*, n.1, 63-71. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat.

_____. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. In: Rogério L. & Maria Cristina M. K. *Psicanálise com Crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp, pp.117-136.

Kazahaya, D. (2014). *Bebês, crianças e seus pares: A participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

Koltai, C. (2000). *Política e Psicanálise. O estrangeiro*. São Paulo, SP: Escuta.

Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação*. São

Paulo, SP: Escuta.

_____. (2006). *Freud e a Educação – O mestre do impossível*. São Paulo, SP: Scipione.

_____. (2010). O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. *Revista Educação e Realidade*, 35(1): 265-281, jan/abr 2010.

_____. (2012) Professores e pais: há uma nova equação família/escola. Resumo de trabalho para mesa-redonda. *Anais online do 9o Colóquio LEPSI IP/FE*. Recuperado em 10 de junho de 2013, recuperado de:

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/laboratorios/lepsi/coloquio2012/mr1kupfer.pdf>

_____. (2017) (no prelo). Instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico: validação e comparação à luz da psicanálise.

Kupfer, M. C. M. e Voltolini, R. (2005). Uso de Indicadores em Pesquisas de Orientação Psicanalítica: Um Debate Conceitual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Universidade de São Paulo, set/dez 2005, Vol. 21 n.3, pp. 359-364.

Kupfer, M. C. M., & Voltolini, R. (2005). Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 359-364.

Kupfer, M.C. M.; Pesaro, M. E.; Degenszajn, R. D. (2007). O desenvolvimento psíquico da criança: a abordagem da psicanálise. (Vol. 1. pp. 10-20). In: Escobar, A. M. de U.; Grisi, S.J.F.; Valente, M. H. (Orgs.). *A promoção da saúde na infância*. São Paulo, SP: Manole.

Kupfer, M. C. M. et al. (2008). A pesquisa IRDI: resultados finais. In: Lerner, R.; Kupfer, M. C. M. (org). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo, SP: Escuta.

Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., Jerusalinsky, A. N., Rocha, P. S., Lerner, R., & Pesaro, M. E. (2008). A pesquisa IRDI: resultados finais. *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*, 221-230.

Kupfer, M. C. M. et al. (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, 48-68.

Kupfer, M. C. M., Faria, C. A., Merletti, C. K. I. (2010). O tratamento institucional do Outro na psicose infantil e no autismo. *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica*, São Paulo, SP: Escuta/Fapesp, pp.129-143. Texto publicado originalmente em Arquivos Brasileiros de Psicologia [online]. V.59, n.2, pp.156-166, 2007.

Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M., & Mariotto, R. M. M. (2012). *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo, SP: Escuta/FAPESP.

Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., Mariotto, R. M. M. et al. (2012). Metodologia IRDI: uma ação de prevenção na primeira infância (pp.131-145). In M.C.M. Kupfer; L.M.F. Bernardino & R. M. M. Mariotto (Orgs.), *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo, SP: Fapesp/Escuta.

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In Kupfer, Bernardino e Mariotto. *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp, pp.15-23.

Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., Mariotto, R. M. M. (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise (pp.15-21). In: Kupfer, M.C. M.; Bernardino, L. M. F. e Mariotto, R. M. M. (Orgs.). *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp.

Kupfer, M. C., de Lajonquière, L. (2015). A escuta de pais no dispositivo da Educação Terapêutica: uma intervenção entre a psicanálise e a educação (pp. 35-53). In: Ornelas, M. L. S. (Org.). *Psicanálise e Educação. (Im)passes subjetivos contemporâneos III*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

Lacan, J. (1938/1987). Os complexos familiares na formação do indivíduo (pp. 29-90). In: _____. *Outros escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1949/1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. *Escritos* (pp. 96-103). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1953/1998). Função e campo da fala e da linguagem na psicanálise. In: _____. *Escritos* (pp. 238-324). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

223

_____. (1957/1978). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. São Paulo, SP: Perspectiva.

_____. (1957 / 1998). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1958/1998). A direção do tratamento e os princípios de seu poder (pp. 591-652). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1964/1990) *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____ (1968/2007). *O Seminário. Livro XVI: De um Outro ao outro*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1969). Duas notas sobre a criança. *Opção Lacaniana: revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, n.21, abr. 1998.

_____ (1969 / 2003). Nota sobre a criança. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1969/1992). *O Seminário. Livro XVII: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1973/1985). *O Seminário. Livro XX: mais, ainda*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

_____. (1995). *Livro II: o eu na teoria e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Lajonquère, L. (1999). *Infância e a ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2004). A infância, a escola e os adultos. In *Anais, 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, São Paulo, 2004. Texto recuperado em 22 de janeiro de 2010: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100003&lng=pt&nrm=iso

224

_____. (2010). *Figuras do infantil: A psicanálise na vida cotidiana das crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Laznik, M. C. (2004). *A voz da sereia. O autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador, BA: Ágalma.

Lebrun, J. P. (2004). *Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica do social*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

_____. (2009). *Clínica da Instituição: O que a psicanálise contribui para a vida coletiva*. Porto Alegre, RS: CMC.

_____. (2010). *O mal-estar na subjetivação*. Porto Alegre, RS: CMC.

Lerner, R. (2011). Indicadores Clínicos de Risco para desenvolvimento Infantil – IRDI: verificação da capacidade discriminativa entre autismo, retardo mental e normalidade. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Lerner, R.; Kupfer, M. C. M. (Orgs.) (2009). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo, SP: Escuta/Fapesp.

Lima, L. R., Araújo, L. D. G. A. N., Sousa, K. A., & de Souza, C. S. (2013). Diálogos entre família e escola: experiências de interlocução com a psicologia escolar. *Olhares & Trilhas*, 1(1).

Lourenço, M. I. S. (2014). *A ponte entre família/escola-mais-valia no sucesso das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal).

Machado, Fernanda Prada, Palladino, Ruth Ramalho Ruivo, & Cunha, Maria Claudia. (2014). Adaptação do instrumento Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil para questionário retrospectivo para pais. *CoDAS*, 26(2), 138-147. <https://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/2014001IN>

Maciel, Jarbas. Estudos Universitários. In: *Revista de Cultura da Universidade do Recife*. n. 4, abr-jun, 1963.

Manonni, M. (1987). *A criança sua doença e os outros*. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

Mannoni, M. et al. (1978). *Um lugar para viver*. Lisboa, Portugal: Moraes.

Mariotto, R. M. M. (2003). Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas*, v. VII, n.15, São Paulo, Ipusp/Feusp.

_____. (2009) *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.

_____. (2012). Comentários sobre as crianças, suas famílias e seus sintomas. In: M.C.M. Kupfer; L.M.F. Bernardino & R. M. M. Mariotto (Orgs.), *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo: Fapesp/Escuta, pp.61-69.

Menezes, J. C. P.; Moratti, P. (2014). Metodologia IRDI e a sustentação da relação professor-bebê: holding do holding. In: Kupfer, M.C. M.; Bernardino, L. M. F. e Mariotto, R. M. M. (Orgs.). *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta/Fapesp, pp. 175-200.

Menezes, L. C. Escola e família como parceiras. (2008, nov.) In *Revista Nova Escola*. Ano XXIII, n. 217, p. 106.

Menezes, M. G. D., & Santiago, M. E. (2014). *Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório*.

Merletti, C. K. I. (2012). *Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07022013-110056/pt-br.php>

_____. (2014). Reunião de pais e formação de educadoras na creche: uma experiência pautada nos IRDI. In: Kupfer, M.C. M.; Bernardino, L. M. F. e Mariotto, R. M. M. (Orgs.). *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta/Fapesp, pp.267-281.

Merletti, C. K. I. e Pesaro, M. E. (2010). Corpo e linguagem na operação de surgimento de um sujeito: um caso a partir da AP3. In Kupfer, M.C. M. e Pinto, F. S.

C. N. (Orgs). *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo, Escuta, Fapesp.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 485-507.

Monteiro, L. O. F., & Machado, L. B. O. (2014). A educação infantil nas representações sociais de pais e mães de crianças pequenas. Dissertação de Mestrado de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Morais, A. S. D. (2013). *Usos e apropriações de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil por agentes comunitários de saúde: uma experiência de formação* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

Moscovici, S.; Doise, W. (1991). *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte. Tradução de Maria Fernanda Jesuino.

Motta, S. P. P. (2002). Prevenção em saúde mental – por que não? In: Bernardino, L. M. F; Rohenkohl, C. M. F. (Orgs). *O Bebê e a Modernidade: abordagens teórico-clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.109-116.

Mrech, L. M. & Pereira, M. R. (2011). (Orgs.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte, Fino Traço.

Oliveira, L. de C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Editora e Livraria Universitária.

Oliveira, L., G. M. (1996). A transferência no trabalho com pais na instituição: estilos da Clínica. *Revista sobre a Infância com Problemas*, I(1), 34-45.

Oliveira, Z. de M. R. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, SP: Cortez.

Paixão, L. P. (2007). Escolarização: estratégias instrumentais e identitárias. *Atos de pesquisa em educação*, v.2, n.1, p.23-51.

Paniagua, G.; Palacios, J. (2007). *Educação Infantil: resposta educativa à diversidade*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Paro, P.H. (2000). *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo, SP: Xamã.

Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 21(1), 29-40.

Peruzzolo, D. L., Estivalet, K. M., Mildner, A. R., & da Silveira, M. C. (2014). Participação da Terapia Ocupacional na equipe do Programa de Seguimento de Prematuros Egressos de UTINs. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 22(1).

Pesaro, M. E. (2010) *Alcance e limites teórico-metodológicos da Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

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: Revista de Psicanálise*, 5(9), 58-68.

Pimenta, S. G. (2010). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez.

Pontalis, J. B. (1991). Uma cara que não agrada. In *Perder de vista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Rabello, S. (2012). A serviço de que pode estar a detecção precoce do autismo? In:

M.C.M. Kupfer; L.M.F. Bernardino & R. M. M. Mariotto (Orgs.). *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo: Fapesp/Escuta, pp.165-174.

Rhame, L. (2005). Método Paulo Freire: Uma contribuição para a história da educação brasileira. *V Colóquio Internacional Paulo Freire-Recife*, 19.

Ribeiro, D. F. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paideia*, v16, n. 35, p.385-394.

Rosas, P. (2003). A Filosofia Educacional de Paulo Freire. (texto apresentado na inauguração do Centro de Desenvolvimento de Competências do CIEE). Recife, PE

Santos, L. R.; Tonioso, J. P. (2014). *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 122-134.

Schon, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. São Paulo. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

_____. (2008). Ambientes inclusivos para a Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: *Educação Inclusiva: percursos na educação infantil*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & de Barros Brandão, S. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em estudo*, 15(1).

Severo, J. L. R. de L. (2016). *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS. v. 24, n. 2, p. 261-279, Mai./Ago. 2016. Recuperado de: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

Severo, J. L. R. de L.; Pimenta, S. G. (2015). A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. *Inter-Ação*, Goiânia, GO: UFG; Faculdade de Educação da UFG, v. 40, n. 3, pp.479-493.

Silva, M. V.; Lima, L. R. (2009). A participação da família na escola: contribuições ao processo de democratização da gestão. *Revista Retratos da Escola*. CNTE-Brasília. v. 3, n. 4, jan/jun, 2009.

Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K. (2001). Effective Pedagogy in the Early Years Project. Unpublished report to the DfES. Institute of Education, University of London.

Szymanski, H. (2003). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília, DF: Plano Editora.

_____. (2006). Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. *Paidéia*, 16(33).

Telmo, I. C. (1995). Contributo da Família para a Construção de uma Sociedade Plural. In *Educação*. no 10. Porto, Portugal: Porto Editora.

Teperman, D. W. (2006). A creche atravessada pela Psicanálise. *Anais do 5o Colóquio LEPSI IP/FE-USP; São Paulo*, 1-5.

Tocchio, A. B. (2013). *Educação permanente de profissionais de enfermagem da atenção básica à saúde a partir de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil* (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo).

UNESCO, (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. Adotado pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.

Voltolini, R. (2001). As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. *Anais do III Colóquio do LEPSI IP/FEUSP*.

_____. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.

Vorcaro, A. (1997). *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro, RJ:

Companhia de Freud.

_____. (2005). *Crianças na Psicanálise*. Clínica, Instituição, Laço Social. Rio de Janeiro, RJ: Companhia de Freud.

Winnicott, D. W. (1988). *Da pediatria à psicanálise*. Textos selecionados. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

_____. (2006). *Os bebês e suas mães*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA CRECHE

A Pesquisa **“Reunião com Pais e Professores na Creche: uma estratégia auxiliar na promoção do desenvolvimento e da saúde mental na Primeira Infância,** conduzida por Cristina Keiko Inafuku de Merletti, pesquisadora de pós- graduação, nível doutorado, no Instituto de Psicologia da USP e orientada pela Profa Maria Cristina Kupfer, da mesma universidade, tem por objetivo propor e investigar uma estratégia de reunião de pais com professores na creche visando uma ampliação da parceria entre a família e a escola no acompanhamento do desenvolvimento psíquico de crianças de zero a dezoito meses de idade, assim como na construção de ações conjuntas e de encaminhamentos diante de riscos ou de transtornos psíquicos localizados, pautados pela Metodologia IRDI (Indicadores de Risco do Desenvolvimento Infantil).

O grupo que se pretende acompanhar refere-se aos pais e aos professores das turmas de B1 da creche. O questionário inicial para os pais e para os professores que aceitarem participar da pesquisa serão distribuídos no início do ano de 2016, e o questionário final ao término do mesmo ano.

Os professores e os pais das turmas de B1 que comporão a pesquisa participarão de 4 encontros de formação didático-dialógica, nos quais aprenderão os eixos da Metodologia IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil), alternados com 4 encontros grupais (pais com professores), nos quais discutirão o desenvolvimento das crianças e de seu cotidiano educativo com elas. Tanto os pais quanto os professores das turmas de B1 responderão a um questionário inicial e a outro final, nos quais proporão temas de discussão e farão uma avaliação sobre os encontro grupais, respectivamente. Serão realizados 2 encontros formativos com pais e 2 encontros formativos com professores no 1^o semestre 2016, alternados com 2 reuniões de grupo de pais com professores para a discussão sobre os temas e eixos IRDI apresentados; no 2^o semestre 2016 serão mais 2 encontros formativos com pais

e 2 encontros formativos com professores, alternados com 2 reuniões de grupo de pais com professores para a discussão sobre os temas e eixos IRDI apresentados.

É garantido a todos os participantes o **sigilo absoluto** quanto a sua identidade, inclusive no caso dos dados desta pesquisa serem publicados posteriormente. A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que qualquer participante pode se retirar dela a qualquer instante, sem que isto acarrete qualquer consequência, penalização ou prejuízos. Os participantes poderão pedir esclarecimentos aos pesquisadores, a qualquer momento da pesquisa, inclusive depois de ter participado dela.

Endereço para contato: crisinafuku@yahoo.com.br f: 99398 7929 (Cristina Keiko I. de Merletti) ou para mckupfer@uol.br (Maria Cristina M. Kupfer)

Tendo ciência do termo apresentado, eu, _____, dirigente e/ou Coordenador da instituição, firmo o meu consentimento, livre e esclarecido, à participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas.

São Paulo, ____ de _____ de 2016. Nome e Assinatura:

RG: _____

CPF: _____ Fone: _____ E-mail: _____

ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

PESQUISA: “Reunião com Pais e Professores na Creche: uma estratégia auxiliar na promoção do desenvolvimento e da saúde mental na Primeira Infância” Pesquisadores Responsáveis: Cristina Keiko Inafuku de Merletti (pós graduação nível doutorado no IP/USP) e Profa. Maria Cristina Machado Kupfer (orientadora, profa. titular do Instituto de Psicologia da USP).

O objetivo da pesquisa é propor e investigar uma estratégia de reunião de pais com professores do B1, por meio da formação sobre a Metodologia IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil), que ajude os professores e os familiares a acompanhar o desenvolvimento psicológico de crianças de zero a dezoito meses de idade. Sabendo mais sobre o desenvolvimento psicológico das crianças os professores e os pais poderão sustentar conjuntamente ações educativas, atividades e atitudes que auxiliarão cada vez mais as crianças a crescerem melhor no âmbito da creche e no âmbito familiar, de modo a caminharem em parceria numa mesma direção em prol da criança.

Para isso, passaremos um questionário inicial para os pais e para os professores a fim de levantarmos os temas e questões que desejam discutir ou tenham dúvidas a respeito do desenvolvimento das crianças e da educação infantil. Tanto os professores quanto os pais do B1 poderão frequentar os 4 encontros de formação, conduzidos pela pesquisadora, a fim de conhecer a Metodologia IRDI para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Após cada encontro de formação, serão realizadas reuniões conjuntas dos pais com os professores para discussão sobre os temas por eles propostos, debates, levantamento de dúvidas e esclarecimentos sobre o desenvolvimento e o psiquismo infantil articulados com as informações sobre o IRDI. Ao término do ano passaremos um questionário final para que os pais e os professores comentem sobre a formação recebida e sobre as reuniões conjuntas de debates das quais participaram, a fim de avaliarmos os efeitos da estratégia adotada em prol do desenvolvimento e da constituição psíquica das crianças pequenas.

Salientamos que as anotações e os dados da pesquisa não envolvem nenhum risco para o professor, para os pais ou para as crianças, e será feita somente durante a ida do

pesquisador à creches por meio do questionário, das observações e de conversas. Os dados obtidos na pesquisa poderão beneficiar os professores envolvidos na pesquisa, assim como as crianças participantes e seus familiares, na medida em que serão propostas aos professores e pais ações, atividades e atitudes que auxiliem o desenvolvimento da criança se, durante o período da pesquisa, for constatada alguma alteração no desenvolvimento das crianças que porventura lhes preocupem.

A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que qualquer participante pode se retirar dela a qualquer instante, sem que isto acarrete qualquer consequência, penalização ou prejuízos. É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados desta pesquisa serem publicados posteriormente para fins acadêmicos. Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da pesquisa, inclusive depois de ter participado dela. Para isso deixamos disponível um endereço para contato.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do participante da pesquisa: _____

Nome do responsável legal: _____

Grau de parentesco com a criança: _____

N. do documento de identidade: _____

Data de nascimento da criança: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

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)

Pesquisador Responsável: Cristina Keiko Inafuku de Merletti, f: 99398 7928
crisinafuku@yahoo.com.br Orientador: Maria Cristina M. Kupfer f: 30979365 e-mail:
mckupfer@uol.com.br

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES

PESQUISA: “Reunião com Pais e Professores na Creche: uma estratégia auxiliar na promoção do desenvolvimento e da saúde mental na Primeira Infância” Pesquisadores Responsáveis: Cristina Keiko Inafuku de Merletti (pós-graduação nível doutorado IP/USP) e Profa. Maria Cristina Machado Kupfer (orientadora da pesquisa, profa. titular do Instituto de Psicologia da USP)

O objetivo da pesquisa é propor e investigar uma estratégia de reunião de pais com professores do B1, por meio da formação sobre a Metodologia IRDI (Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil), que ajude os professores e os familiares a acompanhar o desenvolvimento psicológico de crianças de zero a dezoito meses de idade. Sabendo mais sobre o desenvolvimento psicológico das crianças os professores e os pais poderão sustentar conjuntamente ações educativas, atividades e atitudes que auxiliarão cada vez mais as crianças a crescerem melhor no âmbito da creche e no âmbito familiar, de modo a caminharem em parceria numa mesma direção em prol da criança.

Para isso, passaremos um questionário inicial para os pais e para os professores a fim de levantarmos os temas e questões que desejam discutir ou tenham dúvidas a respeito do desenvolvimento das crianças e da educação infantil. Tanto os professores quanto os pais do B1 poderão frequentar os 4 encontros de formação, conduzidos pela pesquisadora, a fim de conhecer a Metodologia IRDI para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. Após cada encontro de formação, serão realizadas reuniões conjuntas dos pais com os professores para discussão sobre os temas por eles propostos, debates, levantamento de dúvidas e esclarecimentos sobre o desenvolvimento e o psiquismo infantil articulados com as informações sobre o IRDI. Ao término do ano passaremos um questionário final para que os pais e os professores comentem sobre a formação recebida e sobre as reuniões conjuntas de debates das quais participaram, a fim de avaliarmos os efeitos da estratégia adotada em prol do desenvolvimento e da constituição psíquica das crianças pequenas.

Salientamos que as anotações e os dados da pesquisa não envolvem nenhum risco para o professor, para os pais ou para as crianças, e será feita somente durante a ida do

pesquisador à creches por meio do questionário, das observações e de conversas. Os dados obtidos na pesquisa poderão beneficiar os professores envolvidos na pesquisa, assim como as crianças participantes e seus familiares, na medida em que serão propostas aos professores e pais ações, atividades e atitudes que auxiliem o desenvolvimento da criança se, durante o período da pesquisa, for constatada alguma alteração no desenvolvimento das crianças que porventura lhes preocupem. A participação nesta pesquisa é voluntária, sendo que qualquer participante pode se retirar dela a qualquer instante, sem que isto acarrete qualquer consequência, penalização ou prejuízos. É garantido a todos os participantes sigilo absoluto quanto a sua identidade, inclusive no caso de os dados desta pesquisa serem publicados posteriormente para fins acadêmicos. Os participantes podem pedir esclarecimentos aos pesquisadores a qualquer momento da pesquisa, inclusive depois de ter participado dela. Para isso deixamos disponível um endereço para contato.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome do participante da pesquisa: _____

N. do documento de identidade _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

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 (professor)

Assinatura (pesquisador)

Pesquisador Responsável: Cristina Keiko Inafuku de Merletti, f. 99398 7928
crisinafuku@yahoo.com.br

Orientador: Maria Cristina M. Kupfer f: 30979365 E-mail: mckupfer@uol.com.br

ANEXO D - Questionário pré-teste (pais)

Creche: _____

Nome dos pais: _____

Nome da criança: _____

Responda às questões (escolha apenas uma alternativa) a partir do seu modo de entender como devem ser os cuidados com uma criança entre zero e dezoito meses.

1. Quando um bebê chora, é importante que:

- . a) Os pais saibam o que ele quer, tomando por base as teorias sobre o desenvolvimento da criança.
- . b) Os pais saibam o que ele quer, porque já se estabeleceu entre eles um tipo de vínculo que permite aos pais suporem que já conhecem seu filho.
- . c) Os pais atendam imediatamente à criança.
- . d) Os pais procurem um médico.
- . e) Nda (nenhuma das alternativas)

2. Os pais falam com seus bebês com uma voz melodiosa e muito carinhosa.

- a) as professoras não devem falar do mesmo modo porque não são as mães de seus alunos.
- . b) as professoras não devem falar do mesmo modo porque isso infantiliza os bebês.
- . c) embora não substituam as mães, as professoras devem falar do mesmo modo porque precisam fazer uma continuidade dos cuidados da mãe na creche.
- . d) as professoras devem falar do mesmo modo porque as crianças são pequenas.
- . e) nda.

3. Entre quatro e oito meses:

- a) a criança já tem uma linguagem própria.
- b) a criança ainda não consegue expressar suas necessidades.
- c) a criança vocaliza (balbucia) para treinar as cordas vocais
- d) a criança vocaliza exclusivamente para ir se preparando para aprender a falar.
- e) nda.

4. Quando uma criança de 8 meses busca brincar com o corpo dos pais:

- . a) Os pais devem desestimulá-la.
- . b) Os pais podem permitir, se assim o desejar, mas começa a lhe oferecer brinquedos
- . c) Os pais não devem permitir para não reforçar sua dependência.
- . d) isto acontece porque os pais não estão conseguindo se separar do filho, mas estão se deixando envolver pela criança.
- . e) nda.

5. Se uma criança de um ano quer comer com as mãos:

- . a) Os pais podem permitir que ela o faça com alguns pedaços de comida, mas não durante toda a refeição.
- . b) é importante que ela coma toda a comida, sem brincar com ela.
- . c) ainda é cedo para dar a ela alguma autonomia.
- . d) todas as crianças devem comer de igual modo.
- . e) Nda

6. Sobre falar com crianças muito pequenas:

- . a) é inútil porque ainda não nos entendem.
- . b) devemos falar com elas para que aprendam o mais cedo possível a falar.
- . c) o que importa é a melodia das palavras quando são bebês
- . d) Os pais devem falar com todos os filhos de igual maneira, independente da idade
- . e) nda.

7. As regras de comportamento:

- a) devem ser colocadas para as crianças o mais cedo possível.
- b) podem ser colocadas a partir de oito meses de idade da criança.
- c) são importantes porque seu objetivo principal é torná-la obediente.

d) evitam uma maior dependência da criança aos seus pais

e) nda.

8. Deve-se esperar que a criança entre na rotina da creche desde os 5 meses de idade porque:

- . a) desde cedo precisa obedecer.
- . b) isso mostra que ela já está se transformando em um ser submetido à nossa cultura, iniciando sua vida social e escolar com coleguinhas
- . c) com isso ela deixará de sentir falta de casa
- . d) ela terá um melhor aproveitamento das horas de sono.
- . e) nda.

ANEXO E - Questionário pré-teste (professores)

Creche:

Nome:

Responda às questões (escolha apenas uma alternativa) a partir do seu modo de entender como devem ser os cuidados com uma criança entre zero e dezoito meses nos centros de educação infantil.

1. Quando uma criança chora, é importante que:

- a) A professora saiba o que ela quer, tomando por base as teorias sobre o desenvolvimento da criança.
- b) A professora saiba o que ela quer, porque já se estabeleceu entre elas um tipo de vínculo que permite à professora supor que já conhece seu aluno.
- c) A professora atenda imediatamente à criança.
- d) A professora chame a auxiliar de enfermagem.
- e) Nda.

2. As mães falam com seus bebês com uma voz melodiosa e muito carinhosa.

- . a) As professoras não devem falar do mesmo modo porque não são as mães de seus alunos.
- . b) As professoras não devem falar do mesmo modo porque isso infantiliza as crianças.
- . c) Embora não substituam as mães, as professoras devem falar do mesmo modo porque precisam fazer uma continuidade dos cuidados da mãe na creche.
- . d) As professoras devem falar do mesmo modo porque as crianças são pequenas.
- . e) Nda.

3. Entre quatro e oito meses:

- . a) A criança já tem uma linguagem própria.
- . b) A criança ainda não consegue expressar suas necessidades.
- . c) A criança vocaliza para treinar as cordas vocais
- . d) A criança vocaliza exclusivamente para ir se preparando para aprender a falar.
- . e) Nda.

4. Quando uma criança de 8 meses busca brincar com o corpo da professora:

- . a) A professora deve desestimulá-la.
- . b) A professora pode permitir, se assim o desejar.
- . c) A professora não deve permitir para não reforçar preferências dela em relação às outras crianças.
- . d) Isto acontece porque a professora não está sendo profissional, mas está se deixando envolver pela criança.
- . e) Nda.

5. Se uma criança de um ano quer comer com as mãos:

- . a) A professora pode permitir que ela o faça com alguns pedaços de comida, mas não durante toda a refeição.
- . b) É importante que ela coma toda a comida, sem brincar com ela.
- . c) Ainda é cedo para dar a ela alguma autonomia.
- . d) Todas as crianças devem comer de igual modo.
- . e) Nda

6. Sobre falar com crianças muito pequenas:

- . a) É inútil porque ainda não nos entendem.
- . b) Devemos falar com elas para que aprendam o mais cedo possível a falar.
- . c) O que importa é a melodia das palavras.
- . d) A professora deve falar com todas em conjunto, para as crianças aprenderem a fixar a atenção.
- . e) Nda.

7. As regras de comportamento:

- . a) Devem ser colocadas para as crianças o mais cedo possível.
- . b) Podem ser colocadas a partir de oito meses de idade da criança.
- . c) São importantes porque seu objetivo principal é torna-la obediente.
- . d) Evitam um maior envolvimento da professora com os alunos.
- . e) Nda.

8. Deve-se esperar que a criança entre na rotina na creche desde os 5 meses de idade porque:

- . a) Desde cedo precisa obedecer.
- . b) Isso mostra que ela já está se transformando em um ser submetido à nossa cultura.
- . c) Com isso ela deixará de sentir falta de casa.
- . d) Ela terá um melhor aproveitamento das horas de sono.
- . e) Nda.

ANEXO F – Slides powerpoint para uso em datashow