

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

CRISTINA ROCHA DIAS

**A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao
enigma do infantil no contexto escolar**

São Paulo

2014

CRISTINA ROCHA DIAS

**A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao
enigma do infantil no contexto escolar**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Debieux
Rosa

São Paulo

2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Dias, Cristina Rocha.

A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao enigma do infantil no contexto escolar / Cristina Rocha Dias; orientadora Miriam Debieux Rosa. -- São Paulo, 2014.

117 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Infância 3. Formação de professores 4. Transmissão 5. Educação infantil 6. Crianças I. Título.

RC504

Nome: Cristina Rocha Dias

Título: A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao enigma do infantil no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À José e Juracy, meus pais, que me ensinaram a importância de uma escuta atenta, com amor e coragem.

À Daniel, meu filho querido, que me ensina a não desistir diante dos enigmas do mundo.

À Profa. Dra. Miriam Debieux Rosa, que me acompanhou neste percurso com imensa delicadeza, sabedoria e generosidade.

À Profa Dra. Ana Maria Medeiros da Costa e Profa. Dra. Isabel da Silva Kahn Marin, pela discussão e contribuições preciosas no exame de qualificação.

À Marta Cerruti, pela interlocução e leitura das muitas versões do texto, pela parceria fraterna, cuidadosa e verdadeira, fundamental neste trabalho e na vida.

À Ana Mussati, pela disponibilidade e carinho diante de tantas perguntas, pela discussão frutífera no metrô de Santiago do Chile, pela leitura cuidadosa e precisa.

Aos colegas do Laboratório Psicanálise e Política, pela oportunidade de encontros insitigantes e leitura disparadora de muitas articulações.

Aos familiares, amigos e professores, que participaram, em algum momento, da realização deste trabalho.

Aos professores da educação infantil, que compartilharam seus enigmas, invenções, angústias e descobertas, compondo meu percurso de trabalho como formadora e psicanalista.

RESUMO

Dias, C. R. (2014) *A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao enigma do infantil no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O presente trabalho tem como objetivo investigar as vicissitudes da educação de crianças pequenas a partir do contexto da formação de professores da Educação infantil, considerando as determinações da LDB 9.394/96. Partindo da experiência de 10 anos em programas de formação em diversos municípios brasileiros, investigamos os desafios nesta prática docente, que tem especificidades. De um lado, as tarefas didáticas do professor de educação infantil relativas aos conteúdos e objetivos a serem alcançados, e de outro lado, o fato de lidar, ao mesmo tempo, com situações de cuidado e de investimento afetivo (de desejo) no encontro com a criança, imbricadas e atravessadas pelo que chamamos em Psicanálise de infantil. A experiência docente que daí surge, muitas vezes escapa do planejado e se constitui problemática para esses profissionais, colocando em questão sua posição de saber - neste caso, mais que saber sobre a criança, saber-se professor. Nesta pesquisa visamos articular essas questões e constatamos que se pode transformar o que se apresenta como problema em enigma para os professores, tomando como norteador a noção de infantil em Freud. Esta torção remete tanto às questões trazidas pelas crianças como aos impasses do professor, na medida em que inclui na transmissão a questão pulsional e a fantasia que os contorna. A dimensão pulsional, fundante do sujeito, indomável e insistente, comparece na cena escolar como um estranho que retorna como enigma, mas também como familiar; a fantasia recorta o lugar do sujeito como resultado da experiência de satisfação submetida ao recalque e se apresenta como solução diante de um querer saber. Entendemos que esses aportes podem nos subsidiar para uma discussão que permita cotejá-los com as experiências dos professores aqui narradas, buscando, para além de uma conexão entre psicanálise e educação, uma possibilidade de abertura diante dos desafios e impasses vividos pelos professores, bem como de interrogação sobre o lugar da transmissão e do desejo de educar.

Palavras-chave: Psicanálise; Infância; Formação de professores; Transmissão; Educação infantil; Criança.

ABSTRACT

Dias, C. R. (2014) *The role of the teacher with small children: impasses front off the enigma childish in the school context*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The present study aims to investigate the events of early childhood education from the context of teacher training in child education, considering the determinations of LDB 9.394/96. Starting from 10 years of experience in training programs in various municipalities, we investigated the challenges in teaching practice, which has specificities. On one hand, the learning tasks of the teacher of early childhood education on both the content and objectives to be achieved and on the other hand, the fact of dealing at the same time, with care situations and affective investment (of desire) in the encounter with the child, interwoven and crossed by what we call, Psychoanalysis, childish. The teaching experience that arises often escapes planned and is problematic for these professionals, questioning its position of knowledge - in this case, more than to know about the child, to know itself as a teacher. In this research we aim to articulate these issues and found that it can turn what is presented as problems into a puzzle for teachers, taking as guiding the notion of childish in Freud. This twisting refers both to questions raised by children as the impasses of the teacher, in that it includes the transmission instinctual question and fantasy that surrounds. The instinctual dimension, founding the subject, indomitable and insistent, shows up at school as a strange that returns as puzzle, but also as something familiar; fantasy cuts the place of the subject as a result of the experience of satisfaction subjected to repression and shows up as a solution when faced with a wonder. We understand that these contributions can subsidize us for a discussion in order to compare them to the experiences of teachers narrated here, seeking, in addition to a connection between psychoanalysis and education, opening a possibility to face the challenges and dilemmas faced by teachers, and also of interrogating the place of transmission and the desire to educate.

Keywords : Psychoanalysis; Childhood; Teacher education; Transmission; Childhood education; Child

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A experiência e as indagações	19
1.1 Psicanálise, formação de professores e o lugar da transmissão	20
1.2 A direção da pergunta	24
1.2.1 “O que foi que eu fiz”?	26
1.2.2 “Como eu não tinha visto isso antes?”	31
2. O infantil na perspectiva da psicanálise	35
2.1 O infantil e a dimensão pulsional	37
2.2 O estranho que retorna: o infantil como enigma	44
2.3 Domínio da pulsão, domínio do saber e a dimensão da fantasia	51
2.3.1 O pulsional: algumas delimitações	52
2.3.2 O saber e o insabido na trilha do desejo	56
2.3.3 A fantasia como primeiro enquadre pulsional	63
3. O infantil na cena escolar	71
3.1 Da família à escola: a função de educar	73
3.2 A erótica na relação mestre-aluno	85
3.3 O infantil, o brincar e o espaço escolar	93
3.3.1 O espaço: entre o controle e o contorno do infantil	95
3.4 Entre domínio e saber: uma transmissão possível	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se desenvolveu a partir de inúmeras indagações acerca da experiência ao longo de 10 anos (de 2001 a 2010), em programas de formação de professores da educação infantil da rede pública, em municípios brasileiros. O contato com diversas equipes, por um período que variou de 2 a 5 anos de trabalho contínuo, por escola, nos parece constituir um campo significativo para investigar os desafios e impasses frente à criança no contexto escolar, particularmente dos professores e equipes, buscando articular aquilo que se constitui como tarefa docente permeada pelas vicissitudes do ensino, e um olhar singular diante dos efeitos que surgem na relação com a criança.

Aqui, faz-se necessário destacar que, embora essas articulações e seus efeitos possam ser pensados a partir da ação do formador e de sua relação com a equipe, incluindo o instrumental teórico pedagógico, nossa intenção é explicitar os impasses que atravessam a função do professor da educação infantil, cuja experiência se situa para além do “*saber fazer*” utilitário, do incremento da competência docente ou da qualificação técnica, ponto que abordaremos no capítulo 3.

Para realizar o trabalho nos municípios, atuávamos como profissionais (em sua maioria pedagogos) externos à equipe da escola, organizando encontros regulares com os professores - mensais ou semanais, dependendo do programa de formação - em torno da prática cotidiana destes com as crianças. Nesse contexto, e dentre as mais variadas propostas de formação oferecidas à Rede, buscávamos a partir da prática dos professores e da interlocução com os demais profissionais da escola¹, aprofundar o conhecimento sobre as especificidades da faixa etária, refletir sobre as condições de ensino e aprendizagem e construir recursos que pudessem ampliar o olhar e a compreensão sobre seu próprio trabalho.

No Brasil, a formação continuada de professores surge como prática na década de 90, período que coincide com a publicação de dois importantes documentos: a

¹ Os programas de formação que fornecem o contexto desse trabalho incluem o acompanhamento do coordenador pedagógico, dos diretores e técnicos da secretaria de educação, mobilizando não só os professores, mas toda a rede de ensino.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB)², que passa a incluir os serviços de creche e as classes de educação infantil no segmento da educação básica; e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI)³, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de redefinir e delimitar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, cuja demanda se origina justamente, do processo de transição promovido pela LDB (9.394/96).

Considerando a proposta desses documentos e seus desdobramentos na prática das instituições públicas de ensino, vale destacar dois aspectos que atravessam o contexto inicial de um programa de formação:

1. A inclusão das creches e da educação infantil na etapa da educação básica implica uma importante transição, na medida em que a escola passa a incluir não só as crianças de 0 a 6 anos, mas também os cuidadores leigos das creches (antes chamadas de “pagens”), que agora integram a equipe pedagógica e fazem parte da instituição escolar. Essa mudança se reflete na prática dos professores e na constituição das equipes, que se dividem entre aqueles que tem “formação” (ensino superior) e ensinam conteúdos, e os que não tem “formação” e necessitam construir um lugar profissional fora do campo da assistência.

2. A publicação do RCNEI evidencia a necessidade de se pensar uma proposta curricular específica para a faixa etária de 0 a 6 anos, ao invés de seguir reproduzindo uma adaptação do currículo das séries seguintes. Assim, o documento se divide em eixos temáticos relacionados às áreas de conhecimento, buscando considerar a singularidade e as aquisições em cada etapa do desenvolvimento. O conflito, surge do modo como cada equipe de professores e demais profissionais da escola utilizam esse referencial: ora é tomado como “instrumento didático” ou manual a ser reproduzido em sala de aula – o que gera inúmeras dificuldades, já que esse material não contém, nem oferece “sugestões” de atividades estruturadas –, ora é proposto como disparador de reflexão sobre o trabalho com crianças pequenas e suas especificidades, o que inicialmente, soa

² A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece, pela primeira vez na história do país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

³ Lançado em 1998, o RCNEI integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, para auxiliar as equipes no trabalho educativo com crianças pequenas, buscando uma ação integrada que considere não apenas as atividades educativas, mas as integre aos cuidados essenciais às crianças e suas brincadeiras, ampliando o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural.

para algumas equipes como algo de difícil compreensão e muito distante da prática.

Embora essas referências tenham sido propostas há mais de uma década, podemos pensar que uma remete ao cumprimento da lei – *“a educação básica deve incluir a faixa etária de 0 a 6 anos”* –, e a outra diz respeito a como esse processo de inclusão e transição ocorreu, e ainda ocorre na prática, a partir do RCNEI. A questão é que, quando ambos são tomados como estatuto de lei a ser cumprida, abre-se brecha para uma profusão de verdades, técnicas e materiais “infalíveis”, bem como para um pedido de formação que responda o quê e como fazer com essas crianças *“que só querem brincar”, que “não se concentram” e “são muito dispersas”*.

Essas vinhetas narrativas sobre a criança podem ser atribuídas aos professores, mas podemos dizer que, em alguma medida, reproduzem um discurso institucional e social. Assim, ao considerarmos as mudanças ocorridas nas creches e pré-escolas nas três últimas décadas, veremos que

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza [...] foi, durante muitos anos, justificativa para escassez de recursos materiais; precariedade das instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de criança por adulto. Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil financiadas ou mantidas pelo poder público, significou, em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e suas famílias. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assimilar as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (MEC/SEF, 1998, p.17)

Nesse sentido, se o contexto formativo se apresenta como cenário para discutirmos as especificidades da educação infantil e as concepções sobre a infância, por outro lado, o saber do professor da educação infantil, estreitamente vinculado à prática, parece ser colocado em cheque, na medida em que aparece, de um lado como insuficiente, “intuitivo” e baseado na experiência ao longo dos anos; e de outro, como inadequado, ao realizar uma prática que, aparentemente, não está de acordo com os princípios pedagógicos.

As divergências que surgem em relação aos princípios (que concepção de criança, de ensino e aprendizagem sustenta a prática docente) e às metodologias de ensino (tradicional, construtivista, entre tantas outras) disparam um intenso debate em torno do ensino e sua relação direta com a aprendizagem, deixando de lado o que significa - ou melhor, *o que não pode ser dito* sobre - educar, cuidar e se relacionar com crianças pequenas na instituição escolar.

Diante disso, mais do que destacar as especificidades da relação professor-aluno ou de ensino-aprendizagem, queremos nos referir, sobretudo, ao encontro do adulto com a criança, e ao modo como o primeiro pode estar implicado neste laço singular. A pergunta “fora de hora”, a cadeira que vira balanço, o xixi que escapa, a mordida no lugar da fala, a correria no parque são cenas (in)esperadas que vêm interrogar a prática cotidiana dos professores e põe em relevo tanto a manutenção de um discurso (institucional e social) de contenção, que se apóia na preocupação com o ensino e a aprendizagem como forma de sustentar um lugar profissional; quanto o constante incômodo diante do infantil que surge como enigmático, se faz presente e segue produzindo efeito de desencontro.

Assim, uma aproximação entre educar e cuidar implica num desafio para os professores, como bem vemos destacado no RCNEI, “contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”. (MEC/SEF, 1998, p. 24)

Esse desafio, presente na prática dos profissionais da educação infantil, pode ser observado quando, por exemplo, supõe a conquista da autonomia pela criança como solução para a aparente desordem que se apresenta e ganha corpo nas situações da rotina escolar.

“Eu planejei tudo direitinho, mas não sei o que aconteceu com as crianças. Deu tudo errado e eles estavam super agitados. E você precisa ver quando bate o sinal do parque, eles mal podem esperar eu abrir a porta da sala e já saem todos gritando e correndo, parecem desgovernados. Por isso, eu acho que falta trabalhar mais a autonomia deles. Eu falo sobre isso todo dia, mas parece que eles não escutam, parece que estão com a cabeça em outro lugar, só querem saber de brincar.”

Neste caso, a chegada de um formador ou especialista na equipe de professores põe em circulação algo que é, ao mesmo tempo, da ordem do conhecimento e da inquietação, que atravessam os encontros de formação - o que também nos ajuda a pensar a especificidade da escuta psicanalítica no contexto pedagógico. Em outras palavras, buscaremos refletir sobre a posição de um psicanalista que (sem ser convidado) entra na instituição escolar, a qual por sua vez, convoca e espera um formador pedagogo.

Assim, embora possamos escutar aquilo que se situa *mais além* da prática dos professores, no sentido de explicitar os impasses do fazer pedagógico, nos parece importante considerar que essa escuta vem indagar e dar lugar às inquietações dos profissionais da educação infantil, a partir de seu próprio campo de atuação, de sua prática e da experiência de ensinar crianças pequenas. A despeito dos ideais e da referência teórica adotada no processo de formação, e apesar de uma infinidade de materiais pedagógicos, manuais e livros didáticos que contribuem para manter uma certa uniformidade das práticas de ensino - idéia central, que visa garantir a conquista do “bem fazer” - a psicanálise vem escutar o que surge como experiência no contexto escolar, situada nos acontecimentos inaugurados, diariamente, na relação com as crianças.

Um aspecto que nos parece fundamental destacar para contextualizar a questão, se refere ao processo de contratação de um formador num programa de formação continuada.

Em nossa experiência, a demanda de Pojetos de Formação nas redes de ensino chegam através dos municípios ao que chamamos “Centros de Formação”, que são instituições que contam com um corpo de profissionais com larga experiência em educação, entendida aqui de modo amplo e compreendendo a docência (tanto em educação infantil quanto nas áreas específicas de conhecimento como artes, música, entre outras), a gestão pública, o currículo e o funcionamento da rede. Assim, a contratação de um formador pressupõe um profissional experiente, com bom domínio dos conteúdos de

formação (didática, concepção de criança e de educação, papel do professor, manejo das equipes), mas que, não necessariamente, é um pedagogo.⁴

Essa circunscrição tem como intuito esclarecer que a atuação de um psicanalista num programa de formação, ou melhor, nas experiências de formação aqui relatadas, mais que produzir incômodo nas equipes, dá lugar a uma escuta singular, bem-vinda e por vezes, desejada sem que o saibam. Quando, por exemplo, o formador se apresenta nos primeiros encontros e conta que além de sua experiência como formador, também é psicanalista, acaba ouvindo como resposta:

“Ah, sabe que a gente tava mesmo precisando de um psicólogo! Tem coisas que entra formação, sai formação e a gente não resolve, então deve ser alguma coisa com a gente, né?”

“Nossa, então vai ter muito trabalho, porque eu tenho um monte de coisa pra falar, mas nunca tenho lugar pra isso.”

Com isso, pretendemos discutir os impasses que surgem no cotidiano dos professores, considerando que são convocados a uma experiência singular atravessada pelos afetos, pelo saber, e marcada pela palavra, ainda que amparados por todo aparato pedagógico disponível. Mais ainda, queremos sustentar que esse campo específico de experiência produz efeitos na relação do professor com as crianças, os quais nos interessa investigar: a possibilidade de ocupar uma posição em relação à escolha profissional – ser um adulto, que ensina algo a uma criança -, e o reconhecimento de que o desejo de educar implica responsabilidade e autoria, o que pressupõe sustentar aquilo que transmite.

Inicialmente, notamos que o que se apresenta nos primeiros encontros de um processo de formação é uma insegurança dos professores em relação ao seu lugar profissional no que toca o reconhecimento, e um olhar sobre a criança – pequena, mas incontrolável e imprevisível -, que termina por reduzir a experiência de ensinar à dificuldade de aprendizagem e à ineficácia do ensino. Porém, considerando as condições de trabalho do professor de educação infantil, permeado por uma certa desvalorização no

⁴ Cabe aqui destacar que, apenas nas duas últimas décadas, surge a exigência formal e oficial do MEC - Ministério da Educação - de formação pedagógica superior para os profissionais que atuam na educação infantil. Até então, os professores deste segmento eram formados por profissionais de diversas áreas, entre elas a psicologia. Portanto, uma parte dos formadores que hoje atuam em centros de formação de professores não são pedagogos, o que, antes de ser um pré-requisito, passa a ter sua importância relativizada na prática, diante da experiência do formador. Por outro lado, ao contratar um centro de formação, qualquer rede de ensino articula a idéia de que formador significa pedagogo.

próprio âmbito educacional (“é o professor que brinca, que troca fraldas”) e desamparado diante dos enigmas que se apresentam no cotidiano profissional, podemos pensar que a profissionalização de boa parte dos educadores leigos que atuam especialmente nas classes de 0 a 3, implica numa formação que possa dar lugar e legitimidade à especificidade dessa função.

Desses aspectos, resulta que a angústia dos professores, aparentemente sem nome diante do “incontrolável” na criança, dispare uma busca por “formação” através de uma nova teoria ou estratégia pedagógica que possa minimizar as dificuldades, auxiliando-os a compreender o que se passa. Essa tentativa de compreensão, que abordaremos mais adiante, pode situá-los inicialmente numa espécie de repetição, quando se posicionam apartados da experiência, supondo-a irrelevante para o exercício de sua função. Nesse sentido, passam a atribuir às inúmeras formações contratadas a impossível tarefa de revelar o que está escondido e de elucidar o que há de enigmático no infantil, através da oferta de um conjunto de propostas e atividades, circunscritas a uma metodologia.

Por outro lado, os relatos dos professores que serão destacados neste trabalho e que consideramos representativo dessa experiência, vêm mostrar como esse mesmo contexto pode abrir um espaço de transmissão e compartilhamento de saberes, disparando indagações muito precisas e, por que não dizer, preciosas, que remetem ao seu próprio desejo, sustentado diante da ausência de respostas para os enigmas que se recolocam na relação com a criança. Ao longo dessa investigação, faremos referência ao desejo em sua dimensão inconsciente, como aquilo que porta um saber; saber sobre o enigma e a ausência, que se articula aos objetos de satisfação e à história pulsional, através da qual busca se representar.

Vale destacar que, considerando que uma parcela significativa das propostas de formação oferecidas à rede pública de ensino advém de centros de formação privados ou de grupos de pesquisadores das universidades, aquilo que pode ou não ser dito pelo professor, que pode ou não aparecer como um saber reconhecidamente próprio, já constitui em si um campo particular de atuação junto aos professores da rede pública de ensino, na medida em que entra em cena um ideal de mestria e a suposição de certeza permanente atribuídos ao formador.

Neste caso, diante da experiência entre professor e aluno na educação infantil,

buscaremos demonstrar que o saber psicanalítico, ao tomar parte na escuta de um grupo de professores em formação, pode propor interlocução e contraponto, oferecendo a possibilidade de legitimação de um outro tipo de saber: saber-se professor, o que diz respeito a uma posição que não pode ser ocupada ou garantida por uma via acadêmica, metodológica ou técnica, mas que remete a uma posição ética frente ao desejo. Como bem nos lembra Kehl (2002), em *Sobre ética e psicanálise*, uma vez que somos afetados, que estamos sujeitos aos afetos como condição de vivente; “o que nos resta é reverter o sentido de nossa relação com o que nos afeta” (p. 127)

Nos parece importante marcar que isso não significa, de modo algum, desconsiderar as preocupações pedagógicas e a necessidade de qualificação profissional permanente. Mas, pretendemos sim, discutir como a escuta psicanalítica num contexto formativo pode promover outras possibilidades de intervenção dos professores no trabalho com as crianças pequenas, investigando e analisando as questões que se apresentam não sobre a criança e o infantil, mas sobre o infantil em seu caráter pulsional, constantemente recuperado e revisitado no adulto.

Por fim, queremos ressaltar que não se trata de discorrermos sobre a aplicação da psicanálise no contexto escolar, como se os conhecimentos do referido campo pudessem solucionar as questões do ensino, da aprendizagem e das relações entre adulto e criança. Assim, nosso problema parte dos diferentes discursos sobre o infantil – o psicanalítico e o pedagógico –, para pensar como a psicanálise, num contexto de formação, pode apontar caminhos e propor vias de escuta que disparem no professor a inquietação e a dúvida como possibilidade de passar a outra coisa, diferente do automatismo e da adaptação.

Nossa hipótese, é de que a escuta psicanalítica, quando toma parte no contexto que apresentaremos a seguir, colabora significativamente para ampliar a possibilidade dos professores reconhecerem seu próprio desejo de educar, o que se revela em sua posição diante da criança e do próprio infantil, e na legitimidade de um saber que remete à especificidade de um lugar profissional .

As situações que destacaremos nesta investigação, conforme apontamos no início, se originam da experiência formativa ao longo de 10 anos de trabalho nas Redes Municipais de educação infantil das regiões Sudeste e Nordeste. Vale ressaltar, no entanto, que o material a ser apresentado é anterior a esta pesquisa, fruto dos registros

realizados após os encontros de formação com diversas equipes. Neste caso, o recorte por nós eleito, tem como intuito evidenciar e esclarecer a temática que pretendemos desenvolver, fornecendo elementos para circunscrevermos as ideias e hipóteses apresentados neste trabalho.

Essa delimitação parte de uma experiência na qual se explicita uma questão, que “não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios”. (CHIZZOTI, 2001, p. 81) Assim, o problema se mostra um obstáculo, que se manifesta através do que se opõe e se dá a ver, para além de sua aparência imediata.

A utilização deste material tem como base a garantia de sigilo, ainda que não tenha sido pensado, originalmente, para fins acadêmicos. Por isso, lançaremos mão de alguns fragmentos à medida que sejam necessários para o debate que queremos empreender, com todos os cuidados que implicam sua publicação.

Trataremos, então, no primeiro capítulo, de situar a psicanálise e a formação de professores como campos permeados pela transmissão, que diz respeito não ao conhecimento das informações ou a tudo saber, mas ao reconhecimento do desconhecido como possibilidade de produzir sentido.

Apresentaremos em seguida, algumas experiências da formação de professores da educação infantil, a partir dos próprios encontros de formação, destacando situações que consideramos emblemáticas para analisarmos e discutirmos porque o infantil se constitui como um desafio no trabalho com crianças pequenas no contexto escolar. Nossa intenção com essa estratégia consiste em destacar os modos singulares de circulação do desejo e o que vem a ser tomado como enigma no encontro entre professor e aluno, fornecendo elementos para analisarmos seus efeitos na prática docente.

No segundo capítulo, discorreremos sobre infantil na perspectiva da psicanálise buscando delinear este conceito como operador na discussão que faremos posteriormente. Para abordar o infantil, retomaremos as considerações de Freud sobre a sexualidade infantil e de que modo ela se constitui como marca fundante do sujeito, especialmente nos *Três ensaios sobre a sexualidade*, texto que data de 1905, mas que sofreu acréscimos importantes, à medida que novas descobertas surgiam das construções teóricas e dos impasses na clínica psicanalítica. A partir daí, propomos delimitar e articular o infantil em sua dimensão pulsional, que insiste e se impõe; o saber atravessado enigma pelo desejo; e a fantasia, como aquilo que contorna a relação desejante, que

organiza uma experiência de prazer e “oferece um lugar ao sujeito, a partir do qual extrai seus significados e vivências”. (ROSA, 2000, p.153)

O infantil será abordado também no contexto escolar, temática que compõe o capítulo três. Dada a especificidade da faixa etária da educação infantil, pretendemos recuperar a educação de crianças no contexto familiar, de modo a situar sua entrada na escola. Delimitaremos os aspectos que marcam esse deslocamento do âmbito familiar e privado, para o contexto escolar e público no que se refere à circulação de saberes, para nos aproximarmos da especificidade da função do professor da educação infantil e do que surge no encontro com a criança.

Considerando a possibilidade de circulação de saberes na escola e o contorno fantasístico que remete ao desejo, intencionamos circunscrever a erótica entre mestre e aluno, analisando os desdobramentos e as configurações do pulsional em sua relação com a transmissão. Neste caso, considerar que uma experiência de ensino pode incluir uma dimensão de prazer, nos permite recortar o brincar e a relação com o espaço como elementos que fazem parte da rotina da educação infantil, ao mesmo tempo que marcam uma erótica e uma posição desejante, apresentando o infantil e o sexual que vêm interrogar, constantemente, o professor na cena educativa.

Finalmente, retomaremos a questão da transmissão anunciada no início de nossa investigação, mais uma vez articulada à psicanálise e à formação de professores enquanto possibilidade presente na sua própria prática. Buscaremos relacioná-la aos temas trabalhados nos capítulos anteriores para verificar o que se transmite na escola, levando em conta o infantil não como enigma intransponível e paralisante, mas como parte de uma transmissão possível.

CAPÍTULO 1. A EXPERIÊNCIA E AS INDAGAÇÕES

1. 1 Psicanálise, formação de professores e o lugar da transmissão

Por que falar sobre a transmissão num trabalho sobre o infantil e a Psicanálise na formação de professores?

Um primeiro caminho para abordar essa questão seria pensar o que configura a transmissão e o que se transmite nesse contexto, ao mesmo tempo escolar institucional e educativo.

Podemos dizer, inicialmente, que no âmbito pedagógico, transmitir muitas vezes se confunde com ensinar, o que implica na “transmissão” de conteúdos que abarcam o conhecimento de diferentes áreas, mas compreendem também modos de organizar o tempo, o espaço, os materiais; formas de relação com o outro, sejam pares, crianças ou adultos, e com o próprio saber. Em alguma medida, tudo isso diz respeito à transmissão e se refere ainda à experiência vivida e compartilhada, onde circulam códigos de leitura do mundo e de como estar nele.

No entanto, sabemos que essa referência remete a algo que ultrapassa as áreas didáticas do conhecimento e a avaliação dos alunos, que gerariam índices de sucesso ou de fracasso no campo do ensino e da aprendizagem. Queremos dizer com isso que, ao considerarmos o contexto de trabalho dos professores com as crianças e mesmo da formação continuada, é comum que a idéia de transmissão seja tomada como ação que faz passar algo, quase que automaticamente, de um sujeito a outro. Neste caso, o que se transmite equivale ao que se passa e se ensina a alguém.

Quando ouvimos dos professores:

“Sempre foi assim, por isso faço desse jeito: assim foi passado e a gente segue”.

“Tenho que anotar tudo pra depois passar para as crianças” .

“A gente passa as coisas pra eles, mas eles não aprendem, fazem bagunça e não se concentram”

Podemos dizer que estamos diante de uma posição de ensino que supõe na própria transmissão/ensino, o aprendiz como receptáculo passivo do que lhe é oferecido.

Neste caso, para aprender bastaria acomodar muito bem aquilo que é recebido e que lhe foi passado num espaço vazio, entendendo essa passagem como algo previsível, que ocorreria sem percalços ou interferências. Por outro lado, a passividade identificada no aluno pode se contrapor a uma certa recusa, uma posição entendida como sendo de negação ou mesmo de incapacidade diante do que é “passado” (“a gente passa, mas eles não aprendem”, não pegam). Veremos mais adiante no capítulo 3, como isso ganha corpo na experiência dos professores com seus pequenos alunos, especialmente no que tange o desafio de acompanhá-los nos primeiros anos da vida escolar.

Curiosamente, é possível notar que nem sempre toda aprendizagem esperada pelo professor, no sentido dessa “passagem” automática, chega a ocorrer, mas sem dúvida, algo é transmitido, compartilhado e se põe a circular no encontro entre adulto e criança. Podemos pensar que esse tipo de laço, de enganche pulsional que se dá no contexto escolar, também opera no encontro de formação entre professor e formador como algo que remete a uma experiência de transmissão, embora seus efeitos sejam pouco claros e nem sempre percebidos, como quando se supõe certeza e correspondência entre ensinar e aprender. Em muitas situações, a urgência de um fazer que possa, por exemplo, controlar a criança, vem responder à incerteza experimentada pelos professores diante dos pequenos aprendizes, como apresentaremos mais adiante neste capítulo.

Assim, a transmissão a que nos referimos e que norteará nossa discussão diz respeito à questão de que nela não há um conteúdo, no sentido de uma informação, mas diz respeito àquilo se passa num dado campo comum, sem intenção, e que supõe implicação com o próprio desejo inconsciente – na medida em que o sujeito o toma como seu e dele se encarrega. Neste caso, é na distância, na dissimetria, na descontinuidade entre ensino e aprendizagem, que a transmissão se dá.

Gostaríamos de destacar que essa descontinuidade permite instaurar uma questão fundamental: se não basta o professor ensinar para que o aluno aprenda, o que ocorre então, nesse intervalo que deixa vago o lugar da certeza? Como nos lembra Rosa (2000), se o saber se institui pela nostalgia de uma certeza perdida, suportar esse questionamento é um desafio radical “porque gera pavor diante do desmoronamento da identificação e de seu modelo de realidade, da perda de garantias das certezas aprendidas até então [...] é um trabalho de cognição em busca de um prazer efetivo, embora incerto e adiado”. (p. 105)

Ainda que em nossa investigação, tenhamos como foco principal pensar como isso ocorre na relação entre professor e aluno - o que passa/não passa de um a outro, e o que se passa/não se passa nesse encontro -, acreditamos que a relação estabelecida nos encontros de formação, atravessada pela escuta psicanalítica, faz função de transmissão nesse contexto e pode ser tomada como pano de fundo nas discussões que faremos ao longo deste trabalho.

Isso nos instiga a indagar que lugar a psicanálise pode ocupar no espaço da formação de professores e que contribuições poderia trazer ao campo da educação, há muito atravessado por diversas especialidades e saberes no intuito de “salvá-la” de uma espécie de fracasso, não do ensino, mas do resultado das aprendizagens dos alunos. Assim, nos parece prudente lembrar que, ao destituir os professores de seus saberes sobre como ensinar, e de tomá-lo como um tema de pouca relevância para o que se apresenta no contexto escolar, resulta que os olhares se voltem para a criança, no sentido de “dissecá-la” para que seja dominada e previsível. Se ela não aprende, se tem dificuldades, “se não vai bem na escola” é porque ainda não se descobriu o que lhe acontece.

Esse enigma, que assalta os professores e que não encontra lugar de produção de sentido, termina entregue aos especialistas (do brincar, da sexualidade, dos distúrbios, da loucura e dos diagnósticos infantis, da alfabetização, das famílias) que com novos encaminhamentos, recursos e teorias, intencionam fornecer a solução para o infantil que não cala, como se essa constituísse a chave do que faz falhar o binômio ensino-aprendizagem.

Em certa medida, temos aí também uma transmissão, que atravessa a prática dos professores e faz com que estabeleçam uma relação bastante singular com a criança, diante da profusão de saberes e discursos que adentram e marcam o campo escolar e, por que não dizer, as vicissitudes do ensino.

Essa espécie de mandato, parece suspender e retirar dos professores um saber sobre a criança e sobre o ensino vem marcar o lugar da transmissão. Conforme aponta Rosa (2000) em seu trabalho sobre o “não-dito”, as distorções e interdições na transmissão são impeditivas da possibilidade de articulação no tocante à origem e à sexualidade. Embora trabalhe essas questões a partir do sintoma na criança e no adolescente como efeito da supressão de significantes fundamentais, nos propõe uma

reflexão que se aproxima do que se passa com o professor, dada a especificidade de sua função. Assim,

na impossibilidade de articularem seus saberes, os expressam no sintoma, seja alterando sua possibilidade de conhecer e aprender, seja transformando em atos os aspectos do mandato que não sabem que os determinam [...] gerando estranhamento e falta de apropriação de sua ação. (p. 17)

Isso implica que, embora as especialidades que atuam na rede educativa possam ter lugar, a função do professor e a especificidade de seu ensino e transmissão reclamam sentido diante do estranhamento e do enigmático que se impõe diariamente no encontro com a criança.

Diante disso, o que a psicanálise teria a dizer? Que contribuições poderia trazer?

Bucaremos demonstrar em nossa investigação que, uma vez que adentramos o campo da formação de professores e investidos que estamos de uma suposição de saber, nos resta sustentar não um lugar de especialista, munido de saberes totalizantes, mas uma posição que implica que temos menos a dizer, no sentido de tudo saber; e mais questões a fazer quando devolvemos as perguntas sobre a prática docente e seus percalços àqueles que nela estão implicados, abrindo espaço para o que insiste, desloca certezas e incomoda.

Podemos dizer que diante das vicissitudes do encontro com a criança, constantemente atravessado por imprevistos que colocam em questão conhecimentos e técnicas, a transmissão pode se dar, justamente, nessa descontinuidade, no que resta enigmático, sem que seja possível para o professor resguardar-se na observação e no controle, pois está também, presente com seu desejo.

Retornaremos ao tema da transmissão no terceiro capítulo para articular as experiências, as indagações e os aportes teóricos da Psicanálise que elegemos como base de nossa discussão: o infantil pulsional, o enigma e a fantasia.

1.2 A direção da pergunta

Para pensar o que se produz na escola e na relação com as crianças, descreveremos alguns contextos de experiência, a partir do trabalho de formação com os professores.

Os relatos apresentados neste trabalho se referem a situações de formação, que tem como característica principal a continuidade de suas ações. Diferente de uma palestra ou de uma conversa pontual, essas situações formativas acompanham as equipes a partir de um projeto delimitado pela demanda da Rede de ensino ou da escola e abordam temáticas fundamentais para o trabalho na educação infantil. Dentre os temas discutidos temos, por exemplo: concepção de criança e de aprendizagem, o brincar, o espaço, rotina, planejamento, entre outros, que subsidiam os professores no trabalho em sala de aula e, ao mesmo tempo, promovem um espaço de escuta e de discussão que os convida a refletir sobre a prática.

É importante destacar que boa parte das falas e intervenções relatadas a seguir se refere a essas experiências de formação continuada, que duraram no mínimo três anos, o que implica uma relação singular com o tempo: tempo de se apresentar, de conhecer melhor, de desconfiar, de se opor, de pensar, de rever, de propor, de repetir e de voltar atrás, de insistir, de fazer questões.

Assim, considerando o contexto e as idéias apontadas até aqui, o que se produziria como experiência na relação professor-aluno, e que pode ser escutado pela psicanálise?

A partir do recorte da formação de professores destacaremos duas situações emblemáticas que, mais que ilustrar, explicitam o problema desta pesquisa, tal como se apresenta na prática, o que nos permitirá fazer uma discussão de nossa hipótese. Assim, pretendemos demonstrar que algo se passa entre a matéria ensinada e o sujeito a ser instruído, que pode ser objeto da escuta psicanalítica dentro de um contexto formativo, e que produz efeitos nessas relações.

Para apresentá-las, partiremos de uma proposição que pensa a criança pequena como alguém capaz de aprender sem mestre, tal como ressalta Rancière (2002):

Tudo se passa, agora, como se ela não pudesse mais aprender com o recurso da inteligência que lhe serviu até aqui, como se a relação autônoma entre aprendizagem e verificação lhe fosse, a partir daí, estrangeira. Entre uma e outra, uma opacidade, agora, se estabeleceu. Trata-se de compreender – e essa simples palavra recobre tudo com um véu: compreender é o que a criança não pode fazer sem as explicações fornecidas, em certa ordem progressiva, por um mestre. (p. 19)

Em certo sentido, a função de desconhecimento e uma certa incapacidade de compreender, é o que permite à criança criar uma ficção estruturante de sua concepção explicadora do mundo. Essa idéia nos possibilita pensar a criança e seu saber marcados sim, por uma ausência⁵, mas entendida aqui como condição de possibilidade, e não, estritamente, como imperfeição situada no campo moral.

Nesse contexto, destacamos o brincar como atividade principal das crianças desta faixa etária, a partir da qual se desdobram os aspectos citados acima, sempre permeados pela relação com o outro. Discorreremos sobre este tema no capítulo 3 mas, por hora, nos parece importante ressaltar que o olhar do adulto e, mais especificamente, do professor diante dos acontecimentos e na experiência com a criança, tem função relevante quando pensamos nas possibilidades de descoberta, experimentação e investigação que possibilitam estruturar um lugar de sujeito desejanste.

Do ponto de vista dos professores e da tarefa educativa, se retomarmos, por exemplo, a idéia de obediência como ideal que delimita uma condição de aprendizagem, veremos que ela se apresenta como aquilo que falta à criança, no sentido de algo não conquistado. Neste caso, aprender se torna uma espécie de tarefa subordinada à função de afeto e permeada por experiências excessivamente determinadas – onde os lugares estão imaginariamente definidos e são imutáveis. Assim, o professor, como mestre dedicado, fornecerá à criança aquilo que lhe fará completa em relação a um ideal.

⁵ Abordaremos essa idéia de ausência, do que falta à criança a partir de sua especificidade no capítulo 2, onde aprofundaremos a temática do saber e da fantasia.

Essa função de completude atribuída ao professor atravessa e, por vezes, determina um lugar específico na relação com as crianças pequenas, fazendo com que esse contexto de experiência seja marcado por incertezas e desencontros (como não poderia deixar de ser quando nos referimos ao encontro com o outro), mas também pela tentativa de delimitação e controle das ações da criança como forma de compreender o infantil, que se surge, invariavelmente, como enigmático.

Assim, veremos surgir algumas perguntas na experiência dos professores que apontam não um, mas vários enigmas que atravessam a prática com as crianças, cujos desdobramentos pretendemos analisar nos próximos capítulos.

1.2.1 “O que foi que eu fiz?”

Apresentaremos a seguir uma situação que evidencia a idéia de um enigma, colocado na relação com os alunos. Inicialmente, ainda que possa ser pensado a partir do olhar do adulto, que o situa do lado da criança, a experiência descrita neste relato nos indica que o professor pode, sobretudo, se deparar com o enigmático em si mesmo, revelado no contexto de sua própria prática.

Um dos encontros de formação tratou da organização da sala de aula, onde discutimos para que serve esse espaço, quem o pensa, como está organizado, quem o utiliza. A proposta era que pudéssemos pensar nas mudanças necessárias para assegurar condições de aprendizagem mais favoráveis às crianças pequenas.

Após uma fala bastante queixosa dos professores e, ao mesmo tempo, subsidiados pela discussão do encontro anterior sobre o brincar⁶ e as características de aprendizagem das crianças dessa idade, propusemos que se detivessem no espaço de suas salas, recuperando-o de memória. Em seguida deveriam desenhá-lo no formato de planta

⁶ A tematização do brincar na formação de professores será descrita e contextualizada no capítulo 3. Contudo, cabe destacar que a experiência de observar e registrar situações de brincadeira das crianças presente na rotina escolar, realizada anteriormente, permitiu aos professores indagar porque as crianças brincam e que papel eles têm no ensino e nas aprendizagens que se dão nesse contexto. Uma das possibilidades de intervenção e de ação está na organização do espaço, como uma espécie de convite, que pode incluir o brincar na sala de aula.

baixa, numa folha A4, identificando os materiais da sala, sua disposição no espaço e como são acessados pelas crianças. Depois disso, discutiriam em grupo as mudanças que gostariam de fazer na organização do espaço, registrando-as numa folha de papel vegetal transparente, desenhando uma nova planta baixa sobreposta ao primeiro registro.

A reação da maioria dos professores foi dizer: “É impossível! Não dá pra mudar nada”.

E o que se seguiu foram outras tantas falas que revelaram, ao longo da discussão, o quanto o espaço está organizado para que as crianças fiquem quietas e não conversem, apenas escutem o que o professor deve lhes transmitir:

“Se eu colocar os materiais e brinquedos ao alcance das crianças, elas vão mexer em tudo e eu vou perder o controle, vai virar uma bagunça. Imagine se uma mãe ou a diretora estiverem passando pela minha sala, nessa hora? Vão dizer que não tem professor, ou que eu não domino a classe.”

“Prefiro deixar as crianças todas de frente pra mim, cada um na sua mesa. Eu sempre fiz assim, e ninguém disse que estava errado. Acho que se organizá-los em pequenos grupos, vão falar todos ao mesmo tempo e não vão aprender nada.”

“Deixar o material livre para elas usarem não funciona, pois são muito pequenos e não sabem se organizar.”

Esses exemplos ilustram como essas posições se articulam num discurso difundido pela escola, que pressupõe a criança como destituída de saber e coloca o professor como o centro do processo de aprender. Aqui, a aprendizagem está referida a um processo de transmissão, no sentido da passagem de informações e procedimentos que as crianças devem assimilar e reproduzir, como apontamos há pouco. Qualquer ação ou pensamento dos alunos que escape a essa metodologia transmissiva, é visto como transgressão ou dificuldade de aprendizagem.

Neste sentido, a posição idealizada da criança como passiva e obediente, permanece sendo necessária para articular, justamente, a posição de saber do professor. Como destaca Rancière (2002),

o procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (p. 20)

Podemos notar que as falas dos professores revelam ainda um ponto em comum, que se refere à ameaça de perda de autoridade como des-controle, o que nesse contexto, equivale à sua própria competência e é da ordem do saber fazer. Assim, se constrói uma ideia na qual a experiência em si mesma (com sua dimensão de impossível e improvável) será significada como perda, como se revelasse nos adultos uma espécie de incompetência para manter as coisas no seu devido lugar.

Por outro lado, o que significa para os professores pôr em questão o espaço da sala de aula? Que deslocamento se produz nesse contexto de formação profissional? Dunker (2011) aponta, a partir de uma possibilidade de metadiagnóstico da modernidade, que “certas experiências de indeterminação são necessárias para que a liberdade se exprima em ato real e não apenas no reconhecimento indireto, através da submissão e mediação dos sistemas simbólicos”. (p. 122)

Em alguma medida, podemos pensar que o contexto de formação profissional em si mesmo, constitui para as equipes uma situação indefinida e enigmática, marcando a relação com o saber. Em contrapartida, a possibilidade de um espaço que ponha em circulação o mal-estar, o mal-entendido e a insatisfação que surge no encontro com a criança, através da narrativa de suas experiências no contexto escolar, permite articular o desejo de educar (sempre insatisfeito e impossível) às vicissitudes que lhes são inerentes, ao invés de marcá-lo como perda irreparável.

Voltolini (2011) destaca de modo preciso, o que denomina de “paradoxo funesto” na função do educador. De acordo com o autor, quanto maior o conhecimento objetivo sobre a criança, ainda que útil, mais ele produzirá engano, na medida em que não se transformará automaticamente em saber fazer. A partir da leitura de Freud sobre a dificuldade do adulto de compreender a infância, aponta que

fica claro o que ele considerava como saída possível para que ao menos se contorne essa ignorância sobre a criança: participar da vida dela. Ou seja, trata-se mais de estar com ela do que saber sobre ela. Independente do método escolhido, a condução metodológica do trabalho educativo fica, portanto, condicionada a algo extrametodológico: o (des)encontro com a criança. (p.45)

Retomando a experiência dos professores com o espaço da sala de aula, reencontro-os dois meses depois do exercício proposto, de pensar novas possibilidades de organização e uso da sala de aula pelas crianças. Descrevo a seguir o relato de uma professora:

“Olha, foi uma experiência completamente diferente do que eu já fiz como professora; e logo eu, que sempre tive uma preocupação que era: como eu domino a classe para que eles prestem atenção em mim? Bom, reorganizei a sala, a disposição dos móveis, a altura dos brinquedos e dos materiais, conforme havia planejado na planta baixa, e propus às crianças algumas brincadeiras. Sem que eu desse muitas explicações, eles logo foram se organizando nos cantos, definindo papéis, estabelecendo as funções e uso dos materiais, e eu chocada, só olhando. Fiz poucas intervenções. Eles ficaram um bom tempo brincando e não teve confusão, nem briga, nem gritaria. Observei várias conversas entre eles, uns brincando de faz-de-conta, conversando entre si; outros cuidando da organização dos materiais, assumindo o papel da professora (acho que me imitavam, pois eu fico super preocupada com a organização). Combinei a hora de guardar os materiais, embora tenham ficado muito mais tempo do que eu tinha planejado. Não imaginava que ficariam tão envolvidos e dedicados nessa situação; normalmente, reservo pouco tempo pra brincadeira, pois tenho muita coisa pra ensinar! Depois da atividade, guardamos todos os materiais juntos e, na roda de conversa, um aluno me disse que eu estava de parabéns, pois essa tinha sido, de todas, a melhor aula que eu tinha dado. Fiquei desconsertada, olhando pra ele; sabia que tinha sido muito bacana, mas fiquei pensando que eu mesma não sei dizer muito bem o que eu fiz pra que tudo acontecesse daquele jeito.”

Esse recorte permite pensar a questão do enigmático que surge no encontro com o infantil, bem como do saber, recolocado como experiência que implica uma

escolha e uma aposta. Nesse sentido, considerar o enigmático, implica a necessidade de tomar decisões no encontro com a criança, como algo inerente à prática educativa, o que pode vir a permitir um deslocamento do professor, a partir de sua pergunta, que recoloca em outro plano a natureza de sua indagação.

Assim, a questão inicial *“Como eu domino a classe para que todos prestem atenção em mim?”* dá lugar a outras inquietações *“o que será que eu fiz?”* *“Pode parecer ridículo o que eu vou dizer, mas descobri que as crianças pensam! Agora, não dá pra ensinar como antes. Como eu faço agora?”*

Seria então, possível para o professor localizar um lugar de ignorância em si, no sentido do que Rancière (2002) descreve como a incapacidade de compreender da criança pequena? Podemos dizer que, em alguma medida, estamos diante de algo que toca o desejo - de querer saber e entender o que se passou - e a transmissão, que vem interrogar o enigma do infantil pela via do desejo, a partir da ausência de certeza.

É interessante notar ainda que a descoberta da professora toca o enigma que destacamos no início deste capítulo, e se desloca da criança para habitá-la, conferindo um novo lugar não só para o encontro com os alunos, mas para sua função e posição. Nesse sentido, a experiência de educar quando olhada pelos professores a partir de seu próprio fazer, pode promover uma abertura tal, que a insatisfação ceda lugar à proposição de uma questão singular que constitua sentido e na qual esteja implicado. Talvez, isso lhes permita empreender encontros diários, sem ceder à paralisia frente ao caráter imutável e previamente definido de sua posição diante da criança e do infantil.

Com isso, nos perguntamos a que se refere a transmissão no encontro do adulto com a criança e se há uma especificidade dessa transmissão no contexto da educação infantil. Intencionamos apresentar alguns aportes que nos auxiliem a responder a essa indagação no terceiro capítulo.

1.2.2 “Como eu não tinha visto isso antes?”

Seguindo a proposta de refletir sobre o espaço da sala de aula, convidamos os professores a discutir ainda as mudanças ocorridas em relação à sua própria atuação com as crianças, uma vez que a reorganização do espaço implica uma mudança de posição dos que nele circulam. Nesse sentido, questionar a organização do espaço significava, entre outras coisas, questionar o lugar do professor enquanto mestre e sua função, o que de algum modo baliza e define as relações no contexto escolar.

Vale ressaltar que questionar, neste caso, não significa abolir ou dispensar o professor de sua função e de seu lugar de saber, na medida em que a assimetria entre adulto e criança é condição necessária desse encontro e o que possibilita a própria constituição do sujeito. Por outro lado, como destaca Carvalho (2013),

o que observamos é que os professores passaram a centrar sua atuação – ou pelo menos seu discurso - na criança e em seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, etc. E isso à custa, muitas vezes de uma desimportância crescente dos conteúdos e valores que caracterizam o ensino escolar. O professor passou a ser discursivamente definido como aquele que respeita, ama e considera a criança. (p.132)

Mas como isso se dá? Como o amor e o respeito à criança se relacionam com a atuação do professor? Neste mesmo texto, o autor nos chama atenção para o fato de que “é verdade que é possível amar, respeitar e se dedicar às crianças sem ter como opção profissional o compromisso social de ensiná-las algo.” (CARVALHO, 2013, p.132) Se seguirmos um pouco mais adiante nesta crítica, podemos dizer que o amor, ao ser tomado como ideal de ensino, definiria o professor como aquele que protege a criança (e a si mesmo) dos efeitos do sexual infantil, insaturando a certeza de que o amor (enquanto afeto exclusivo e autorizado a circular na escola) seria a solução para qualquer impasse.

Nesse sentido, entendemos que de algum modo, trazer à cena formativa o lugar do professor em relação ao espaço implicava uma delicadeza que residia, justamente, no fato de que este necessitava sustentar uma espécie de autoria em relação às escolhas e soluções, para resolver os variados deslocamentos produzidos pelas mudanças na organização do espaço. Assim, todos corriam um certo “risco”, na medida em que

teriam que tomar decisões a partir de uma nova posição, ao invés de reproduzir “instruções” sobre como fazer.

Essa experiência guarda estreita relação com o que destacamos há pouco quanto ao cuidado e compromisso com as crianças mas, sobretudo, com a função de ensinar, na medida em que a especificidade e a singularidade do trabalho docente só pode ser sustentada a partir da posição daquele que ensina.

Para ilustrar esses aspectos, apresentaremos a narrativa de uma professora, que dizia estar muito insegura quanto às intervenções que poderia propor às crianças e, frequentemente, trazia questões nos encontros formativos relativas à sua dificuldade de reorganizar o espaço da sala e, mais que isso, de compreender o sentido dessa mudança. Ainda assim, buscava investigar os diversos efeitos que surgiam nas tentativas que fazia:

“Comigo não dá certo organizar a sala em cantos de atividades; já tentei, mas não consigo, vira bagunça, pois se eu der autonomia para eles escolherem do que brincar, como vou conseguir que todos prestem atenção em mim? Às vezes a atividade começa bem, mas quando alguém pede uma coisa que não estava prevista, dá confusão. Acho que é muito mais fácil quando todos fazem a mesma atividade, ao mesmo tempo, cada um na sua mesa.”

Depois de ouvir o relato das colegas, que contavam os exemplos das mudanças no espaço e os impasses que surgiam como efeito dessa reorganização, a professora procura a formadora no final de um dos encontros para tirar dúvidas e dizer que tentaria novamente rever a organização do espaço de sua sala. Em outro encontro, dois meses depois, diz o seguinte:

“Olha, eu quebrei a cabeça pra tentar pensar o que estava dando errado. Se tanta gente conseguia, porque eu ficava sempre tão insatisfeita com o resultado do espaço e do que as crianças podiam fazer? Acho que o problema é que eu nunca tinha organizado na rotina da classe um tempo para escutar o que as crianças tinham pra dizer, ou o que elas pensavam. Aí, cada vez que alguma delas me dizia qualquer coisa, eu quebrava a cabeça tentando encaixar os conteúdos que eu tenho que ensinar, e virava uma enxurrada de idéias que eu não dava conta de organizar. Ficava chateada e me perguntando: porque não dá certo? porque eu não consigo?”

Novamente, solicita à formadora uma conversa mais reservada sobre “como fazer”, fora da discussão em grupo, endereçando de um lado, uma pergunta ao formador e, de outro, narrando a si mesma as dúvidas relacionadas à própria prática e às reflexões que fazia, a partir da interlocução com o grupo de professores.

Alguns dias se passaram e, em novo encontro de formação, a professora conta que decidiu mudar sua mesa de lugar, como uma forma de intervenção no espaço:

Depois de muitas tentativas, decidi fazer a última mudança que faltava: tirar minha mesa da frente da lousa. Não tinha pensado nisso antes, mas ela atrapalhava muito a montagem dos cantos. Além disso, percebi que ela ficava na frente do alfabeto que as crianças consultavam diariamente. Me perguntei: como não tinha visto isso antes?! Com essa mudança, fiquei pensando: onde eu iria ficar, agora que minha mesa mudou de lugar? As crianças brincaram muito bem, não teve confusão, mas eu me perguntava qual era o minha função, se era só observar, se eu tinha que intervir, ajudar, brincar junto...”

Mais do que uma atividade realizada ou tarefa cumprida, nos parece que algo se desloca na narrativa da professora e se dá a ver a partir da descoberta que faz sobre sua posição, o que permite pensarmos na passagem de um lugar a outro, seja através da experiência que apresentamos acima, seja pela possibilidade de formular duas questões que nos parecem significativas, em momentos distintos do processo formativo: “*o que eu estou fazendo tá certo?*” e “*Por que faço desse jeito?*”

Ambas evidenciam uma concepção de ensino e de criança, que nos remete às especificidades que delimitam o papel do professor de educação infantil e que, por outro lado, põe em questão a relevância de sua presença para que haja ensino e transmissão⁷.

A partir dessas experiências, nos parece fundamental considerar que, no contexto formativo, identificar a criança ou o professor como centro dessa ou de qualquer outra problemática neste campo, seria reduzir de modo irresponsável, a educação a um jogo onde vence aquele que sabe e acerta todas respostas. Do mesmo modo, podemos pensar que no encontro entre formador e professores, não se trata de persuadir ou de propor uma adesão servil e indiscriminada a uma teoria metodológica ou recurso didático, mas de tentar elucidar contextos e experiências, compartilhando um modo de interrogar a

⁷ As especificidades da educação infantil, a função do professor e o que circunscreve a relação das crianças pequenas com o adulto na cena escolar serão abordados no capítulo 3.

posição dos que decidem educar, tema que abordaremos de modo mais aprofundado no capítulo 3.

CAPÍTULO 2 - O INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

As coisas que não tem nome são mais pronunciadas por crianças.

Manoel de Barros

Neste capítulo, abordaremos o infantil na perspectiva da Psicanálise a partir de três eixos: o pulsional, o retorno do infantil e a fantasia.

Buscaremos situar as experiências apresentadas no capítulo anterior à luz desses conceitos, especialmente no que toca o efeito de domínio disparado nos professores diante da criança. Veremos em que medida o infantil em sua dimensão pulsional aponta um enigma, marcando a constituição do sujeito e sua história desejante, bem como as configurações pulsionais contornadas pela fantasia, que resultam da impossibilidade de satisfação plena.

2.1 O infantil e a dimensão pulsional

Ao considerar a criança como aquela que guarda uma promessa de futuro, estamos diante de uma ideia bastante difundida no âmbito pedagógico e nas demais especialidades que se ocupam da infância, que estabelece um olhar entre a proteção e o controle, como modo de garantir que ela se desenvolva em todas as suas potencialidades. Em nome desse ideal, a família e a escola se mostram, muitas vezes, imersas num discurso que necessita assegurar, através da atenção permanente ao bem-estar da criança, a estabilidade e a ordem social. Em geral, esses pressupostos se revestem de uma infinidade de explicações produzidas a partir da observação sobre ela, como uma tentativa de identificar e dominar aquilo que escapa e se apresenta pela via do infantil, ainda que possamos notar na criança diversas manifestações e invenções que resistem às normas e ideais e aos quais é submetida.

Isso nos remete à proposição de que tudo poderia e deveria ser dito sobre a criança, indicando um saber sobre ela, como uma espécie de antecipação que invade a infância e tenta antecipar, fazer advir o adulto. Rosa (2000) aponta que

A educação valoriza o dizer-tudo explícita ou sutilmente. A exortação à confiança, a ideia de que há algo ou alguém que sabe tudo, a superproteção que planeja toda a vida da criança, ou a crença infantil na comunicação telepática são formas de não poder

furtar-se ao olhar do Outro. Gera dependência, que se traduz pelo medo de se trair pela expressão, ou pela transparência que inibe o dizer. (p. 55)

Para analisar então, o que se apresenta aos professores na experiência cotidiana com crianças pequenas, partiremos da hipótese de que o impasse não se situa no comportamento da criança, mas entre o ideal de controle e o enigma do infantil. Disso resulta que a posição sustentada pelo adulto neste encontro toma parte na constituição do sujeito na primeira infância, a partir dos efeitos de sua transmissão.

Dada a importância dessa experiência e para melhor circunscrevê-la, situaremos o conceito de infantil no campo psicanalítico investigando como este é trabalhado por Freud, para pensarmos de que modo se apresenta nas relações entre professor-aluno e como se articula à dimensão pulsional.

Entendemos que articular o infantil e o pulsional implica recuperar a questão da sexualidade, tomando-a como aspecto central para estabelecer relações posteriores com outros elementos teóricos, que nos servirão de base para a discussão sobre os saberes e enigmas que se apresentam aos professores na escola.

Para tanto, partiremos da proposição de Freud (1905) apresentada nos “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, que nos diz do sexual infantil presente no sintoma neurótico do adulto, atravessado pelas primeiras experiências de satisfação e pelas marcas da sexualidade na constituição do sujeito.

Curiosamente, segundo nota introdutória de J. Strachey sobre esse texto, toda a segunda parte sobre as teorias sexuais infantis, só foi acrescentada ao original em 1915, dez anos após sua primeira publicação. Podemos, contudo, observar em trabalhos anteriores, aspectos de uma teoria da sexualidade que se esboçavam desde os fatores sexuais na neurose de angústia, apoiada na hipótese de uma base química e neurofisiológica, passando pela referência às zonas erógenas, passíveis de estimulação na infância, até uma abordagem mais próxima do que poderíamos chamar de psicológica, quando Freud relaciona e discute o papel do recalque, do sentimento de vergonha e da moral na sexualidade.

Assim, nesse percurso, se de um lado Freud confirmava em suas investigações, a partir da experiência clínica com a análise das histéricas, que a formação

de sintomas derivava em grande parte das vivências infantis, marcando assim a constituição do sujeito; de outro, lidava com um pensamento bastante difundido e inquestionável em sua época, que definia a infância como um tempo de felicidade e inocência, livre de desejos sexuais⁸.

Seguindo a investigação do infantil na perspectiva da psicanálise, podemos notar que a ampliação do conceito de sexualidade apresentada nos *Três ensaios*, especialmente na primeira parte do texto, aponta a tentativa de Freud em estabelecer as marcas do pulsional no corpo e na sexualidade, a partir do que denomina como “*aberrações sexuais*”.

Ao apresentar uma descrição detalhada das possibilidades de satisfação e de destino da libido e buscando diferenciar o que seria o pressuposto biológico da pulsão, ele investiga a dimensão do objeto e sua relação com o pulsional. Esses aspectos, que entram em cena, tornando a linha fronteira entre a sexualidade normal e patológica bastante tênue, conduzem a uma ampliação não apenas do conceito de sexualidade, mas daquilo que marca a pulsão.

Nessa investigação, Freud (1905) aponta que “numa grande quantidade de condições e num número surpreendentemente elevado de indivíduos, a índole e o valor do objeto sexual passam para segundo plano. O essencial e constante na pulsão sexual é alguma outra coisa”. (p.141)

E acrescenta, ainda referente a esse trecho, nota que data de 1910:

os antigos punham ênfase na própria pulsão sexual, ao passo que nós a colocamos no objeto. Os antigos celebravam a pulsão e se dispunham a enobrecer com ela até mesmo um objeto inferior, enquanto nós menosprezamos a atividade pulsional em si e só permitimos que seja desculpada pelos méritos do objeto. (FREUD, 1905, p.141, n. 1)

O comentário acima nos remete a uma certa compreensão do pulsional, aqui vinculado à perversão, e de algum modo, também ao infantil, como se o reconhecimento

⁸ Em análise posterior, mais especificamente no item 2.3, abordaremos esse pressuposto como uma das questões que se apresentam aos professores e que recortam a cena educativa, produzindo efeitos no que pode se configurar como desejo na relação mestre-aluno.

da atividade pulsional, caso atrelado a um objeto “permitido” ou “lícito”, pudesse delimitar e atenuar seus desdobramentos no sujeito.

Ao percorrer o campo da perversão, Freud deixa claro que a resistência atua como barreira à pulsão sexual, seja através da vergonha e do asco, por exemplo, circunscrevendo-a dentro de limites considerados normais. Por outro lado, destaca que uma certa precocidade nesse desenvolvimento apontará o rumo posterior da sexualidade, seja a partir de forças repressoras internas, seja pela influência de inibições externas e da educação.

De todo modo, quando a intensificação das barreiras sociais – a educação entre elas - atuam como resistência à pulsão sexual, temos como resultado uma suspensão do desejo de saber e uma espécie de ignorância no que diz respeito a qualquer ocupação com a problemática sexual, cujos efeitos podem ser pensados do ponto de vista psíquico, na formação do sintoma como solução de compromisso, mas também no que podemos chamar de finalidades da “boa educação”, seja no âmbito privado e familiar, seja na experiência coletiva escolar, como se “fazer desaparecer” as manifestações sexuais em atos e pensamentos apagasse o pulsional.

Esse cenário que vemos no âmbito social, que tenta promover o afastamento da pulsão em sua estreita ligação com o sexual, não leva em conta seu caráter irrevogável, algo fundamental apontado por Freud, a seguir:

Por “pulsão” podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do “estímulo”, que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos de delimitação entre o anímico e o físico [...] e em si mesma, ela não possui qualidade alguma, devendo apenas ser considerada como uma medida de exigência de trabalho feita à vida anímica. (1905, p.159)

Essa fonte endossomática, (FREUD, 1905) que atua como força de impacto constante e da qual não há como fugir, está apoiada no corpo biológico e aponta para a relação que se estabelece com as fontes somáticas a partir de um processo excitatório de órgão, o que remete às inúmeras situações de cuidado que, quando satisfeitas, aportam no infans algo mais além da satisfação da necessidade. Isso nos permite destacar que o

essencial da manifestação sexual infantil nasce apoiada numa função somática vital, é auto-erótica e seu alvo sexual está sob o domínio de uma zona erógena.

O exemplo do “chuchar” (sugar) é bastante elucidativo da atividade sexual infantil, já que ao repetir o estímulo a uma zona erógena como forma de obtenção de prazer, o propósito da nutrição é excluído, destacando-se das funções de preservação da vida, o que passa a ser visto pelos adultos como um mau costume. Aqui, vemos o apoio da pulsão no somático marcado pelo auto-erotismo, na medida em que “a criança não se serve de um objeto externo para sugar, mas prefere uma parte de sua própria pele, porque isso lhe é mais cômodo, porque a torna independente do mundo externo, que ela ainda não consegue dominar”. (FREUD, 1905, p.171)

Assim, a descoberta do próprio corpo e de suas bordas enquanto fonte de satisfação ganha destaque como forma predominante de manifestação da sexualidade, o que implica dizer que o sexual se apresenta pela via de uma experiência de prazer/satisfação, e é sobre esta que incide a repressão. Isso contribui para uma distinção entre sexual e genital quando se trata da sexualidade infantil, já que as múltiplas formas de expressão da sexualidade na criança, “apesar de procurar objetos e finalidades muito afastadas da relação heterossexual, que definiria a norma, são tão genuínas quanto esta”. (MIGUELEZ, 2007, p.31)

Nesse sentido, nos aproximamos do infantil como aquilo que refere e, ao mesmo tempo, põe em cena o caráter parcial e múltiplo da pulsão, com seus objetos e finalidades, que se dá a ver como vestígio da sexualidade. De algum modo, isso nos indica que algo resta no adulto pela via do sintoma, fazendo retornar o que há de infantil no sexual, ponto que será desenvolvido no próximo item.

Além do próprio corpo e das zonas erógenas como alvo da pulsão, as pessoas que em geral se ocupam dos primeiros cuidados da criança, também são tomadas como objeto sexual, embora conforme destacamos anteriormente, não haja um exercício pleno da genitalidade.

Considerando o caráter perverso polimorfo da sexualidade infantil e a parcialidade da atividade pulsional, onde se inserem o prazer de olhar e exhibir, de crueldade e castigo, bem como o simbolismo sexual e sua representação por objetos e relações não sexuais, é importante notar que apesar de haver uma distinção conceitual entre auto-erotismo e amor objetal, não há uma separação temporal estabelecida entre ambos, uma vez que crianças pequenas podem eleger de maneira clara e direta seus

objetos, nutrindo por eles intensos afetos - particularmente quando, apesar da autonomia na obtenção de prazer, a fonte do objeto segue sendo investida.

Em contrapartida, a criança pequena pode ocupar o lugar de objeto eleito e ser tomada como uma importante fonte de satisfação sexual para o adulto, o que colabora para que as marcas do infantil na sexualidade sejam recuperadas e atualizadas. Ao conceder à criança um lugar privilegiado, protegido de toda e qualquer insatisfação, os adultos, em especial os pais, reencontram um tempo de prazer ao qual tiveram que renunciar.

Ainda que todos os aspectos levantados até aqui sejam relevantes no que diz respeito a uma compreensão do infantil em sua dimensão pulsional, é interessante notar que o descaso com que essa ideia é tratada pelos adultos - que pressupõem a ausência da sexualidade na infância e seu surgimento posterior na puberdade, como efeito do recalque - torna a atividade da pulsão sexual em crianças algo excepcional, ou mesmo uma aberração no processo de desenvolvimento infantil.

Ora, supor a inexistência da sexualidade infantil seria o mesmo que fazer desaparecer as marcas fundantes da história do sujeito, a partir das quais se constroem as significações de sua constituição. No entanto, nos parece mais produtivo considerar que se há no adulto um certo “apagamento” em relação às vivências sexuais infantis, isso se dá pela via do recalque, o que de certo modo nos permite elucidar as vicissitudes da experiência entre adultos e crianças marcada pela incidência do infantil.

Essa espécie de amnésia desempenha uma função importante no adulto (e em nosso contexto, no professor) e aponta para o período de latência, como resultado do recalque do desejo e dos componentes da sexualidade que até então atuavam das mais variadas formas e que agora serão barrados por “diques” – vergonha, compaixão, asco, sentimentos morais - e pela proibição do incesto.

Mas o que é preciso esquecer? Talvez seja relevante destacar que ao considerarmos o infantil como uma posição atravessada pelo desejo jamais satisfeito e marcado como aquilo que não se esgota, insiste e conserva sua dimensão inconsciente e radical de satisfação temos, em contrapartida, um tempo de esquecimento necessário para que se produzam outras experiências no sujeito, ainda que as primeiras marcas sejam conservadas.

De todo modo, é curioso notar que o encontro do adulto com a criança “faz lembrar” aquilo que foi esquecido, produzindo assim um des-encontro com o infantil, que

retorna e toma de assalto as barreiras que contém o pulsional e as configurações do sexual no adulto, ressurgindo como enigma e localizando na criança sua maior ameaça. Nesse sentido, o infantil remete às primeiras descobertas da criança sobre o mundo e sobre si mesma, que põe em cena o caráter parcial da pulsão sexual e a busca de satisfação nas variadas formas de tomar o objeto

Esse modo de incidência do infantil, ao mesmo tempo que interroga o ideal educativo, conserva no sujeito, algo que sempre escapa.

Na medida em que prestam atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. (FREUD, 1905, p.168)

Assim, as formas de apresentação do pulsional, de alguma maneira presente e temido, parecem interpelar os adultos e sua posição diante da criança, especialmente quando constatam que estar diante delas, observá-las, planejar e dirigir suas ações, simplesmente não fornece resposta sobre o infantil.

Veremos a seguir, por que caminhos o infantil se constitui como enigmático e quais os efeitos de seu retorno.

2.2 O estranho que retorna: o infantil como enigma

Partindo da delimitação construída no item anterior, quando investigamos em que consistiria o infantil e sua relação com o pulsional, vamos agora nos debruçar sobre o retorno do infantil e seus enigmas. Ao longo do texto, faremos algumas referências ao contexto escolar, para circunscrever o que pode ser tomado como enigmático - ao mesmo tempo, estranho e familiar - no encontro do adulto com a criança.

Recuperando o percurso da obra freudiana, sabemos que o adulto tem papel fundamental desde os primeiros encontros com o infans, na medida em que aponta seu desejo em direção à constituição de um sujeito às voltas com a adaptação a um mundo novo e vasto, e que necessita dominar o pulsional que se impõe.

Sobre esse momento inicial, Lacan (1949) destaca que há no homem uma prematuração específica do nascimento. Anatomicamente falando, chegamos ao mundo inacabados e disso decorre que o desenvolvimento subsequente coloca em cena a problemática de uma dialética temporal vivida como marca singular a partir desse encontro entre o prematuro e a cultura.

Esse desenvolvimento [...] projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica. (p. 100)

Essa condição de dependência inicial da criança faz com que a antecipação promovida pelo adulto adquira uma função fundamental: fornecer um conjunto de significações que lhe permita transitar no mundo pela via da linguagem, no encontro com o Outro e com os objetos. Além disso, podemos dizer que estamos diante do reencontro do adulto com o seu próprio narcisismo que se reapresenta na experiência com a criança, quando projeta sobre ela uma posição privilegiada que fora renunciada em favor dos ideais da cultura.

Se prestarmos atenção à atitude dos pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ele é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização [...] domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. (Incidentalmente, a negação da sexualidade das crianças está relacionada a isso) [...] ela será mais uma vez o centro e o âmago da criação – ‘Sua majestade, o Bebê’, como outrora nós mesmos nos imaginávamos. (FREUD, 1914c, p. 97; 98)

O que se desdobra a partir desse reencontro evoca um estranhamento no adulto, no sentido desenvolvido por Freud quando o relaciona ao narcisismo, que “desvia todas as proibições manifestas da realidade, ao mesmo tempo que as conserva ainda como resíduos que, neste caso, quando são tocadas sob algumas condições, podem produzir estranhamento” (FREUD, 1919b, p. 257).⁹

A particularidade desse lugar, portanto, implica que o adulto seja, de um lado a presença indispensável diante do infans, no sentido de garantir os cuidados necessários à sobrevivência e, de outro, aquele que necessita balizar os investimentos amorosos direcionados à criança sem desconsiderar o próprio infantil, que ressurge como marca atualizada.

Levando em conta essa ideia e tomando como referência o contexto da educação infantil, podemos dizer que algo nessa relação - de cuidado atravessado pela pulsão sexual - escapa ao professor e se situa além do domínio pedagógico. Aqui, nos parece oportuno destacar que os impasses e desafios diante do infantil não são exclusividade do professor ou da prática educativa, mas se apresentam na relação entre adulto e criança. Assim, o que resta deste encontro se inscreve no convívio cotidiano e recoloca em cena o infantil, trazendo para o campo da experiência situações que

⁹ Faremos algumas considerações sobre o termo “narcisismo” mais adiante, ainda neste capítulo, especialmente na discussão que articula a repetição e o retorno do infantil.

desorganizam o planejado – e para as quais são oferecidas inúmeras respostas e explicações mas que, curiosamente, seguem ainda sem sentido.¹⁰

A despeito dos materiais e recursos técnicos disponíveis, muitas vezes a serviço de uma prática que visa a conquista do “bem fazer”, o desconforto causado pelo enigma sem resposta que a criança aporta o tempo todo, faz cair por terra a ilusão de que seria possível dominar os efeitos dessa relação. Podemos pensar, neste caso, que um certo fracasso desse domínio convoca constantemente o adulto a pensar a criança, que permanece numa posição enigmática e cifrada.

Assim, considerar que a ação dos professores, mediada pela palavra e imbuída de uma missão civilizadora e educativa, nem sempre atinge o alvo, nos leva a pensar que o impasse não está exatamente no fato de que a criança seja marcada por um enigma - uma vez que essa é a condição radical do sujeito do inconsciente e de seu desejo, cujos efeitos não podemos ignorar - mas que esse enigma seja tomado pelos professores como algo a ser solucionado, respondido e dominado.

A questão que se coloca, então, diz respeito ao estranhamento que se produz no encontro entre a criança – com o infantil e seus enigmas - e o adulto.

Uma saída para tal impasse, seria desvendá-la a partir de uma espécie de diagnóstica, que pressupõe a observação atenta e vivgilante de todas as suas atividades, como forma de determinar a estratégia de ação sobre ela, e contenção de todo e qualquer comportamento que denuncie excessão à norma educativa. Contudo, isso nos coloca diante de uma pretensa exclusão dos afetos e das intensidades do campo pulsional nas relações que se dão entre adultos e crianças.

Sobre este tema, Vorcaro (2004) estabelece uma relação entre o que se sabe e o que não pode ser sabido sobre a criança, e problematiza a ideia de que se poderia traduzir a criança a partir da observação, o que num dado momento é tomado pela psiquiatria e pela psicologia como técnica ideal para apreender o sentido das manifestações da infância. A autora retoma as investigações de Freud e destaca que as

¹⁰ Destacamos a importância das situações planejadas pelo professor e que dizem respeito a sua função de ensino, a partir dos conteúdos curriculares deste segmento – educação infantil. Contudo, ao considerarmos a ciência da educação, e o incremento das didáticas e das estratégias de ensino que delas decorre, observamos que a função de planejar, prever, executar e avaliar os resultados se estende e parece se aplicar não só às situações de aprendizagem dos conteúdos formais, mas também às relações entre adultos e crianças na escola, como se o que é da ordem de uma transmissão pudesse ser organizado através de procedimentos. O tema da transmissão e seus desdobramentos serão aprofundados no capítulo 3.

aberturas, interrogações e articulações que a psicanálise produziu sobre, e a partir da criança, foram importantes e significativas, contribuindo para uma verificação da teoria psicanalítica e ampliação de formulações conceituais importantes; mas de modo algum, a observação da criança poderia ser tomada como suficiente para responder sobre o infantil. Nesse sentido, destaca que

a despeito da eficácia da observação, a especificidade da criança resta, por tais meios, não formulada [...] os correlatos compreensivos ou descritivos da observação julgam prescindir da problematização que os põe em marcha, para responder com o nome ou com o sentido, à lacuna em que a criança resiste ao ideal [...] e dissipa-se o que provocou estranhamento, pela solução diagnóstica que a observação permite. (p. 14)

Com base nos aspectos levantados até agora, voltemos então, para a investigação sobre o estranho, utilizada aqui como possibilidade de delimitar o enigmático e de articular o infantil e os efeitos de seu retorno.

Freud (1919b), em texto dedicado ao tema, é bastante perspicaz ao propor uma investigação semântica da palavra estranho em suas variadas acepções e em diferentes idiomas, revelando as aproximações e combinações possíveis de sentido mas, sobretudo, buscando os fatores de sua origem. Assim, argumenta que seja por seu significado, seja pela experiência que nos desperta o sentimento de estranheza, “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. (p. 238) Como isso se dá e em que circunstâncias o familiar pode tornar-se estranho e assustador, é a primeira questão que ele nos apresenta.

As hipóteses iniciais sugerem que o estranhamento pode ocorrer por um acréscimo particular, já que nem tudo que é novo torna-se assustador. Uma outra ideia, é que esse sentimento poderia advir da incerteza e da impossibilidade de esclarecer de imediato o incompreensível que se apresenta. Mas, ao acompanhar a análise mais detida de Freud sobre os sentidos da palavra *Heimlich*, observamos que “*unheimlich*” coincide, ao invés de se opor, a um desses significados. Assim, “*Unheimlich é o nome de tudo que*

deveria ter permanecido...secreto e oculto mas veio à luz” (FREUD, 1919b, p.242), tal como *Heimlich* corresponde aquilo que está oculto e se mantém fora da vista.

Assim, esse movimento de retorno e de uma certa correspondência, onde seria esperada uma oposição, aponta para a ordem da repetição que tem sua origem na natureza da pulsão, tal como Freud destaca:

Pois é possível reconhecer, na mente inconsciente, a predominância de uma ‘compulsão à repetição’, procedente de impulsos instintuais – uma compulsão poderosa o bastante para prevalecer sobre o princípio do prazer, emprestando a determinados aspectos da mente o seu caráter demoníaco, e ainda muito claramente expressa nos impulsos das crianças pequenas [...] o que quer que nos lembre esta íntima ‘compulsão à repetição’ é percebido como estranho. (1919b, p. 256)

Nesse sentido temos, com efeito, o estranho como o reprimido que, particularmente, se transforma em ansiedade. Portanto, o elemento amedrontador é algo reprimido que retorna e que, curiosamente, não se refere a nada de novo ou alheio, mas familiar e há muito estabelecido, que se alienou pela repressão e deveria ter permanecido oculto.

Sobre essa condição familiar do estranho, o texto Freudiano contém ainda uma observação interessante e útil para uma articulação com o infantil, quando aponta que *Heim* de *Unheimlich* significa *Lar*, como “entrada para o antigo [...] para o lugar onde cada um de nós viveu, certa vez, no princípio.” (FREUD, 1919b, p. 262) Desta forma, o estranho (*Unheimlich*) contém o que foi, em algum momento, conhecido e familiar (*Heimisch*), mas marcado pelo sinal da repressão (*un*).

Assim, é importante lembrar que, embora nem todo conteúdo dessa ordem seja por si só estranho, nos interessa aqui delimitar o estranho relacionado aos complexos infantis – que incluem repressão, castração, fantasia – e, portanto, marcado pela realidade psíquica, o que “implica numa repressão real de algum conteúdo de pensamento e num retorno desse conteúdo reprimido.” (FREUD, 1919b, p. 265) Podemos dizer com isso, que o reprimido se constitui das experiências que promovem (ou promoveram em algum

momento) uma restrição nos modos de satisfação, seja pelas exigências da cultura como modo de derivação, seja pela renúncia e supressão de sua incidência, derivada do erotismo que marca o pulsional.

Nesse contexto, se a criança é aquela que porta o infantil, a partir das vivências da sexualidade que marcam sua constituição ela, ao mesmo tempo, também interpela o adulto no que dela se inscreve pela via da repetição, ainda que isso não signifique apreendê-la. Temos, portanto, uma cena enigmática que, mesmo sem a pretensão de domínio absoluto e de controle por parte do adulto, segue produzindo efeito de des-encontro, do qual não é possível sair ileso.

Esse atravessamento inescapável do infantil se dá na medida em que a ordem do sexual se impõe à constituição do sujeito, compondo as experiências de prazer/desprazer, que resurgem e atualizam as lacunas e enigmas da história pulsional.

Podemos dizer que essas experiências, que promovem (ou promoveram em algum momento) uma restrição nos modos de satisfação, seja pelas exigências da cultura como modo de derivação, seja pela renúncia e supressão de sua incidência, derivada do erotismo que marca o pulsional, constituem o reprimido.

Vorcaro (2004), ao apresentar uma proposição do que denomina o estatuto da criança em psicanálise, colabora nessa investigação e nos fornece uma referência que reúne pontos de articulação fundamentais para pensarmos os desdobramentos do infantil como estranho e enigmático, que retorna no adulto. Ao indagar o lugar da criança, discorre sobre as representações que circundam diagnósticos, intervenções e práticas, apontando contribuições possíveis da psicanálise para uma crítica quanto ao uso e aos equívocos do que se explicita como determinação infantil e constituição psíquica. Assim, propõe uma distinção entre *a criança posição*, *a criança ideal* e *a criança concreta*, a partir de como ela se apresenta em Freud. Sobre esta última, nos diz:

A criança concreta [...] sustenta um existente irreduzível ao mal-entendido do observado, presença que se exerce suspensa na sua subjetividade inconstituída, mas que insiste no apelo da necessidade, enlaçando o outro e fazendo reincidir o narcisismo daquele. Mais ainda, a despeito de ser tida por Freud como diferente do adulto, a ele equivale, por ser modalizadora da

repetição e do desejo, no jogo e no sonho: produtora de chiste, no equívoco da confecção de coisas com as palavras: intimidadora do pensamento e investigadora, diante da urgência psíquica, e figuradora do sexual, na substituição simbólica.” (p. 16)

Assim, a série de perguntas sem resposta que as crianças fazem sobre o desejo, o sexual, o corpo e os afetos, configura um enigma que se apresenta quando menos se espera, quase sempre pela convocatória de um “querer saber” dirigido ao adulto. O ponto crucial que se desenha, aponta para a contradição entre o indomável da pulsão, que mobiliza as mais variadas experiências entre a criança e o mundo dos objetos no que concerne à sua constituição; e a função de contorno que o adulto precisa ocupar, respondendo ao pulsional pela transmissão da cultura e do desejo.

A assimetria em causa nesse encontro, coloca a estranheza do lado do desejo (e não do medo, como se poderia pensar, ainda que seja assustador), na medida em que o retorno do reprimido - infantil e sexual – nos lembra de sua presença e não, como desejaríamos, de seu desaparecimento e eliminação. Podemos dizer com isso, que o imprevisível e desmedido que surge daí, faz com que o adulto olhe a criança de um lado como retrato da inocência e da pureza e, de outro, como anúncio do recalcado que retorna.

Assim, atribuir ao infantil o mal que deve ser curado ou o irracional condenado ao erro, nos indica uma aproximação às fantasias infantis - a agressividade e o incesto - que, de alguma forma, compõem uma fantasmática que retorna à cena escolar, na relação com o saber e com aquele que transmite configurando, muitas vezes, um jogo de práticas de domínio com vistas à adaptação do pulsional, do infantil e da criança.

2.3 Domínio da pulsão, domínio do saber e a dimensão da fantasia

A ideia de domínio apontada neste título, relaciona dois termos que se aproximam, e que, em alguma medida, implicam um no outro: a pulsão e o saber.

Propomos então, num primeiro momento abordá-los de forma mais detida, articulando-os, posteriormente, à dimensão da fantasia.

Contudo, antes de iniciarmos, faremos uma circunscrição do que queremos dizer quando nos referimos à palavra *domínio*. A partir dos sentidos encontrados no dicionário, selecionamos alguns com os quais podemos operar nesta temática e que fornecem elementos para uma delimitação em relação aos conceitos que intencionamos trabalhar.

De acordo com Holanda (1986, p. 607), domínio se refere, entre os sentidos possíveis a:

domínio. [Do lat. *dominiu.*] S. m. **1.** Dominação, autoridade e poder. **2.** Posse, senhorio. **3.** Grande extensão territorial pertencente a um indivíduo. [...] **5.** Âmbito de uma arte ou de uma ciência; pertença. **6.** Esfera de ação.

Se buscarmos, no entanto, o verbo dominar, encontraremos:

dominar [Do lat. *dominare.*] V. t. d. [...] **2.** Exercer influência ou domínio sobre: *Há mulheres que dominam os maridos*; Em minha segunda adolescência dominaram meu espírito Shakespeare e Milton, assim como, acessoriamente, aqueles poetas românticos ingleses que são sombra irregular deles” (Fernando Pessoa, *Obras em Prosa*, p. 68). **3.** Conter; reprimir: *dominar os instintos*; O Cosme sentiu então uma grande vontade de chorar, mas remordendo os beijos, dominou-a.” (Trindade Coelho, *Os meus amores*, p. 96). [...] **9.** Conter-se; moderar-se.

Dentre as descrições selecionadas acima, destacamos que o sentido de domínio pode ser tomado sob duas acepções, as quais utilizaremos neste capítulo. Uma delas corresponde à ideia de dominação, que supõe exercer influência sobre algo desde fora mas, também, desde dentro, quando se refere à contenção, repressão e moderação. Outro sentido possível remete a âmbito ou território, que delimita o que podemos tomar como campo de investigação.

Deste modo, faremos referência ao domínio da pulsão e do saber como um campo a ser demarcado e, ao mesmo tempo, como dois termos constantemente submetidos ao exercício e à tentativa de dominação.

2.3.1 O pulsional: algumas delimitações

O que não tem medida nem nunca terá, [...]
o que não tem descanso nem nunca terá, [...]
o que não tem vergonha, nem nunca terá,
o que não tem juízo.
(Chico Buarque)

Conforme apresentado no início deste capítulo e acrescentando aqui uma pequena ampliação, vemos que a partir da descrição da sexualidade proposta por Freud nos *Três Ensaios (1905)*¹¹, incluindo tanto o estudo das perversões, quanto da sexualidade infantil, Freud define o conceito de pulsão situando-o na fronteira entre o somático e o mental, como uma fonte interna de estimulação. No entanto, em 1915, faz um acréscimo a essa primeira proposição, entendendo a pulsão como “o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência [...] no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo”. (p.127)

Assim, desvinculada de sua relação exclusiva com a genitalidade, no que se refere às excitações e ao modo de satisfação, a pulsão aponta para um objeto variável e contingente, cuja escolha se dá a partir das vicissitudes da história do sujeito. Além disso, suas metas podem ser múltiplas e sujeitas à parcialidade, ligadas às fontes

¹¹ Embora a primeira publicação dos Três Ensaios seja em 1905, a definição de pulsão é parte de um acréscimo feito por Freud nesse mesmo texto em 1915, ano em que publica “As Pulsões e suas Vicissitudes” onde trata do tema de modo mais extenso.

somáticas que podem assumir e conservar uma função predominante, subordinada às zonas erógenas.

Temos, em resumo, um anúncio daquilo com que o sujeito precisa se haver desde o início: uma força constante, da qual não é possível fugir ainda que atinja a maturidade biológica no sentido de sua satisfação; impossível de acessar à consciência - a não ser por um representante psíquico - e que, por isso, também exige um intenso trabalho do aparelho psíquico. Do ponto de vista econômico, a pulsão tem como fonte uma excitação corporal, que coloca o organismo em estado de tensão, cujo objetivo é a descarregá-la através do objeto - o que acaba disparando uma busca por novas vias, já que surgem barreiras que se interpõem à satisfação.

Essas barreiras, que inicialmente, podem ser de natureza biológica, ligadas à anatomia, à maturação do organismo e à (im)possibilidade de exercer determinadas funções, parecem ter sua importância e predominância relativizadas quando consideramos os fatores que se interpõem à satisfação pulsional e que se encontram interligados - sejam eles de ordem psíquica (defesa, recalque), sejam ligados às exigências da realidade que se apresentam pela via da transmissão social e dos ideais da cultura.

Portanto, a ideia de separação entre o corpo biológico e o psíquico anunciada por Freud, implica que as definições possíveis de um sujeito e sua própria constituição dizem respeito às vicissitudes da história pulsional no encontro com o outro, bem como à problemática do desejo, do conflito e das indagações que daí decorrem.

Isso significa que, se o indivíduo biológico é determinado, por exemplo, por sua anatomia, a anatomia não dita ao sujeito o que ele deve fazer como homem ou como mulher: a pulsão é o nome desse silêncio da anatomia em resposta às questões do sujeito.
(SAURET, 1998, p.15)

Nesse sentido, o trabalho que se impõe, diz respeito ao domínio do pulsional no campo psíquico, ainda que a ilusão de contenção e silenciamento do corpo e de suas funções seja apresentado como um modo de solucionar e dominar seus efeitos no sujeito.

Assim, retornando à delimitação proposta neste item e à especificidade de nossa investigação, podemos pensar que a exigência de trabalho que se configura a partir do infantil / pulsional, implica considerar a ideia de domínio em duas vias principais: a sexualidade e a agressividade.

Sobre o primeiro desses dois componentes, a sexualidade pode ser entendida como o campo das manifestações e investimentos pulsionais, que remetem à constituição do sujeito e aos modos de satisfação que deslizam em direção aos variados objetos ao longo da vida; às escolhas objetais ligadas à pré-genitalidade e às vivências de prazer-desprazer; às representações do auto-erotismo que marcam as primeiras experiências de satisfação e ao recalque, que nelas incide, compondo a erótica da organização sexual.

A agressividade, por sua vez, toma parte no contexto da sexualidade, na medida em que o sadismo (e o masoquismo como decorrência) integra o conjunto de mecanismos envolvidos no trabalho psíquico, exigido pela força constante da pulsão e seus desdobramentos, configurando um arranjo possível para o sujeito, às voltas com os desvios e modificações que precisa empreender devido à repressão. Nesse sentido, a descrição apresentada por Freud em *Uma criança é espancada* (1919a) nos parece útil, na medida em que aponta os deslocamentos que operam nessa transformação.

o masoquismo não é a manifestação de um instinto primário, mas se origina do sadismo que foi voltado contra o eu (self) – ou seja, por meio da regressão de um objeto para o ego. [...] A passividade, contudo, não é a totalidade do masoquismo. A característica do desprazer também pertence a ele – um desconcertante acompanhamento para a satisfação do instinto. A transformação do sadismo em masoquismo parece dever-se à influência do sentimento de culpa que participa do ato da repressão [...] que opera de três modos: torna inconscientes as consequências da organização genital; obriga essa organização a regredir ao anterior estágio sádico-anal e transforma o sadismo desse estágio em masoquismo, que é passivo e novamente, num certo sentido, narcísico. (p. 209)

Em *Além do princípio do prazer*, Freud (1920) retoma o tema da agressividade na teoria pulsional, analisando a polaridade entre o que denomina pulsão de vida e pulsão de morte ou entre o amor (ou afeição) e o ódio (agressividade), e esclarece que

Desde o início identificamos a presença de um componente sádico no instinto sexual. Como sabemos, ele pode tornar-se independente e, sob a forma de perversão dominar toda a atividade sexual de um indivíduo. Surge também como um instinto componente predominante numa das 'organizações pré-genitais', como as denominei. O instinto sádico [...] entra em ação a serviço da função sexual. Durante a fase oral da organização da libido, o ato de obtenção do domínio erótico sobre um objeto coincide com a destruição desse objeto; posteriormente, o instinto sádico se isola e, finalmente, na fase de primazia genital, assume, para os fins de reprodução, a função de dominar o objeto sexual até o ponto necessário à efetivação do ato sexual. Poder-se-ia verdadeiramente dizer que o sadismo que foi expulso do ego apontou o caminho para os componentes libidinais do instinto sexual e que estes o seguiram para o objeto. Onde quer que o sadismo original não tenha sofrido mitigação ou mistura, encontramos a ambivalência familiar de amor e ódio na vida erótica. (p. 65)

Diante das manifestações da pulsão no sujeito, podemos encontrar tanto o desejo de retorno à posição narcísica, marcada pela ilusão de plenitude e onipotência, como a ambivalência no tocante ao objeto, que disparam uma série de interrogações que se fazem responder no percurso dos investimentos libidinais. Nesse sentido, recuperar a ideia de domínio proposta no início deste item, talvez nos ajude a elucidar em que lugar o pulsional pode ser tomado quando nos remetemos ao encontro do adulto com a criança no contexto escolar.

2.3.2 O saber e o insabido na trilha do desejo

A proposta de uma investigação sobre o saber implica definirmos a que nos referimos, especialmente quando o relacionamos a um domínio. Diante de algumas possibilidades, destacaremos aproximações que nos parecem promissoras, no sentido de uma ampliação do que vimos desenvolvendo acerca do infantil. Considerar a sexualidade e a vontade de saber como algo presente na ordem da transmissão, constitui um eixo que nos permitirá algumas articulações neste campo.

Ao propor uma discussão sobre a civilização e o pulsional em *O futuro de uma ilusão*, Freud (1927) apresenta contribuições relevantes quando apresenta a idéia de domínio das paixões (da pulsão) pela via da educação como marca da cultura e do ideal civilizatório. Curiosamente, o autor destaca na primeira parte do texto a fragilidade dos regulamentos culturais:

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela...estarão prontas, em seu benefício a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação pulsional que forem necessários para sua preservação...sem coerção. Se até agora nenhuma cultura produziu massas humanas de tal qualidade, isso se deve ao fato de nenhuma cultura haver ainda imaginado regulamentos que assim influenciem os homens, particularmente a partir da infância. (p. 18)

Neste caso, temos um limite claramente colocado em relação ao alcance e aos efeitos educativos com vistas ao progresso (como um pleno domínio de si), já que a vida pulsional não é educável. Ainda assim, a posição do adulto, no que diz respeito ao exercício efetivo da sexualidade em sua função genital, pode fazer dessa referência um saber; enquanto o infantil seguiria apartado do sexual, idílico, inocente e puro, que

precisa ser protegido das paixões proibidas e arrebatadoras. Assim, podemos dizer que o “querer saber” da criança seria portador de uma espécie de risco, na medida em que, apesar dos ideais da infância mencionados anteriormente, ele é tomado como emblema que gera um controle constante, embora ineficaz, diante das manifestações do infantil.

A questão é que, diante do desejo de saber e das tentativas de investigação e exploração que colocam em cena questões sobre o corpo, os afetos, os objetos e os modos de satisfação, o discurso dirigido à criança (e à sexualidade infantil) é: “aprenda, mas não investigue demais; não queira saber tanto”, como se isso permitisse dominar o que é tomado como inconveniente e desmedido nela - a começar pela infinidade de porquês, passando por um corpo que “não pára quieto”¹², garantindo assim a eficácia de uma transmissão que excluiria o pulsional. Encontramos referência a essa idéia em Foucault (1988) quando apresenta a questão da sexualidade, do sexo e seus domínios, atrelados a uma concepção de poder que engendra um determinado discurso que se mantém através de uma fala reguladora sobre o sexo:

Não somente não existe, como não deve existir e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado [...] em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. (p. 10)

Rosa (2000) destaca uma distinção importante entre saber e conhecimento ao analisar os efeitos do não-dito na psicanálise com crianças e adolescentes. Ao indagar como uma informação pode se tornar ou não conhecimento, aponta que é preciso “estabelecer a relação do saber sobre a realidade, questão da pedagogia, como também do saber sobre o desejo, ou seja, discutir como a questão da subjetividade interfere.” (p. 97)

¹² A relação com o corpo, que entra em cena para a criança como palco privilegiado de descoberta e investigação, será abordado no capítulo 3, cotejada às experiências do brincar, fundamentais na etapa da educação infantil tanto do ponto de vista do trabalho psíquico quanto dos impasses que surgem nas propostas curriculares de ensino para a criança pequena.

Isso nos possibilita pensar que a eficácia do ensino como conhecimento transmitido pelo professor e, eventualmente, reproduzido, não cessa na criança o desejo de saber marcado pela interdição, pelo enigmático e pela eminência de pôr em circulação o que é da ordem do desconhecimento.

Ao apontar o engano proposto pelos pais ou pela escola, de que o fato da criança não dizer, equivaleria a não saber, a autora nos diz que

a premissa que parece estar presente é de que há relação direta entre saber e dizer [...] No entanto, há um engano aqui. O não dizer é regulado por inúmeros fatores que vão desde a supressão voluntária até a interdição absoluta [...] Outro engano é o uso intransitivo do verbo saber: sobre o que ela foi inquirida? O que a criança não sabe dizer? O que se quer que ela diga? Estas são questões que ficam eclipsadas na formulação ampla de saber. (2000, p.96; 97)

A discussão feita por Sauret (1998) sobre infância e estrutura, nos auxilia pensar o lugar a criança, seja a partir de sua constituição, seja pelas formas de intervenção sobre ela e de apropriação pela ciência, incluindo a psicologia, a educação, a medicina e a própria psicanálise. O autor desenvolve uma análise crítica sobre este tema e aponta que “ao tudo orgânico do primeiro período da psicologia da criança, sucedeu um período de tudo simbólico acobertado de ‘tudo informação’ ou ‘tudo comunicação’” (p.14), o que corrobora a ideia de um saber que precisa ser desvendado, devidamente identificado e classificado. Assim, tomada como objeto da ciência e retida como o protótipo de estrutura mínima do ser humano, a criança passa a ser alvo de um trabalho centrado e reduzido às teorias da aprendizagem e do condicionamento, como se fosse possível capitalizar o saber a partir de uma medida específica e determinada, e de seu acúmulo.

Os referidos autores nos trazem uma questão fundamental que remete, de um lado, ao saber do adulto sobre a criança e, de outro, ao desejo de saber que se instaura a partir da história pulsional e da condição desejante. Com isso, talvez seja possível dizer que a cena mestre-aluno se situa entre o desencontro referido há pouco e a ilusão,

disparando ações direcionadas ao infantil que retorna e que não apresenta a consistência esperada de um EU supostamente organizado pela via dos conhecimentos adquiridos ou da maturação biológica.

Quando Freud (1933) dedica parte de seu texto a pensar a aproximação entre psicanálise e educação, ressalta que os primeiros anos da infância possuem uma importância especial, por diversos motivos:

- incluem o primeiro surgimento da sexualidade
- as impressões desse período incidem sobre um ego imaturo, atuando sobre este como traumas, dos quais só se desvia pela repressão
- a criança necessita, num curto espaço de tempo, adquirir controle sobre os instintos e adaptar-se à sociedade
- o controle e a adaptação são executados, muitas vezes, de modo imperfeito

A partir desses motivos, se de um lado Freud inicialmente, descreve uma posição profilática em relação à neurose na infância; de outro, questiona essa possibilidade e aponta que a psicanálise poderia contribuir para a tarefa primeira da educação: “a criança deve aprender a controlar seus instintos”. (1933, p.147)

Contudo, considerando que a “aprendizagem” do controle dos instintos não ocorre magicamente, podemos dizer que não se trata de uma aprendizagem *strictu senso* ou pedagógica, mas de uma experiência singular, que se situa do lado da transmissão e convoca o adulto a tomar parte nessa tarefa. Nesse sentido, o encontro com a criança vem trazer, justamente, a dimensão do desejo e seu caráter inconsciente, presente no fato de que aquilo que o professor pode sustentar no seu dizer e no que ensina, remete ao próprio infantil. Assim,

A educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração [...] Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e porque meios. E ademais, [...] é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças.(FREUD, 1933, p. 147)

De todo modo, um conjunto de ações é posto em marcha para conter o infantil, a sexualidade e seus saberes, que se faz presente no cotidiano escolar e nos dispositivos e arranjos organizados para tal finalidade. Foucault (1988) faz uma descrição bastante interessante de como esses elementos se apresentam no campo institucional:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, [...] os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. (p. 30)

Com isso, se considerarmos que a educação está, inicialmente, situada no âmbito moral, a serviço da construção de barreiras civilizatórias, como modo de garantir “boas maneiras” às crianças e cuja expressão da sexualidade (masturbação, ereção e outros) seria considerada um exemplo de depravação precoce, teremos de incluir também um outro aporte com relação à pulsão de saber, uma vez que a intensa atividade investigatória da criança está a serviço de responder ao enigma subordinado à questão sexual:

Não são interesses teóricos, mas práticos, que põe em marcha a atividade investigatória na criança. A ameaça trazida para suas condições existenciais pela chegada conhecida ou suspeita de um novo bebê, assim como o medo de que esse acontecimento traga consigo a perda de cuidados e de amor, tornam a criança pensativa e perspicaz. O primeiro problema de que ela se ocupa, em consonância com essa história do despertar da pulsão de saber, não é a questão da diferença sexual, e sim o enigma; de onde vem os bebês? (FREUD, 1905, p. 183)

Isso nos permite notar que o alcance e o papel da sexualidade, já apontado por Freud (1905) nos *Três ensaios* pode ser entendido através da ampliação dos processos afetivos em jogo na infância, que tem como resultado o incremento da investigação que a criança empreende.¹³

De todo modo, a intensidade dos afetos experimentados pelos pequenos em atividades cotidianas, na relação com seus pares ou com os adultos, costuma ser vista com certa ressalva e desconfiança, pois anunciam um grau significativo de excitação que pode se manifestar de formas variadas e, a depender das circunstâncias, com consequências desconcertantes. Nesse sentido, “o comportamento das crianças na escola [...] propõe aos professores um número bastante grande de enigmas”. (FREUD, 1905, p.192)

Além dos elementos expostos até aqui, julgamos oportuno inculir uma aproximação à dimensão do saber, proposta por Clavreul (1990), que nos possibilita cotejá-la à sexualidade. Neste caso, o autor destaca que, mais do que a descoberta da presença/ausência do objeto em si, a importância da posição subjetiva da criança deve ser considerada como fundante na relação com o saber.

Se é verdade que a descoberta dessa ausência de pênis (na mãe) se faz num fundo de presença do pênis (nele), se é verdade que tal descoberta é portadora do tema da castração, visto que ela mostra que *o que é* pode *não ser*, devemos lembrar que Freud sempre apontou como o verdadeiro centro do complexo de castração a aquisição do *saber* sobre essa ausência [...] que só se faz através de grandes lutas internas. Portanto, além da ameaça, [...] há outra coisa que se refere a uma descoberta sobre o próprio Saber, ou seja, que o Saber é enganador, ou seja, que a criança descobre que sua posição subjetiva anterior repousava sobre um Saber errôneo. Assim [...] tem de aprender que convém deixar espaço para um

¹³ Essa é uma consideração importante, na medida em que o referido período corresponde à faixa etária da educação infantil, ao qual nos dedicamos neste trabalho, e que destacaremos mais adiante, no capítulo 3. De todo modo, as inúmeras experiências afetivas das crianças entre 2 e 5 anos atravessam de forma contundente o trabalho dos professores, às voltas com os cuidados necessários às crianças, mas também com as aberturas e deslocamentos provocados pela investigação “não autorizada”, cujos efeitos escapam do planejamento da rotina escolar.

“Não-Saber” cuja importância é no entanto primordial, já que recobre o campo de seus investimentos libidinais. (p. 125)

Vemos aqui, portanto, o conhecimento de uma particularidade anatômica disparado não pelo acaso da surpresa, mas pelo desejo de ver (pulsão escopofílica); e ao mesmo tempo, a descoberta de uma posição de ignorância sobre a realidade da diferença sexual, que marca a ausência como aquilo que causa o desejo. Não sem efeito, essa experiência “é plena de ensinamentos a respeito do que é a fragilidade de uma posição subjetiva. [...] Assim, o desejo de ver e de saber não é estruturalmente diferente do desejo sexual”. (CLAVREUL, 1990, p. 127)

Vislumbrando uma possível articulação entre a sexualidade e o saber, levantamos a hipótese de que a transmissão em jogo na cena entre adulto e criança se refere à transmissão do desejo, de um enigma sobre o qual a criança quer saber quando interroga pais e mestres em relação a quem ela é, o que representa e o que deve fazer com a excitação que se impõe. Em resumo, pergunta aos adultos sobre o que e como fazer com o próprio desejo.

Por outro lado, é notável que a relação com o saber possa ser pensada também no campo escolar, embora isso se dê de forma particular no segmento da educação infantil, dada a especificidade de seu contexto, conforme abordamos na introdução deste trabalho. De qualquer modo, é uma questão que surge, via de regra, atrelada ao ensino e aprendizagem, onde se supõe existir uma correspondência entre ambos e portanto, um conteúdo dominado pelos adultos a ser ensinado e transmitido¹⁴.

Nos parece fundamental, contudo, reiterar que essa não é uma relação causal direta, que poderia excluir vicissitudes e enigmas; mas que se refere, sobretudo, a uma desproporção. Não queremos com isso, sugerir que a assimetria configura um entrave no acesso ao saber. Ao contrário, como aponta Voltolini (2008, p. 192), “não significa dizer que se aprende sozinho e que qualquer ensino é em vão. Significa apenas reconhecer que um não causa o outro, [...] o que permite que se instale aí, neste intervalo, a transmissão”.

¹⁴ Veremos mais adiante, no capítulo 3, que ensino e transmissão não são da mesma ordem, mas aportam aspectos particulares na relação entre adulto e criança, que se referem à dimensão do desejo.

Assim, podemos pensar que a aproximação entre domínio da pulsão e domínio do saber se relaciona à renúncia inevitável que marca o desejo e à ausência de certezas, que se impõem diante da falta de garantia da satisfação. Veremos a seguir como isso implica numa exigência de trabalho psíquico, no sentido de buscar novas configurações e modos de circunscrever o desejo.

2.3.3 A fantasia como primeiro enquadre pulsional

Para situarmos a fantasia, como uma dimensão que pode ser articulada ao pulsional e ao saber, no sentido de lhes servir de enquadre, faz-se necessário retomar algumas ideias quanto a esses dois temas.

Se entendemos o pulsional como força constante, que tem sua dimensão sexual instaurada no infans a partir da intrusão de um outro que se ocupa da satisfação de suas necessidades, temos então, uma ação que, ao mesmo tempo em que se dirige ao corpo biológico, também funda o psíquico.

A partir dos primeiros cuidados à criança, os orifícios e bordas corporais são tomados como partes investidas de libido, pondo em marcha um processo excitatório e de domínio das experiências de prazer-desprazer, que têm sua regulação desde dentro, mas que precisa considerar o que vem de fora – o quê, quando e como chegam os estímulos externos como, por exemplo, o seio, o olhar e a presença da mãe. Assim, o psiquismo tem de trabalhar na tentativa de dar conta de uma certa descontinuidade (a primeira, entre mãe-bebê e, posteriormente, relativa à indisponibilidade do objeto), e dos conflitos infindáveis que surgem no encontro com o outro, especialmente quando a busca pela satisfação encontra na barreira do recalque sua impossibilidade.

O fracasso que marca o sentimento de completude, de ser tudo para o outro, e o desejo sempre insatisfeito que segue buscando o objeto para sempre perdido, estabelece uma ausência - seja na vivência auto-erótica, quando a criança experimenta alguma independência na obtenção de prazer, mas logo se vê às voltas diante da ameaça da perda de amor; quanto na eleição de um objeto ideal e jamais faltante, que venha garantir proteção diante das vicissitudes da pulsão.

Essa percepção, de que algo falta, se ausenta e instaura um vazio de resposta, dispara uma busca pelo saber.

Ao investigar as relações entre memória e transmissão da experiência, COSTA (2001) dedica parte de seu trabalho a pensar, entre outras questões, sobre as matrizes do saber e refere que este pode ser entendido como o laço com o semelhante, a partir do qual se imprime e se transmite algo que diz respeito à apropriação de uma representação pela experiência - esta, não passível de controle. Esse saber implicaria tanto aquilo que pode ser produzido como atividade ou experiência, quanto uma dimensão de ignorância; além de implicar também “[...] sempre algo de padecimento, onde o corpo é ‘emprestado’ ao processo”. (p. 49)

Ao retomar a proposição de Lacan sobre o inconsciente como um saber que não se sabe; como algo no sujeito, fruto de sua divisão e que vem marcá-lo com a incompletude, a autora esclarece que

O saber aqui não é um conteúdo ideativo, não é algo que possa vir a ter um conhecimento. Traz consigo o sentido de sempre se produzir em exercício [...] Enfim: saber é produção, atividade, exercício, experiência, mesmo que na maior submissão. Como questão fundamental, acrescente-se que todo saber é sustentado por um exercício pulsional. (2001, p. 49)

Essa ideia do saber como uma produção que guarda uma posição de ignorância e atravessa o corpo nos indica uma articulação à fantasia.

Assim, é possível definirmos a fantasia como uma formação inconsciente que resulta da experiência de satisfação submetida ao recalque. Mas não se trata de uma experiência qualquer; estamos nos referindo a uma solução diante de um querer saber.

Para avançarmos nessa questão, voltemos ao texto de Costa (2001), no qual propõe dois tempos do que denomina exercício de saber: “um que suporta a condição complementar ativo/passivo (eu/outro; eu/realidade; eu/objeto); e outro, a condição reflexiva, impressa pelo que se apresenta como terceiro excluído”. (p.49)

Vejamos então como se desdobram essa duas propostas.

A primeira ideia, que se refere ao saber como complementar e que podemos encontrar, por exemplo, na matriz da fantasia, está situado de modo preciso quando a autora retoma as Teorias sexuais infantis de Freud:

Lá, vemos expresso, na fala da criança, o suporte de sua fantasia cosntruído a partir da representação de uma espécie de corpo coletivo. À pergunta sobre de onde vêm os bebês (corpo da mãe), a criança responde com os orifícios que erogenizam seu corpo (os bebês vêm pela boca, pelo ânus, etc.). Assim, a a pergunta sobre a origem confunde o corpo da mãe e o próprio corpo da criança, construindo a saída criativa de uma representação “inexistente” na realidade, mas que tem efeitos reais, na medida em que faz funcionar os orifícios pulsionais. (p. 50)

Ou ainda, na experiência do jogo de carretel (Fort-Da)¹⁵, onde

o ato se confunde com a criação do objeto, que é esse elemento, em princípio indiferente, mas que pelo jogo se torna memória do que nunca existiu, [...] Podemos perceber que [...] o ato trata de uma separação impossível. Por que impossível? Assim como o corpo coletivo é inexistente, sendo sua materialidade somente fantasística, [...] também o que falta à mãe é inexistente (não há na realidade algo que pudesse suprir definitivamente o desejo) [...] (p. 51)

A segunda proposição diz respeito ao saber reflexivo, expressa numa “espécie de subtração do sujeito” (p.52) e impressa pelo que se representa como terceiro excluído. Aqui, Costa (2001) recupera o texto de 1919 *Uma criança é espancada* para destacar que na fantasia de flagelação

¹⁵ Fort-Da se refere à brincadeira de um menino de um ano e meio de idade, descrita por Freud em *Além do princípio do prazer* (1920). Interessante destacar que o autor toma a brincadeira em seu caráter de invenção, própria do menino e, ao mesmo tempo, enigmática para aqueles que o observavam repetí-la inúmeras vezes. A brincadeira consistia em apanhar objetos (em especial, um carretel com um cordão a ele amarrado) e atirá-los para longe e, em seguida, procurá-los e resgatá-los, brincando de “ir embora”, encenando o desaparecimento do objeto e seu retorno e alternando a posição passivo/ativo por meio do jogo. Freud relaciona este exercício repetido à renúncia pulsional e sua satisfação, que opera quando o menino deixa a mãe ir embora sem protestar, mas encenando a ausência e presença do objeto como forma de domínio.

um dos termos da fantasia está velado (o terceiro excluído/incluído). Diríamos que a eficácia da fantasia está na impossibilidade de detemrinar o lugar do sujeito (suposto terceiro), compondo sua expressão discursiva com uma espécie de anonimato, de indeterminação: “bate-se em uma criança” [...] esta organização é estritamente correlativa do lugar do sujeito no olhar da cena primária (o “olhar papai e mamãe transando”). (p. 51, 52)

Esses aportes nos permitem relacionar a pulsão e o saber à fantasia, na medida em que esta recorta o lugar do sujeito diante da cena ou da experiência marcada pelo sexual que, por sua impossibilidade de realização/representação, sofre a ação do recalque, o que sabemos, não significa em absoluto sua extinção. Nesse sentido, a fantasia opera como moldura no laço que aproxima ou distancia um certo modo de satisfação.

Isso nos remete ao que Freud postula sobre aquilo que se produz como realidade psíquica, especialmente se recuperarmos alguns pressupostos teóricos, a começar pelo abandono da teoria da sedução.

Em sua correspondência com Fliess, particularmente na carta 69, Freud (1950 [1897]), que durante a análise das históricas trabalhava com a hipótese de realidade das cenas infantis de sedução, as quais estariam na origem do sintoma neurótico, se depara com o engano constatado a partir de contínuos desapontamentos em relação à sua convicção inicial, o que culminou na importante observação de que a aparência de realidade das cenas relatadas em análise pelos pacientes dizia respeito à ‘realidade psíquica’.

Sobre este aspecto, Laplanche (1992 [1982]) destaca que:

quando nos encontramos diante de desejos inconscientes reduzidos à sua expressão última e mais verdadeira, somos, na verdade, forçados a dizer que a *realidade psíquica* é uma forma de

existência especial que não pode ser confundida com a *realidade material*. (p.170)¹⁶

Além do fracasso em sua clínica e da verificação de que tal alcance da perversão em relação às crianças seria inverossímil, Freud (1950 [1897]) faz ainda uma outra observação que corrobora a fragilidade dos resultados do tratamento baseado na teoria traumática de sedução:

no inconsciente não há indicações de realidade, de modo que não se consegue distinguir entre a verdade e a ficção que é catexizada com o afeto [...] Se dessa forma verificamos que o inconsciente nunca supera a resistência do consciente, então também abandonamos nossa expectativa de que o inverso aconteça no tratamento, a ponto de o inconsciente ser totalmente domado. (p. 310)

Somado a esses apontamentos, destaca o fato de que a permanência dos pais como tema predominante das lembranças carregadas de afeto e, portanto sujeitas ao recalque, é capaz de produzir uma formação inconsciente, ainda que pertencente à realidade exterior, o que nos indica que “a fantasia atua com toda a força das experiências reais”. (FREUD, 1950 [1897], p. 311, n. 2)

Ao retomarmos o texto *Uma criança é espancada*, observamos que Freud (1919a) descreve o caminho de construção da fantasia a partir de uma cena infantil e nos mostra que, justamente por se relacionar intimamente com o sentimento de prazer é, tão investida a ponto de ser reproduzida infinitas vezes. Temos aqui portanto, a incidência do pulsional.

Tomada como um resíduo, a fantasia estaria ligada a uma forte excitação sexual, retida com propósito de satisfação auto-erótica. Seus componentes mais significativos seriam a agressividade e o desejo incestuoso, articulados em torno das

¹⁶ Seguindo a retomada do termo fantasia na obra freudiana, Laplanche nos lembra o esforço de Freud em explicar a fantasia como algo estável, eficaz e de caráter relativamente organizado, sendo o “romance familiar” uma de suas possíveis modalidades.

experiências de satisfação e da escolha de objeto amoroso que, segundo o autor nos alerta, não tarda a apontar sua impossibilidade de realização plena, trazendo consigo, conseqüentemente, a perda da onipotência.

Na primeira etapa da descrição de Freud, a fantasia é apresentada como uma gratificação do ciúme da criança no que toca sua vida erótica, mas também diz respeito a interesses egoístas, o que sugere uma aproximação ao sexual. De todo modo, o interesse da criança dirigido aos pais e o desejo de amor incestuoso estão fadados à repressão, na medida em que ela se depara com alguma situação externa que lhe dá notícias de que seu desejo não é apenas impossível, como terá ainda, como resultado, uma grande desilusão.

Sobre o desenlace inevitável do amor incestuoso, o autor observa que

esses casos de amor estão destinados a fracassar, mais cedo ou mais tarde [...] O mais provável é que eles passem, porque o seu período acabou, porque as crianças ingressaram numa nova fase do desenvolvimento, na qual são compelidas a recapitular [...] a repressão de uma escolha objetal incestuosa, tal como, numa etapa anterior, foram obrigadas a efetuar uma escolha objetal dessa natureza. Na nova fase, nenhum produto mental dos impulsos de amor incestuosos que esteja inconscientemente presente é assumido pela consciência; e nada que tenha alcançado a consciência é dela expulso. Ao mesmo tempo em que ocorre esse processo de repressão, surge um sentimento de culpa [...] ligada aos desejos incestuosos e justificada pela persistência desses desejos no inconsciente. (1919a, p. 204)

Com isso, podemos dizer que o desejo está na origem da fantasia, que tem como modelo uma vivência de satisfação, na qual o sujeito ao mesmo tempo que constrói uma cena, nela se faz presente e ensaia tomar parte nas sequências onde são possíveis trocas de papéis e atribuições. Por outro lado,

na medida em que o desejo está assim articulado à fantasia, este é, igualmente lugar de operações defensivas [...] e processos de

defesa mais primitivos [...] ligados à função primeira da fantasia – a mise-en-scène do desejo – mise-en-scène onde a interdição está sempre presente na própria posição do desejo. (LAPLANCHE, 1992 [1982], p.173)

Considerando os elementos expostos até aqui, observamos que a produção da fantasia se relaciona com o sexual pela atuação do inconsciente, também porque se destina a encobrir a atividade auto-erótica dos primeiros anos, revelando a intensidade das manifestações do sexual na infância (FREUD, 1914c). Neste caso, as pulsões sexuais se aliam à fantasia pela repressão e, com isso, não se submetem ao controle do Princípio de Realidade mantendo-se, portanto, ligadas aos objetos e posições infantis.

Nesse sentido, um tipo específico de cena, que inclui o infantil pulsional, se dá no encontro da criança com o adulto, disparado pelos intensos e necessários cuidados dedicados a ela, bem como pela presença das manifestações da sexualidade infantil relacionadas ao corpo e à descoberta dos objetos do mundo. Assim, o reencontro com o infantil no adulto (e no professor) pode atuar, justamente, como reencontro com aquilo que se mantém como marca no sujeito - no sentido da parcialidade da pulsão e no que nela há de irredutível -, cuja saída é o recalque. Entendemos que esse resíduo do infantil é o que contorna a fantasia.

Assim, apoiados nos elementos apresentados até aqui, nos indagamos que cena fantasística enquadra o sexual na relação de ensino e que posição o professor pode assumir no encontro com a criança. Parte dessa questão pode ser pensada a partir do ideal de autonomia a ela dirigido, de modo que não dependeria do adulto - embora seja ainda bem pequena -, bem como pela expectativa de que ela não mostre lacunas no saber fornecido pelo professor.

Retornaremos a essas questões e ao tema da fantasia no capítulo 3, a partir dos elementos que compõem a erótica presente no encontro entre mestre e aluno, articulando-as à especificidade que marca a educação de crianças de 0 a 6 anos, que passam da família em seu contexto privado, à escola e seu âmbito público. Buscaremos analisar os efeitos que surgem nessa passagem, quando o professor se apresenta a uma criança e se ocupa de seu ensino.

CAPÍTULO 3. O INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR

A família, a escola, os outros, todos elegem em nós uma centelha promissora, um território em que poderemos brilhar. Uns nasceram para cantar, outros para dançar, outros nasceram simplesmente para ser outros. Eu nasci para estar calado. Minha única vocação é o silêncio. Foi meu pai que me explicou: tenho inclinação para não falar, um talento para apurar silêncios [...] eu podia ter inventado viagens infinitas, vencido distâncias e cercos. Como faria qualquer outra criança, poderia ter dado a volta ao planeta, até que o universo inteiro me obedecesse. Mas isso nunca sucedeu: o meu sonho não aprendera a viajar. Quem viveu pregado a um só chão não sabe sonhar outros lugares.

Mia Couto

3.1 Da família à escola: o lugar da criança e a função de educar

Considerar o ingresso da criança no contexto escolar, implica pensarmos nas transformações e acréscimos que ocorrem nesse tempo da constituição. A diversidade de experiências vividas, a partir de sua participação num grupo diferente da família, composto por outros adultos e pares da mesma idade coloca em cena sua importância e significado diante das vicissitudes que compõem as relações na infância.

Antes de problematizar a função de educar na passagem da família à escola, faremos uma breve contextualização do lugar da criança na família, delimitando os principais aspectos que marcarão sua entrada no novo campo social.

Começaremos pela proposição trabalhada por Rosa (2000), a partir da análise do não-dito nas *Histórias que não se contam*, de que a criança pequena ocupa na família um lugar, submetido quase que completamente à regulação dos pais no acesso ao saber. Ela destaca que os pais

Imaginam a criança ingênua e livre de inibições ou preocupações, vivendo um mundo de brincadeiras, indiferente ao mundo que a cerca. Pintam o mundo cor de rosa e o apresentam à criança. Acham que ela sabe somente aquilo que lhe é dito por eles. E, pelo bem da criança, a realidade e, às vezes, coisas que a criança vivenciou, são adulteradas ou omitidas. (p.96)

Essa regulação se apresenta também no que os pais entendem por desenvolvimento e seus desdobramentos no contexto social e cultural em que a criança está inserida. Assim, aponta que

O olhar do adulto para a criança inscreve-se no âmbito das expectativas culturais; [...] todos avaliam a inserção da criança nos parâmetros de desenvolvimento culturalmente estabelecidos.

Sabe-se as idades em que cada habilidade deve ser desenvolvida, quais comportamentos são compatíveis com a idade e quais precisam ser estimulados para auxiliar a criança a ser um cidadão no mundo. (p. 114)

O que nos parece fundamental marcar é que entre a regulação do desenvolvimento e a imagem imaculada da criança no olhar da família, há um atravessamento do desejo que se mantém interdito, não acessado, pois presuppõe uma ameaça: a perda da inocência pelo desejo de saber. Neste caso, podemos pensar que a circulação dos ditos e não-ditos, tanto na família, como no campo social é inevitável e revela a posição em que a criança se constitui para os pais, entre a condição desejante e a expectativa de “sucesso ou fracasso na entrada nos conhecimentos que permitem o acesso aos elementos [...] da cultura”. (ROSA, 2000, p.135)

Em *A história social da criança e da família*, Ariès (1978) faz um amplo levantamento do tema, abordando entre outras coisas, um certo olhar sobre a criança e suas modificações ao longo do tempo, tendo como pano de fundo os acontecimentos políticos e sociais presentes em cada período histórico.

Especialmente na Idade Média, a criança era vista como um objeto substituível, sendo a infância reconhecida e reduzida ao período mais frágil da vida, quando ainda necessitava de cuidados absolutos para sobrevivência. A partir daí, a vida em comunidade preponderava sobre a vida familiar, tanto em relação à transmissão de valores, quanto à socialização da criança, na medida em que

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas fora da família, num meio “muito” denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos, criados, crianças e velhos, mulheres e homens. [...] As famílias conjugais se diluíam nesse meio [...] proponsas aos encontros, às visitas, às festas. (p.11)

Assim, a educação acontecia à medida que a criança crescia e se desenvolvia misturada aos adultos e jovens da comunidade nos seus afazeres, aprendendo “as coisas que devia saber ajudando a fazê-las.” (ARIÈS, 1978, P. 10).

Essa circulação das crianças na vida cotidiana das antigas sociedades marca, portanto, a educação como prática da aprendizagem pela via da transmissão do saber e dos valores, comunicando-lhes um *savoir-faire* e *savoir-vivre* a partir da convivência com os adultos. Ariès destaca, sobretudo nas situações de jogo e divertimento, que as crianças “participavam em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição.” (1978, p. 94) Nesse sentido, vale ressaltar que os assuntos e brincadeiras sexuais entre os adultos acontecia diante das crianças sem qualquer constrangimento ou abstenção; ao contrário, essa era uma prática tida como natural.

No século XVII, com o advento da reforma promovida pela igreja e pelo Estado, esse contexto se modifica. A criança passa a ser separada dos adultos e mantida à distância em favor de um intenso movimento de moralização. Nesse sentido, “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação” , iniciando-se assim, “um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (ARIÈS, 1978, p. 11)

O fato relevante desta mudança destacado pelo autor, está no interesse pelos filhos, até então inédito, em que a criança e sua educação passam a ocupar um lugar central na família, reconhecida agora como lugar de afeição e de dedicação aos cuidados com a prole. Esta nova organização atinge também o espaço de convivência e a socialização do grupo familiar, que experimenta um processo de recolhimento, afastando-se da vida coletiva e fazendo surgir a intimidade no espaço privado.

É curioso notar que o contexto da sexualidade também se reorganiza em função do poder familiar e da reformulação dos costumes a partir da religião e da moral, fazendo surgir um certo pudor em relação ao tema, especialmente no que diz respeito às crianças (o que se deve, ou não, dizer e fazer na presença delas). Como reflexo dessa transformação, a educação passa a se iniciar depois dos sete anos, quando às crianças são ensinados “modos e linguagem decentes”. De toda forma, o valor de educar só era

reconhecido quanto mais próximo da idade adulta, quando estariam sujeitas à observação, disciplina e inibição das práticas sexuais na infância.

Essa transformação no olhar sobre a infância se refletiu na realidade da família de maneira lenta e profunda, mais especificamente através do aumento no tempo de escolarização das crianças. A escola se torna então, o modo privilegiado de iniciação social e, por sua vez, produz uma aproximação entre pais e filhos no que se refere aos deveres relativos à educação.

Além disso, a ascensão dos colégios de orientação religiosa produziu uma mudança significativa, estabelecendo precauções e regulamentos de toda ordem, através da produção abundante de publicações de cunho moral e pedagógico, contribuindo para estabelecer a noção de inocência infantil, tomada como uma espécie de doutrina.

Formou-se assim a concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza, [...] que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto, contra [...] o desprezo do homem racional. (ARIÈS, 1978, p. 140)

A partir daí, multiplicam-se as instituições educacionais de toda sorte com o intuito de estabelecer hábitos cada vez mais rigorosos e disciplinares, com vistas a uma correção antecipada dos maus comportamentos, dos pensamentos impuros e das palavras indevidas, mas acima de tudo, de uma separação entre a criança e o do mundo dos adultos.

No século XIX e ainda com Rousseau, (ARIÈS, 1978) o sentimento relacionado à infância se transforma e ela passa a ser identificada ao que há de mais primitivo, irracional e pré-lógico. Com isso, a educação estaria a serviço tanto de preservar a infância da sexualidade, até então tolerada entre os adultos; quanto de fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. A singularidade da infância não seria mais associada à brincadeira e distração, mas ao interesse psicológico e à preocupação

moral, cuja consequência se podia observar num certo arrefecimento da disciplina e das punições. Assim, a dignidade da criança e sua preparação para a vida adulta passam a ser o foco de atenção. “Essa preparação não se fazia de uma vez só, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação. Foi essa a nova concepção de educação, que triunfaria no século XIX.” (p. 182)

Ora, podemos pensar portanto, que se antes a família refletia uma realidade moral e social específica, na medida em que as crianças eram inseridas na convivência comunitária que lhes transmitia seus saberes; no novo cenário, a família se concentra em torno da criança produzindo uma aproximação e um sentimento profundo, antes inexistente, “como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.” (p. 232)

Consideramos importante destacar, para efeito de discussão posterior, que o período denominado como primeira infância terminava por volta dos 5-6 anos e era distinto da infância escolar. Até então, as crianças pequenas eram cuidadas pelas mães, amas ou criadas, e portanto, mantidas fora da escola.

A relevância dessa observação incide no recorte temático proposto no presente trabalho, que se refere à educação infantil e corresponde à faixa etária de 0 a 6 anos, aqui inserida no contexto escolar. Essa distinção nos permite levantar alguns aspectos quanto ao que podemos chamar de educação no âmbito familiar e sua passagem para a escola.

O advento da educação infantil como um segmento da escolaridade brasileira data da década de 80 e passa a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV)¹⁷ reconhecido pela Constituição Federal. Embora esse dado coloque em cena aspectos políticos e sociais bastante importantes, por hora, considerando o escopo e a amplitude de nossa investigação, nos deteremos no contexto e nos efeitos da educação no âmbito familiar. De todo modo, acreditamos que considerar a ampliação acima citada, que corresponde ao ingresso de crianças pequenas

¹⁷ Esse dado, extraído do texto introdutório do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, nos permite pensar que o fato do cuidado e da educação de crianças pequenas tomar parte na escolaridade implica fazer adentrar na escola algo que foge dos procedimentos didáticos e dos conteúdos comumente trabalhados nas séries iniciais. As diretrizes propostas aos professores no trabalho com crianças pequenas levam em consideração a especificidade desta função. No entanto, é curioso notar boa parte das “habilidades e instrumentos” para este trabalho não são fornecidos através de atividades pré-elaboradas e uniformizadas, mas precisam ser pensados nas equipes, a partir dos princípios apresentados, articulados ao contexto da comunidade e da faixa etária atendida.

numa instituição escolar, nos auxilie não apenas a enumerar as implicações da passagem família-escola, mas sobretudo problematizar a coincidência e o compartilhamento dos cuidados por pais e professores na primeira infância. Como bem vemos destacado no RCNEI, “contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica”. (MEC/SEF, 1998, p. 24)

As primeiras relações estabelecidas com a criança, a partir de seu nascimento, estão circunscritas ao grupo familiar e, mais especificamente, aos cuidados maternos nos meses iniciais de vida. Conforme apontamos no capítulo 2, a particularidade dessa experiência diz respeito àquilo que se produz no encontro entre o infans e o adulto, na medida em que as situações de afeto e cuidado estão ligadas e apoiadas na satisfação das necessidades vitais do bebê. Assim, o que pode se engendrar neste encontro produz uma série de marcas que tomam parte na história pulsional e que contornam o que podemos chamar de infantil.

Nesse tempo inaugural, podemos notar que a criança é tomada pelos pais como objeto eleito, ao qual toda atenção será dedicada, e que supostamente, suprirá toda falta, reafirmando a promessa de felicidade que lhe foi endereçada. Nesse sentido, a definição de narcisismo nos auxilia a pensar na idéia do objeto de satisfação, presentes na história pulsional, tal como nos lembra Freud (1914c):

em relação à escolha de objeto nas crianças de tenra idade (e nas crianças em crescimento) o que primeiro notamos foi que elas derivavam seus objetos sexuais de suas experiências de satisfação. [...] encontramos uma indicação dessa vinculação original no fato de que os primeiros objetos sexuais de uma criança são as pessoas que se preocupam com sua alimentação, cuidados e proteção [...] (p. 94)

Essa proximidade, que diz respeito não apenas às garantias de sobrevivência e manutenção da vida, também compõe as experiências de um sujeito e sua constituição, é parte importante de sua organização psíquica e dos modos de estruturação do desejo.

Nesse sentido, o narcisismo primário apresentado por Freud (1914c) se refere a um momento mítico, ao reinado de ‘Sua majestade, o bebê’, marcado pelo sentimento de supervalorização, perfeição e completude, bem como pela crença de que nada falta. Para o bebê, não há separação entre ele e a mãe, na medida em que esta não é considerada como independente dele. Ao mesmo tempo, rapidamente a realidade começa a se impor e a ilusão primeira, que corresponde à presença incondicional da mãe e à satisfação gerada pelo sentimento de onipotência e completude, cai por terra: o alimento demora a chegar, a mãe se ausenta e é preciso lidar com a espera e com a impotência em relação ao controle do objeto. Assim,

Trata-se de uma decepção na crença original onipotente sobre si ou sobre a mãe. Essa imagem perfeita de si mesmo ou [...] de um objeto que o satisfaz plenamente, deve ser abandonada, pois a realidade impõe uma triste verdade: somos finitos e imperfeitos, dependemos do outro que também é finito e imperfeito; enfim, somos mortais.

É essa ruptura dolorosa que abre espaço para a descoberta da própria identidade e para a importância da comunicação. Além disso, reconhecer a própria finitude e impotência implica reconhecer a si mesmo [...]” (CERRUTI, 2003, p. 174)

De certa forma temos, por outro lado, o narcisismo dos pais que retorna e, a partir do qual, recuperam a posição que outrora ocuparam nas primeiras vivências de satisfação, renovada na dedicação afetuosa e intensa, na valorização exacerbada e na atribuição de perfeição ao filho, que conta com todos os privilégios que eles próprios tiveram que abandonar. Portanto, para além da conquista de sonhos jamais realizados dos pais, a proteção à criança mostra sua face narcísica quando se pretende protegê-la da morte, da doença da renúncia ao prazer e das restrições impostas pela realidade.

Considerando o contexto familiar, podemos observar, a partir da proposição de Bacha (2003), que o amor seria um dos principais motores da educação, na medida em que ensina e propõe à criança o adiamento de uma satisfação imediata. Ao se mostrar capaz de tolerar o desprazer promovido pela renúncia, ela seria então recompensada pelo amor, como um outro prazer, neste caso, ligado ao sexual. De acordo com a autora, “o

amor dos pais tem o poder que tem por ser uma satisfação libidinal para a criança (pulsões sexuais), e por garantir-lhe a proteção e a satisfação de suas necessidades” (p. 111), produzindo assim a ilusão de uma relação simétrica, na qual prazer e sofrimento ocupa o mesmo lugar privilegiado para ambos.

No entanto, sabemos que essa ilusão de simetria não tarda a revelar sua impossibilidade: a criança logo descobre o desprazer e a insatisfação ao constatar as falhas que se impõem, conforme abordamos há pouco.

Temos, portanto, uma assimetria entre a criança e o adulto, estabelecida não pela autonomia e independência deste, mas pelo sentido de passividade dado à posição da criança frente a sexualidade adulta. Nesse caso, a ‘sedução materna’, apoiada na necessidade¹⁸, implanta no infans algo a mais, transmitindo-lhe mensagens e um prazer de ordem sexual, para os quais não consegue estabelecer sentido e conexão. Disso, podemos depreender que a passividade se dá “pela impossibilidade da criança de simbolizar isso que lhe chega do outro.” (BACHA, 2003, p. 216) Isso não significa que faltaria à criança elementos discursivos ou cognitivos, mas sim, recursos psíquicos que possam dar sentido ao prazer que experimenta a partir da sedução materna¹⁹, esse “a mais” que surge da presença e invasão do outro sexual, indispensável à fundação do psiquismo e à entrada na cultura, que revela sua face traumatizante, mas também ao mesmo tempo, estruturante.

Importante destacar que essa assimetria, se tomada como antagonismo, pode trazer como efeito uma concepção educativa localizada entre a idealização, que se funda na superioridade do adulto e investe na adaptação da criança aos ideais e à realidade social como contraponto ao sentimento de imperfeição; e a sedução, que supõe a passividade como mal necessário, submetendo a criança ao ideal encarnado antecipadamente por amor e por desejo, sendo a infantilização um bom modo de conservá-lo.

¹⁸ Em *Psicanálise e educação: laços refeitos*, Bacha, ao abordar o tema da sedução originária em Laplanche, esclarece de modo preciso a questão da necessidade e aponta que, para o bebê, o apetite é sustentado e substituído pelo amor, pois o objeto da fome já não é o seio, mas o leite que satisfaz e traz consigo o sentimento de prazer suplementar e marginal (sexual), já que não corresponde à função, mas surge apoiado nas bordas corporais (não sexuais). p.154

¹⁹ Para efeito de discussão, não tomaremos a sedução como um mal em si, mas como aquilo que pode inaugurar o desejo e criar um “espaço entre” que comporte o desejo de saber e alguma possibilidade de laço entre aprender, brincar e criar diante de um enigma. Sobre essa idéia, ver item 3.3 deste capítulo.

Ainda assim, a posição narcísica uma vez ocupada, confere à criança imensa satisfação e identidade, e corresponde à certeza de ser tudo para o outro (o filho mais lindo, mais amado e insubstituível da mamãe) grantindo-lhe privilégios e exclusividade em relação ao amor dos pais. Contudo, quando essa certeza é abalada e se desmonta, estamos diante da ambivalência, que vem insaturar a dúvida e o desejo de saber “porque não me amam?”, entre outros tantos enigmas. E essa pergunta, em especial, não é uma pergunta qualquer. Primeiro, porque evidencia que a criança é capaz de formular algumas questões sobre si mesma, sobre os objetos e modos de satisfação, o que a faz transitar ativamente pelo campo do desejo e da incerteza, a partir de uma ausência.

Costa (2001), ao discorrer sobre a ideia de experiência como conservação e sua relação com a repetição e a memória, nos fala da polaridade “passividade-atividade” tomando o exemplo do “fort-da” em Freud, para explicitar essa dialética.

Se o menino pôde fazer ativamente (enquanto representação simbólica no jogo) o que sofreu passivamente – ou seja, ser deixado, jogado “fora” por sua mãe, seu Outro primordial – é porque a mãe lhe transmitiu a mesma perda, de um objeto que ele representava para ela. É assim que podemos afirmar que não existe passividade ou atividade de formas absolutas. Essas posições se precipitam de uma perda compartilhada. Desde esse ponto de vista, uma perda nunca é exclusivamente individual, é sempre um resultante relacional. (p. 34)

Por outro lado, voltando ainda à pergunta anterior, se a situarmos na passagem para a escola, veremos que a indagação sobre o enigma permanece, porém agora, deslocado do espaço privado e do corpo da mãe, para o espaço público e partilhado da instituição, sendo o professor seu representante. Isso nos indica que essa condição diante da ausência, daquilo que falta, vai sendo transmitida e retransmitida, possibilitando a construção de saberes

Neste caso, se considerarmos as séries iniciais da escolaridade começando aos 6 meses, no caso das creches, e aos 2-3 anos na educação infantil, o corpo e seus

orifícios seguem constituindo as bordas que contornam o desejo, e que não mais se apresentam exclusivamente no cenário parental.

Interessante notar também que a ambivalência disparada pela incerteza não atinge apenas a criança, mas atravessa a posição dos pais (particularmente da mãe) nesse novo cenário. Assim, a dúvida e a falta de garantias mobilizadas diante do infantil e dos enigmas que surgem serão, nesse momento, também endereçados à escola e aos professores, como especialistas da boa educação. Veremos mais adiante como as expressões do infantil e da sexualidade passam a constituir um campo a ser dominado, seja pelas famílias, seja pelos professores, na medida em que o sexual aporta nas relações de proximidade, sobretudo pela via do corpo, que mesmo com alguma autonomia recém-conquistada pela criança, ainda requer alguns cuidados e a presença do adulto. De todo modo,

a escola mostra-se como a instituição encarregada [...] de realizar o seu ideal de infância: a escolarização da infância reedita a cena primária (exclui a criança do universo da sexualidade adulta) instituindo a criança “pura”. Assim contextualizada, a atividade intelectual (idealizada) revela-se um meio de concretização desse fim. (BACHA, 2003, p. 217)

Nesse sentido, se antes “na instituição da criança inocente promovida pela escolarização da infância, o professor deveria ser do mesmo sexo dos alunos, além de celibatário” (BACHA, 2003, p. 210), hoje vemos que a busca pela especialização e cientifização da atividade docente parece ser um caminho para tornar a educação assexuada, mas plenamente preenchida por materiais e teorias pedagógicas, além de métodos adequados, como que para eliminar o campo pulsional e afetivo no qual estão imersos alunos e professores.

Sabemos, no entanto, que a fatura de elementos externos com vistas à adaptação, não faz desaparecer o infantil, como vimos nos exemplos e cenas apresentadas no capítulo 1, mas pode transformar o fazer educativo em algo sem sentido e para o qual não há referência, nem lugar, onde os professores possam endereçar as questões que surgem.

Ora, se de um lado, podemos observar que essa dinâmica se manifesta na inadequação e nas dificuldades da criança ou do professor, quase sempre relacionadas ao método; por outro, vemos que a repetição da pergunta “porque não dá certo?”, não à toa, mostra sua insistência justamente porque o professor, em alguma medida, pode ouvir nas crianças algo que também lhe diz respeito. Assim, nesse campo de incerteza e de “aparente inadequação”, abre-se espaço entre o domínio e a adaptação para que se instale o desejo de saber, como um tempo “entre”, que possa ser sustentado e organizado pelo adulto - o tempo do desejo e da satisfação.

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud (1914a) indica uma aproximação ao conceito de transferência como operador no campo da educação, apontando um deslocamento da idéia de controle e da repressão como tarefa fundamental, para lançar luz àquilo que se passa na relação professor-aluno. Ainda que o autor tome como referência o tempo da adolescência para discorrer sobre a influência dos mestres, entendemos que o mesmo pode ser pensado com relação à infância, desde a mais tenra idade, justamente a partir da ideia de ambivalência. Assim, as simpatias e antipatias, oposição e submissão, crítica e respeito, amor e ódio que surgem no encontro com o outro carregam uma espécie de ‘herança emocional’, em estreita proximidade com os ideais.

Neste caso, nos parece relevante destacar que no período da primeira infância - contexto da educação infantil -, a relação adulto-criança é marcada pela associação direta entre as situações de cuidado e de investimento afetivo, o que implica uma posição educativa menos ancorada na transmissão exclusiva dos conteúdos escolares, e mais explicitamente marcada pelas relações afetivas, atravessada pelo desejo que contorna o saber, o sexual e os caminhos da satisfação.

Portanto, a despeito da função atribuída à educação, seja de atuar na repressão da vida pulsional, visando a adaptação à realidade social; seja na transmissão dos valores da cultura e dos conhecimentos construídos ao longo do tempo pela humanidade, a questão que se coloca para o professor diz respeito a algo mais, que vem compor o que está em jogo na transmissão: as marcas da sexualidade. Assim, como observa Bacha (2003),

Um trabalho intelectual, quando engaja o sujeito, presta-se à elaboração dos “significantes enigmáticos” nele introduzidos pelo

“adulto sedutor”. Em outros termos, os conhecimentos também podem ser oferecidos à criança para que ela “costure” sua história e com eles faça, senão uma bela, pelo menos uma roupa mais confortável do que uma camisa de força adaptativa. (p. 223)

No entanto, sabemos que o cenário das práticas educativas segue repleto de elementos e índices oferecidos à criança, de modo a apresentar-lhe o ideal do mundo adulto, através do qual será guiada. Por isso, não surpreende que uma questão bastante debatida e disparadora de inúmeros conflitos nas equipes das escolas se refira, por exemplo, à dificuldade de estabelecer critérios de avaliação e seus instrumentos. Assim, como medir a autonomia, o desejo, a satisfação, o amor e o ódio, a insegurança, a possibilidade de tolerar um desejo não satisfeito ou partilhar a atenção e o olhar do professor com outros 20 concorrentes/companheiros? Como atribuir uma nota ou conceito ao que se passa nesse encontro?²⁰

Partindo das transformações da família em nosso tempo, Roudinesco (2003) aponta uma ideia que nos parece importante, que se refere à difusão e crescente valorização da especialização dos profissionais do humano - para os quais não é mais suficiente apenas escutar e compreender. Segundo a autora, essa convocação intensifica as formas de vigilância e observação da vida privada, estabelecendo regras para, entre outras coisas, melhor educar o desejo infantil.

Nesse sentido, podemos destacar que a passagem família-escola pode ser entendida como uma cena, um encontro, em que algo – a criança, o enigma, o desejo, o infantil sexual - passa de um lugar a outro, num deslocamento que demanda um intenso trabalho de conservação e repetição por um lado, e ao mesmo tempo, de reconhecimento e rearranjo dos objetos e modos de satisfação marcados pela ambivalência e ausência de certezas. Mas, passagem, vem também suscitar um modo de compreender o infantil sexual, referido como essa “coisa que vai passar”, no sentido de seu desaparecimento progressivo como efeito da “boa educação”. Nesse sentido, seja permanente ou passageiro, o infantil se apresenta e se impõe, tal como destaca Costa (2001) “seja de que modo tomamos essa idéia de passagem, podemos dizer de uma necessidade de

²⁰ Na impossibilidade de medição, recorre-se muitas vezes à classificação dos manuais e à medicalização, que se reflete na patologização cada vez mais precoce da infância.

circulação, uma possibilidade de ‘comunicar o incommunicável’. Situamos nessa última expressão uma forma aproximativa de apresentar o compartilhamento de um enigma”. (p. 47)

Considerar a ideia de que o infantil possa ser tomado tanto algo a ser dominado, quanto como fonte de prazer, nos auxilia a delimitar a erótica que marca o encontro entre professor-aluno, tema que abordaremos a seguir.

3.2 A erótica na relação mestre-aluno

A partir das considerações feitas até aqui, podemos dizer que o infantil se organiza a partir da incidência traumática do outro, e é essa intrusão que põe em cena o sexual, marcando a entrada do sujeito na cultura. Da satisfação das necessidades inaugurais relativas à sobrevivência, apoiadas no corpo que passa a ser investidos de libido; do auto-erotismo, que estabelece novas possibilidades na obtenção de prazer e no domínio das excitações; passando pelas descobertas que se efetuam na relação com os objetos, muito ainda poderia continuar sendo dito sobre a criança, seus prazeres e enigmas. No entanto, nos interessa neste momento interrogar em que medida todas essas proposições tocam o professor.

Por que a responsabilidade por esse período da vida – 0 a 6 anos - no contexto escolar se traduz na prática de modo tão inquietante? O que isso vem nos dizer sobre o desejo e o recalque no encontro entre mestre-aluno, demarcando uma erótica?

A passagem pela escola constitui uma obrigação social, e mais que o desenvolvimento da personalidade ou das competências cognitivas, podemos dizer que os professores contribuem e têm importância singular na experiência de relação com a criança pequena, na medida em que “a educação tem como efeito o deslocamento do corpo da mãe para o corpo social, com a conseqüente possibilidade de habitar o coletivo e compartilhar os valores preconizados numa determinada época e cultura”

(STOLZMANN e RICKES, 1995, p.45). Isso significa que as perguntas e a dualidade experimentada até então passam a ter novo endereço: o professor.

Conforme destacamos no ítem anterior, a passagem da família à escola, que marca a entrada de crianças de 0 a 6 anos numa instituição de ensino, estabelece uma concomitância relativa aos cuidados na primeira infância, que serão, a partir de então, realizado por pais e professores. Especialmente nos primeiros anos da escolaridade, separar-se (ou não), desfazer-se ou ainda adiar a chupeta, os paninhos, a fralda e os objetos preferidos que fazem função de contenção e segurança não é tarefa das mais fáceis para a criança, ou mesmo para o professor. Nesse sentido, ver-se imbricado e atravessado pela referência materna e, ao mesmo tempo, sustentar a função educativa no contexto social e coletivo constitui uma questão fundamental para os profissionais que trabalham com essa faixa etária.

Observamos, muitas vezes que para estes, saber o que fazer diante das situações que se apresentam constitui um desafio, que no âmbito institucional se revela através de uma medida de competência e eficiência mais ou menos bem sucedida de elucidar e dominar o infantil (sobretudo nos índices de avaliação dos alunos), ou no engano do binômio ensino-aprendizagem, tomado como um efeito de continuidade, que cai por terra diante das manifestações dos alunos – eles desobedecem, saem correndo, deixam escapar o xixi, ainda não sabem ler, não conseguem ficar sentados por muito tempo numa roda de conversa, e menos ainda na carteira.

Assim, diante da vontade de saber dos adultos sobre o enigma que surge na relação com a criança, a pedagogia lhes oferece formas de minimizar, ou melhor, de erradicar o receio diante dos perigos e vicissitudes da vida junto aos pequenos sujeitos. Nesse sentido, o infantil enigmático é justamente o elemento com o qual todo professor precisa se haver, e de algum modo, se autorizar a ver: o infantil que remonta ao seu próprio recalque e sua condição desejante, que remete a uma ausência (de saber, de respostas, de elementos que desvelem o enigma do desamparo).

Esse reencontro, suscitado a partir da relação com a criança, não é exclusivo do campo da educação, mas podemos dizer que ele constitui um elemento fundamental para aqueles que ensinam, pois tornam a se deparar com o infantil imbricado na prática profissional seja pelo registro da sexualidade (que inclui desejo, processo primário,

princípio do prazer, pulsão sexual) -, seja como referência ao estranho, que aponta o desamparo do sujeito diante da força da pulsão. (BACHA, 2000)

Podemos dizer que esses elementos compõem a erótica que se monta na cena escolar e remete à fantasia (seja de domínio ou de sedução) que contorna o objeto de desejo, inevitavelmente marcado pela impossibilidade de garantir a satisfação plena. Nesse sentido, a dimensão da fantasia - que abordamos no capítulo 2 -, bem como a contingência do objeto, configuram uma posição desejanse, cujo caminho de realização aponta a ilusão de reencontro com o objeto perdido e implica numa série de derivações e percalços, presentes na tentativa de aproximar o desejo e a satisfação.

No encontro com a criança, nos parece oportuno destacar que o professor se depara com “a limitação de sua onipotência, tendo de suportar a frustração pela inevitável irrealização de seu modelo” (BACHA, 2003, p. 95). Se estivermos atentos, veremos que, em alguma medida, esse sentimento é correlato às primeiras vivências de frustração e desprazer infantis, bem como à renúncia presente e necessária, que se dá a ver nos deslocamentos e derivações dos modos de satisfação. Em contrapartida, podemos dizer que essas mesmas experiências entre mestre e aluno também permitem alguma saída para quem ensina, podem apontar um outros caminhos e olhares, sem que a indiferença se imponha como único refúgio.

Assim, levando em conta o contexto de nosso trabalho e retomando o enigmático que toca o professor, podemos dizer que o infantil coloca em cheque a posição de explicador do mundo o que, de algum modo, o convoca passar ao lugar daquele que pode produzir indagações, uma vez que a certeza intrínseca à função de educador não existe. Portanto, mais que suportar a angústia de se perguntar sobre sua prática, e de certa forma, deslizar essas questões para um saber sobre o desejo e o recalque, nos parece fundamental que o professor possa escutar as brechas por onde surge algum encantamento em sua tarefa e no encontro com as crianças, tornando possível um deslocamento do saber de sua dimensão utilitária, para a dimensão da erótica em jogo.

Podemos dizer que o saber em sua dimensão utilitária se apresenta relacionado ao conhecimento, entendido aqui como uma espécie de produto com fim em si mesmo, passível de apropriação e controlável quanto ao seu efeito. Assim, o saber vem encarnar uma posição de domínio.

Curiosamente, se retomarmos essa ideia em Freud (1913) em *O interesse científico da psicanálise*, podemos observar que em relação à educação, ele nos propõe, inicialmente, que o conhecimento e a maior familiaridade dos educadores com suas descobertas forneceriam a compreensão para os processos pelos quais as crianças passam ao longo da infância, como uma espécie de profilaxia das neuroses, através de uma *educação psicanaliticamente esclarecida*. Por outro lado, ao constatar a impossibilidade de que esses conhecimentos fornecidos pela psicanálise, por si só atuem como garantia contra o adoecimento neurótico, retoma a idéia de que o estranhamento²¹, neste caso, em relação à própria infância, é o que impediria os adultos de educar as crianças em seu desenvolvimento e por isso, lançariam mão da supressão ou do controle pulsional em nome da “normalidade”.

Quando nos referimos, então, a uma abertura que supõe a dimensão erótica, significa considerarmos que aquilo que surge e se monta como moldura do desejo do sujeito não pode prescindir de seu encontro com o objeto, atravessado pelo sexual. Disso decorre que, por maior domínio que um professor venha ter dos conteúdos, seu encontro com a criança jamais será inócuo, na medida em que “para que uma criança tenha acesso minimamente ao conhecimento, é necessário que o Outro (professor) deseje o seu desejo de saber, o que é bem diferente de um desejo sedimentado apenas no acúmulo progressivo de conhecimentos”. (STOLZMANN e RICKES, 1999, p. 50)

Nesse sentido, se há alguma possibilidade de que o desejo entre em cena, deparar-se com o enigmático não encerra apenas um impedimento, mas pode ser também motor, ao colocar em marcha o caráter inevitável da pulsão, ao qual todo professor (e todo humano) está submetido; ou seja, ao mesmo tempo em que o encontro com o infantil põe em suspensão um saber (da ordem do conhecimento), também lhes abre a possibilidade de rever e indagar seu próprio lugar através de uma ausência, que pode vir constituir um saber, agora sobre o desejo.

A partir desses elementos e na tentativa de ilustrar a que se refere a erótica na relação mestre-aluno, propomos recuperar algumas vinhetas apresentadas no capítulo 1 relativas à organização do espaço. Reproduziremos os trechos a seguir para que possamos

²¹ Chamamos atenção para o fato de que o que denominamos de estranhamento difere, nesse contexto, de desconhecimento. Isso implica que não basta conhecer, no sentido de ter acesso ao conhecimento ou informação, seja de ordem pedagógica ou mesmo psicanalítica, para sanar o vazio deixado pelo desconhecido. O estranhamento, de outro lado, remete ao enigma, ao estranho e instaura uma suspensão do saber, mas incide sobre algo que está no sujeito como marca, como algo da ordem do vivido no campo da realidade psíquica e, portanto como parte de sua constituição.

articular essa questão. Ambos se referem a um encontro de formação em que pensávamos o espaço da educação infantil: como era utilizados pelos professores e pelas crianças, como delimitava ações e possibilidades em cada grupo. Diante do questionamento sobre uma nova disposição dos materiais na sala de aula, com vistas a oferecer novas oportunidades de circulação e descoberta às crianças, os professores referem:

“Se eu colocar os materiais e brinquedos ao alcance das crianças, elas vão mexer em tudo e eu vou perder o controle, vai virar uma bagunça. Imagine se uma mãe ou a diretora estiverem passando pela minha sala, nessa hora? Vão dizer que não tem professor, ou que eu não domino a classe.”

“Prefiro deixar as crianças todas de frente pra mim, cada um na sua mesa. Eu sempre fiz assim, e ninguém disse que estava errado. Acho que se organizá-los em pequenos grupos, vão falar todos ao mesmo tempo e não vão aprender nada.”

Em alguma medida, as hipóteses dos professores tomam a possibilidade de circulação e uso do espaço pelas crianças como uma ameaça que fará escapar, inevitavelmente, algo que não poderão controlar. Neste caso, a fantasia de domínio do professor em relação à criança, ou melhor dizendo, ao infantil pulsional, inside em seu caráter anárquico e incontrolável, o qual ele se dedica a barrar ou fazer desaparecer através dos limites organizados na sala de aula.

No entanto, é curioso notar que, quanto mais intensas as medidas de contenção no espaço, mais variadas são as formas de escape, especialmente pela via do brincar - na travessura, nas “implicâncias”, provocações e no jogo de esconde-esconde (esconde a borracha, o lápis, a folha, o brinquedo, o sexual), que põe em circulação saberes e excitações que, “sem querer querendo”, são “descobertos” pelo professor. Neste caso, um saber sabido (o brincar) e não autorizado se põe a circular na sala de aula e, como uma espécie de prazer ilícito, mobiliza nos professores raiva e desconfiança, não pela indisciplina que supõe no grupo de crianças, mas porque reconhecem o infantil vivido um dia.

Bacha (2000), em *Édipo de quarentena* recupera esse infantil e o tensiona em relação à escolarização da infância, apontando que “os sentidos são a porta de entrada da sensualidade, do prazer e das paixões” (p. 115). Assim, a criança, sensível aos afetos – que saciada de leite, ainda pede o seio, que sabendo andar, quer o colo -,

parece portar um perigo eminente em si mesma e para os adultos que dela se ocupam: deseja prolongar o prazer e a satisfação das primeiras experiências.

Mas isso não é tudo. O olhar dos demais adultos da instituição também coloca o mestre em alerta, pois revela e constata que, tal qual seus alunos, ele também está sujeito ao “descontrole” que seria próprio do infantil: deixá-los brincar ou organizar novas possibilidades de circulação, acesso e uso dos espaços e materiais, parece torná-lo promotor, parceiro e cúmplice de uma experiência de prazer, que será condenada à exclusão.

Interessante notar que uma possível saída para esse impasse se concentra então, na tarefa assumida pela educação de tornar a sexualidade invisível. De acordo com Kaës (2007),

a representação segundo a qual um ser em formação - criança, adolescente ou adulto - é um ser assexuado, não constitui simplesmente, para o formador, uma modalidade defensiva contra a erótica que evoca nele o desejo de um outro em formação. Essa representação remete também à posição do próprio formador como um ser sexualmente indiferenciado; ele garante que não será feito da diferença e que a formação se organizará contra a emergência de tudo saber sobre a diferença e que, portanto, nada vai acontecer. (p. 59, tradução nossa)²²

Neste caso, a experiência de prazer referida há pouco nos revela que, de fato, muita coisa acontece e o professor nada tem de assexuado, ao contrário, é marcado por seu desejo inconsciente, pelo desejo “de ensinar algo a alguém que está na posição de querer saber”. (STOLZMANN, 1999, p. 45)

Este saber pode ser pensado do lado da criança, na medida em que fala do amor ofertado àquele que se dedica a lhe dar algo (a ensinar), como uma promessa de que o saber suposto ao mestre venha preencher o que lhe falta.

²² “La représentation selon laquelle l’être à former – enfant, adolescent, adulte – est un être asexué ne constitue pas seulement, pour Le formateur, une modalité défensive contre les émois érotiques qu’éveille en lui le désir de l’autre en formation. Cette représentation renvoie aussi à La position Du formateur, lui-même comme être sexuellement indifférencié; elle garantit qu’il ne sera pas fait de différence et que la formation s’organisera contre l’émergence de tout savoir sur la différence, bref qu’il ne se passera rien”.

Do lado do professor, o saber aponta um lugar que entrelaça o enigma do desejo e o infantil à tarefa de cuidar e ensinar, contornados por uma erótica. Quer dizer, o que quer que venha a ser sustentado pelo professor será atravessado por ideais, desejos e por uma posição singular diante dos modos de satisfação – o que não oferece garantia, e por isso mesmo possibilita que o desejo de saber entre em circulação.

Eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que entoam do que pelo que elas informam.

Manoel de Barros

3.3 O infantil, o brincar e o espaço escolar

Dentre os muitos temas trabalhados na formação de professores, optamos em nossa pesquisa destacar a relação com o espaço e sua organização por dois motivos.

Primeiro porque o espaço, diferente de outros conteúdos da educação infantil, embora diga respeito à criança, se refere sobretudo à tarefa do professor e se constitui como um elemento fundamental, que delimita, possibilita ou impede sua ação junto a elas. Nesse sentido, o lugar que pode ocupar e sustentar através de sua prática, supõe assumir a posição daquele que decide e faz escolhas enquanto mestre, evidenciando um saber (sobre a criança e sua constituição, sobre ensinar e aprender). Isso não nos fala de um domínio pedagógico enquanto especialidade, mas de como o professor organiza e propõe a circulação de saberes no encontro com a criança.

Em segundo lugar, porque tematizar o espaço nos permite pensar que a incidência do infantil toca o professor em sua prática, sem que este possa apelar à didática ou à teoria como refúgio, na medida em que, o que se passa na sala de aula e nos limites do espaço escolar convida e convoca à relação, seja ela de encontro ou desencontro, de embate, dúvida ou desafio, de prazer ou desprazer. Assim, não resta outra coisa a fazer, a não ser olhar de perto o infantil enigmático, presente no encontro com a criança para quem sabe, inaugurar uma dimensão de invenção.

Outro aspecto fundamental que marca a prática dos professores da educação infantil e que tem estreita ligação com o espaço se refere ao brincar.

Uma concepção bastante difundida entre os profissionais da educação é de que na escola as crianças não brincam, pois elas precisam trabalhar, o que aponta uma cisão entre o lúdico e o dever (de estudar), como se o brincar fosse tomado como um “direito à existência com hora marcada”, mas fora do espaço escolar. Por outro lado, entendemos que a positividade do lúdico e do prazer presente no brincar não implica uma recompensa pelo dever cumprido (se estudar - não bagunçar e obedecer -, pode brincar), mas revela a seriedade nele presente, quando as crianças mostram sua capacidade de usar os objetos oferecidos pela cultura dos mais variados modos.

Um dado curioso é que embora a importância do brincar seja ressaltada nos documentos oficiais de referência, que destacam diretrizes para o trabalho com crianças pequenas, essas considerações esbarram no desafio que se constitui para os profissionais da educação infantil “compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo”. (MEC/SEF, 1998, p.22) Especialmente no RNCEI, vemos destacado que

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio de brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. (MEC/SEF, 1998, p.21)

Com isso, se tomarmos o espaço e o brincar como temas que fazem parte do contexto de experiência cotidiana dos professores de educação infantil, não será demais ressaltar que os impasses e desafios presentes na prática desses profissionais além de remeterem ao infantil, tocam o desejo de ensinar.

Podemos dizer que a experiência de manter, de sustentar uma situação formativa - entendendo o professor como formador -, nos fala do caráter de repetição presente no encontro com o infantil, que quando cotejada com o brincar, coloca em questão o sentido de mal necessário que lhe é atribuído, e pode dar lugar à criação, tal como Benjamin (2002) nos fala do jogo (brincadeira), não enquanto mera imitação, mas como uma experiência atravessada pela repetição:

Sabemos que para a criança ela (a repetição) é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez” [...] Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de teríveis

experiências primordiais, [...] mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”. (p.101; 102)

Nesse sentido, ao articularmos esses aspectos, que se apresentam na tematização do espaço, do brincar e do infantil no contexto escolar, buscaremos discutir o duplo movimento que se faz presente na experiência do professor diante das crianças, atravessado pelo infantil: ao mesmo tempo que contém, deixa escapar; se de um lado esconde, do outro dá a ver; evidencia um desafio diante do enigmático, mas também aponta um caminho de invenção.

Retornaremos a esta referência ao longo desse item para explicitar os diferentes modos pelos quais a prática educativa pode ser escutada.

3.3.1 Brincar no espaço escolar: entre o controle e o contorno do infantil

Propor uma discussão sobre o espaço na formação de professores da educação infantil, implica tratar de um tema bastante singular, pois ao ser apresentado promove, de saída, perplexidade e interrogação nas equipes, interessadas que estão em trabalhar com estratégias que lhes permita ensinar números e letras, leitura e a escrita, pois compreendem esses conteúdos como dotados de seriedade, como algo que lhes dá um lugar de legitimidade e reconhecimento social, enquanto mestres ensinantes.

“É impossível, não dá pra mudar nada!”

Quando escutamos essa fala diante da proposta de rever e repensar o espaço da sala de aula, podemos dizer que essa impossibilidade funciona como um véu, que não se refere simplesmente a uma resistência diante da proposta de mudança na disposição do mobiliário, mas recobre os limites do encontro privado na classe (inserida no espaço institucional público) entre o professor e seus alunos: o que se passa na intimidade da sala de aula? O que pode ou não acontecer, circular e ser vivido dentro e fora dela?

Por outro lado, falar do impossível também indica que o professor leva em conta, inclui em seu olhar uma certa imobilidade, não do espaço, mas que remete a ele mesmo e ao sentido do que faz, quando se pergunta o que pode na sala de aula com e para as crianças, como na ilustração abaixo:

“As crianças brincaram muito bem, não teve confusão, mas eu me perguntava qual era a minha função, se era só observar, se eu tinha que intervir, ajudar, brincar junto...”

Essa imobilidade, que pode ser entendida como uma suspensão de saber, uma vez que a nova organização do espaço coloca o professor em outro lugar, vem instaurar uma questão, um desejo de saber. Portanto, essa dimensão do espaço pode ser pensada como um elemento (des)organizador para o professor em relação ao seu próprio lugar diante do infantil.

Vejamos então, como o espaço se articularia com o infantil pela via do brincar. Para tanto, faz-se necessário retomar o contexto formativo, pois ao trabalharmos com o tema do espaço e suas possibilidades de organização, precedemos o debate por uma discussão sobre o brincar, escutando as equipes em relação a como e quando esses momentos aparecem na escola.

Em geral, a conversa girava em torno da concepção de que

“brincadeira deve ter hora certa e a sala de aula não é o espaço para isso acontecer, pois é lugar de estudar e fazer lições, é espaço de aprender”.

Assim, os momentos reconhecidos pelos professores como sendo de brincadeira acontecem no espaço externo, fora da sala de aula – isto é, fora do campo da aprendizagem, do ensino e de qualquer suposição de que algo seja ali transmitido -, ou surgem como acontecimento espontâneo, que não deve ter intervenção ou participação

do adulto, a não ser para prevenir e proteger as crianças dos perigos decorrentes de determinadas brincadeiras.

Nesse sentido, a organização do espaço da sala acompanha essa ideia, configurada por fileiras de carteiras colocadas lado a lado, indicando um limite claro à circulação das crianças, cujo efeito implica que tudo passe pela autorização e pelas mãos do professor: os cadernos, os lápis, a distribuição de qualquer material, mas também o desejo das crianças de levantar, de ir ao banheiro, de dar risada, de fazer perguntas, de conversar, de contar histórias.

Com isso, podemos dizer, tal como porposto no RCNEI que

é o adulto, na figura do professor, portanto, que na instituição infantil ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (MEC.SEF, 1998, p. 28)

Essa função de contenção – dirigida ao corpo, ao sexual, à brincadeira - atribuída ao espaço e, de alguma forma, assumida pelo professor como delimitação do infantil, que nele corre o risco de ver escapar, não impede que reconheça outras experiências ao observar os alunos.

“...você precisa ver quando bate o sinal do parque; eles mal podem esperar eu abrir a porta da sala e já saem todos gritando e correndo, parecem desgovernados [...] Eu falo sobre isso todo dia, mas parece que eles não escutam, parece que estão com a cabeça em outro lugar, só querem saber de brincar.”

De algum modo, a brincadeira colocada fora (da sala, do planejamento, da rotina da classe) implica que o professor também se coloque de fora; se, por ventura, a brincadeira lhe diz respeito, é por estar vinculada à tarefa de manter o controle e a disciplina. Por outro lado, ele em alguma medida, não deixa de escutar o que toma como desgoverno e descontrole, que faz as crianças estarem com a cabeça em outro lugar: o

desejo de brincar, as invenções impensáveis feitas por elas e a satisfação que daí surge como efeito.

Ora, se supomos que há uma relação entre aprender, brincar e criar, podemos dizer que uma dimensão de prazer toca o eixo da educação escolarizada. Com isso, vemos apresentar-se não apenas o professor que controla e contém, mas também aquele que “ameaça a clausura da infância e do infantil quando se oferece na escola como parceiro para ‘brincar’ com o outro, para uma criação compartilhada”. (BACHA, 2003, p. 239) Assim, quando deixa escapar um interesse, um sorriso diante de uma brincadeira ou de uma fala irreverente da criança, o faz, justamente quando se distrai do ideal adaptativo e se vê atravessado pelo infantil, para acompanhá-la por meio de uma pequena brecha no tempo, um “tempo entre”, no que há de mais vivo e arriscado: uma experiência de prazer.

Arriscado porque precisa saber o seu lugar neste encontro (se de domínio, de sedução ou um ponto “entre”) e, ao mesmo tempo, aguardar o momento em que a criança se lança no jogo, na brincadeira, no encontro. Neste caso, conduzir, cuidar, ensinar, organizar possibilidades e caminhos que permitam encontros desejantes, mesmo sem alcançar as coincidências e simetrias (que são em si, impossíveis), mas com paixão e uma certa utopia, parece ser um desafio para os professores da educação infantil.

Assim, embora em contexto distinto – o futebol -, nos parece oportuno tomar a ideia apresentada por Wisnik (2008) em *Veneno Remédio*, de como um enquadre pode servir como lugar de invenção, para pensar no que se monta e se enquadra no espaço de encontro entre mestre e aluno. Em ambos os contextos, estamos diante de

um campo de jogo em que se confronta o vazio, isto é, a necessidade premente de procurar sentido. *Procurar*, aqui, na acepção ativa que inclui também encontrar, emprestar e inventar sentido – ali onde ele falta como dado, mas sobra como disposição a fazê-lo acontecer. [...] o jogo é um perseguidor e um procurador do sentido que falta – um representante do que não está. (p. 45)

Podemos dizer que essa busca de sentido é o que pode oferecer algum contorno para o desejo de saber e para o que se passa no espaço em que se dá o encontro entre professor e aluno. Neste caso, deparar-se com o infantil pode ser menos assustador

quando as perguntas entram em cena diante da ausência, interrogando seu sentido, como veremos nas ilustrações que apresentaremos a seguir.

Quando tratarmos da organização do espaço com os professores, nos debruçamos anteriormente sobre o tema do brincar. Além de referências teóricas e de questões para disparar nossa discussão, apresentamos um exercício que deveria ser entregue no intervalo de nosso encontro, que consistia em fotografar momentos de brincadeira das crianças na rotina. Assim, ao longo de um mês de trabalho, eles precisavam observar, eleger e fotografar situações de brincadeira que seriam encaminhados à equipe de formação.

Acreditamos que mais do que uma tarefa do programa de formação, os professores se dedicariam a olhar as crianças, consigna que se apresenta precisa e, ao mesmo tempo, imprecisa, justamente quando o previsível do planejamento tem de incluir o imprevisível do encontro. E assim o fizeram, a partir de um saber colocado em cheque, de um conflito inescapável, que se manteve ao longo dos encontros: era preciso pensar o que consideravam como brincadeira, em que espaço ela já acontece ou poderia acontecer, que lugar o professor ocupa diante das crianças, seja dentro ou fora da sala de aula, nessas situações.

“Mas que tipo de brincadeira vamos fotografar? A que acontece dentro do espaço da sala ou fora dela? É aquela brincadeira que organizamos oferecendo brinquedos ou que as crianças inventam sozinhas? A gente tem que aparecer na foto brincando junto, ou só elas? Ah, não sei se vai dar tempo, preciso ver onde eu encaixo a brincadeira na rotina”.

Como nos exemplos destacados nos capítulos anteriores, essas perguntas vêm indagar sobre o lugar do professor, ou melhor, sobre como ele se localiza diante da criança. Se, em alguma medida, ele deseja saber onde deve se colocar, também nos diz que, no mínimo, leva em conta a existência de outra possibilidade de se pôr no encontro, deslocando a pergunta sobre a posição de sua presença física, para os efeitos de sua posição diante da criança.

Quando retornamos ao encontro de formação, alguns meses depois, havíamos organizado em slides duas fotos de cada professor com os momentos de

brincadeira selecionados por eles, para compartilhar e discutir com todo o grupo. Assim, cada um contaria aos demais porque fez esta escolha.

Esse exercício de olhar o brincar das crianças, desapareceu nos professores inúmeras questões que, no lugar de os desamparar (porque perderam o domínio da resposta certa, a contenção dos corpos e do infantil) serviu de suporte para novas possibilidades de atuação junto aos alunos, bem como para novas perguntas. Assim, nos contavam com certo encantamento e em detalhes o contexto de cada foto, e o que havia sucedido no momento do registro: como as crianças brincaram, o que inventaram, o que contavam do que estavam fazendo, numa narrativa que lhes revelava uma importante descoberta.

“Algumas crianças que ficaram muito tempo brincando com barro e água, aliás, as brincadeiras mais interessantes e que eles mais gostaram aconteceram fora da sala. Nesse dia elas estavam tão envolvidas, fazendo uma produção de bolinhos, comidas e animais, usavam gravetos e pedrinhas, uma imaginação que me surpreendeu! Na hora eu fiquei tão encantada com a dedicação delas, que só depois me perguntei como uma coisa tão simples como barro e água pôde envolver tanto as crianças?”

“As crianças me convidaram para ser a filhinha num jogo de faz-de- conta, mas eu tinha que cuidar dos outros alunos também, ver se precisavam de alguma coisa. Então, fiquei em dúvida se eu deveria entrar na brincadeira ou não; achei que se eu entrasse, não estaria mais no meu lugar de professora”.

“Organizei cantos de atividade com brinquedos diversos dentro da classe, mas em quase todos, as crianças usavam o espaço e os brinquedos de um jeito diferente; uns pediram pra mudar alguns móveis de lugar pois brincavam de princesa e precisavam de um castelo para o reino, outros pediam para usar o espaço fora da sala e outros materiais que eu não havia oferecido. Quem visse de fora ia pensar que tava uma bagunça enorme, pois a sala estava muito diferente do que costumamos organizar. Mas para quem estava dentro, tinha uma ordem, sabe?”

Podemos dizer que a descoberta a que nos referimos há pouco, remete a um indomável que pode ser também reconhecido como familiar, a partir de um ordenamento

do espaço - esse encontro com o brincar que acontece dentro e fora da sala; que não é aleatório, ao contrário, tem intenção e compromisso -, onde o professor se apresenta com seu olhar e suas perguntas. Nesse sentido, quando anuncia “*para quem está dentro, tinha uma ordem*”, nos revela que somente a partir de uma implicação, é possível reconhecer o saber em jogo.

E se nos ativermos ainda a esse mesmo contexto, podemos dizer que um domínio – o espaço como contenção e controle do infantil – se desloca a um desejo de saber quando o professor dirige o olhar a si mesmo (diante do que fica sem resposta, pode formular novas perguntas) e às crianças, (que seguem acompanhadas pelo desejo do adulto, que lhes oferece as condições para que desejem acessar o saber sobre o enigma).

3.4 Entre domínio e saber: a transmissão do desejo

Ao delimitarmos nos ítems anteriores o infantil pulsional, a tentativa de dominá-lo e o desejo de saber, propusemos um caminho que nos parece pertinente para uma última discussão neste trabalho: como esses elementos se articulam à transmissão e o que se transmite no contexto escolar.

Abordamos há pouco a ideia de que o engajamento do desejo toma parte na relação com o saber e se instaura a partir de uma ausência. Esses elementos estão presentes no encontro entre mestre e aluno e permitem uma certa transmissão, marcada pelo pulsional. Nesse sentido, entendemos que para que esta se dê, é preciso supor um saber ao mestre, um saber da ordem do desejo, que implica a pulsão em seu caráter parcial e o recalque da erótica que remete ao infantil. Assim, o professor padece, de certa forma, quando é convocado a dominar e educar seu desejo através das normas e do discurso escolar que se impõe e que remete à dimensão objetiva do saber. (CLAVREUL, 1983)

Com isso, podemos dizer que, se por um lado, é preciso considerar que o desejo aponta o estranho, o enigma; por outro, ele é condição para transmissão que, a

despeito da ideia de uma continuidade entre ensinar e aprender, guarda estreita relação com o que Freud denominou de transferência.

Em seu texto *A história do movimento psicanalítico*, ele observa:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou em mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da Universidade, talvez o mais eminente de todos os nossos médicos de Viena. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento que, rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes lembrei o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo se me tivesse sido dado vê-lo novamente. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvira sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta aparentemente original. (1914b, p. 23)

O que Freud chama de “conhecimento transmitido”, que posteriormente se torna para ele uma descoberta e que os autores não podem reconhecer, remete ao amor, que marca o encontro com o desejo do outro e permite que uma aprendizagem aconteça, justamente porque supõe um saber aos mestres. Assim, o aluno aprende coisas sobre o mestre, mas principalmente, aprende a partir dele, o que coloca em jogo uma espécie de ganho intelectual, mas sobretudo, um ganho de ordem libidinal.

De acordo com Voltolini (2011), afirmar a existência do elemento transferencial entre Freud e estes mestres significa dizer que “ainda que de forma não deliberada por nenhum deles, Freud não teria podido chegar a este resultado “sem eles” (p. 573), ou seja, estamos diante de uma “presença” que faz alusão não ao corpo físico, mas ao laço atravessado pelo pulsional.

A transmissão, portanto, não se resume a um “querer” transmitir, bastando para isso a presença física do professor e seus alunos. Conforme aponta Stolzmann e Rickes (1999), ao destacar a indagação dos professores sobre como despertar o desejo de

saber de seu aluno, “não basta apenas querer – o que não é pouco -, mas é preciso estar na posição nada cômoda de ser um ser em falta para que o desejo possa circular e produzir seus efeitos”. (p. 45)

Neste caso, podemos dizer que o incômodo advém, entre outras coisas, da autoridade necessária ao professor para que porte um saber que será suposto pelo aluno, fornecendo-lhe marcas de identificação com as quais poderá fazer algo, dando-lhes um destino próprio. Sobre esta ideia, Arendt (1968) acrescenta uma observação importante quando aponta que, se entendemos que no campo da educação a responsabilidade pelo mundo assume a forma da autoridade, é preciso lembrar que a autoridade do educador e suas qualificações profissionais não são a mesma coisa, pois a qualificação, por maior que seja, não engendra a autoridade.

Isso nos permite pensar que assumir a posição de saber suposto é o que poderá balizar o (des)encontro do adulto com a criança, uma vez que aquilo que pode vir a ser transmitido na atualização do infantil, que se repete e insiste, passará, necessariamente, pela autoridade do professor no sentido de autoria, de ser autor no que toca a incompletude de seu desejo.

Kubric (2007) nos auxilia a dialogar com essa idéia ao destacar que, a partir do que nos diz a psicanálise,

“quando se trata de educar, é preciso decidir, ou seja, tomar partido e fazer opções sem um script pré-determinado. Decidir implica assumir a responsabilidade pelo encaminhamento de uma contingência, diferente de recorrer a uma fórmula para agir, sabendo de antemão os efeitos”. (p.80)

Para tanto, é necessário que o professor esteja justamente ali, onde a criança se apresenta, na desordem, na repetição, na falta de sentido, no que há de inapreensível, sem se furtar às vicissitudes desse encontro e de sua função, uma vez que não é possível abster-se completamente de seus efeitos.

Assim, cotejar esses aspectos com a função dos professores, nos permite dizer que a transmissão implica, em alguma medida, no acesso a uma crise. Felman (2000), que

aborda esses aspectos a partir de uma experiência de docência analisada em *Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar*, refere que nesse contexto - do ensino -, o professor estaria diante uma experiência que conserva em si a possibilidade de um acidente, como uma vicissitude imprevisível do ensinar. Diante disso, o ensino deve testemunhar, fazer algo acontecer, não algo dado, mas algo que ocorre através de uma crise, que encontra a vulnerabilidade do imprevisível. A questão para o professor é, então, de um lado, como acessar, como não fechar a crise antes da hora; e, de outro, como contê-la.

Mais que conter uma crise, entendemos que a possibilidade do professor sustentar a incessante interpelação da criança que lhe é dirigida, seja através das perguntas intermináveis, do brincar ou dos cuidados atravessados pelo afeto, bem como as indagações acerca de seu próprio enigma, é o que pode fazer circular o desejo. No campo da educação, isso é o que permite colocar em questão os ideais pedagógicos ou a competência técnica, enquanto principais operadores na relação com os alunos.

Por outro lado, essa “sustentação” possibilita ao professor experimentar e reconhecer ambivalências, conflitos e modos de satisfação que lhes dizem respeito e se apresentam na tarefa educativa a partir dos elementos pulsionais que conservam, ao mesmo tempo, presença e ausência do infantil sexual, que produz memória, o que implica a impossibilidade de estar fora da cena (do encontro) com os alunos.

Esses aspectos da transmissão nos convidam a recuperar o contexto deste trabalho, de forma a ilustrar, especialmente, o que discorreremos sobre autoria/autoridade, desejo de saber e transmissão. Assim, decidimos fazê-lo a seguindo os temas de trabalho com os professores anunciados no início de nossa investigação - o brincar e o espaço. Acreditamos sua relevância se encontra na possibilidade de circusncrever o infantil e o sexual no contexto escolar, explicitando-o e remetendo-o ao professor e sua prática, pois é justamente a partir desse lugar - uma prática que inclui uma suposição de saber - que ele pode falar, legitimar suas questões e sustentar seu desejo.

Assim, quando a professora nos diz:

“Depois de muitas tentativas, decidi fazer a última mudança que faltava: tirar minha mesa da frente da lousa [...] ela atrapalhava muito a montagem dos cantos de atividades [...] como não tinha visto isso antes?! Com essa mudança, fiquei pensando: onde eu iria ficar, agora que minha mesa mudou de lugar? As crianças brincaram muito

bem, não teve confusão, mas eu me perguntava qual era o minha função, se era só observar, se eu tinha que intervir, ajudar, brincar junto...”

Entendemos que a direção da pergunta aponta para o professor, seu fazer e seu lugar; e menos para a criança como problema, como aquilo que “deu errado” na situação de brincadeira. Além disso, o espaço encerra uma função particular de contorno, de domínio, como um elemento de segurança e de proteção contra a desordem causada pelo infantil, que se apresenta pela via do brincar na sala de aula, mas que já não é suficiente para definir o lugar da professora: se contém as crianças, se brinca com elas, se organiza o espaço.

Nos parece fundamental observar que ao tematizarmos o espaço e o brincar, os apresentamos de saída, como conteúdos que remetem a um saber não concluído, a um ponto de abertura²³. Portanto, considerar o que pode um professor, além de conter os alunos, e o que se constitui para ele como enigma, permite reconhecer um lugar de transmissão (e o que pode ser transmitido), incluindo novos sentidos para o desejo de educar, tal como no trecho a seguir, descrito no capítulo 1:

“Não imaginava que ficariam tão envolvidos e dedicados nessa situação; normalmente, reservo pouco tempo pra brincadeira, pois tenho muita coisa pra ensinar! Depois da atividade, guardamos todos os materiais juntos e, na roda de conversa, um aluno me disse que eu estava de parabéns, pois essa tinha sido, de todas, a melhor aula que eu tinha dado. Fiquei desconsertada, olhando pra ele; sabia que tinha sido muito bacana, mas fiquei pensando que eu mesma não sei dizer muito bem o que eu fiz pra que tudo acontecesse daquele jeito.”

Podemos dizer que o inimaginável para a professora parece ter sido, de alguma maneira, descobrir que transmitiu algo a seus alunos, que seu envolvimento e dedicação às perguntas disparadas pelo desafio de fazer acontecer a brincadeira no espaço da sala estavam ali, na seleção de materiais, na nova organização, nos combinados com as crianças, mas também no silêncio e na perplexidade diante do que ela pôde experimentar com seu grupo de alunos. Assim, podemos dizer que o que antes era tomado como mal-

²³ Nos processos de formação referidos neste trabalho, a discussão dos temas do currículo da educação infantil não são apresentados apenas teoricamente ou fundamentados pela pedagogia, com um fim em si mesmo, mas objetivam a articulação desses referenciais à prática dos professores. Neste caso, apresentar, ler e discutir os principais fundamentos do brincar com as equipes não implica, necessariamente, que os professores possam formular uma interrogação acerca de como isso se dá no dia-a-dia com seus alunos. O ponto de abertura para pensar o próprio trabalho e aquilo que o atravessa, se dá partir da prática, da experiência dos professores, colocada no centro do processo formativo.

estar e até mesmo como impedimento, pôde passar a uma aproximação do enigma, que contempla a desmesura própria do humano, seus dilemas e oposições fundantes. Como nos lembra Bacha (2003),

O professor apaixonado pelo que faz não seduz, mas a relação erótica que mantém com o objeto (o conhecimento, ofício, arte ou técnica) provoca efeitos sedutores. Sedutor, portanto, o professor é, desde que ele próprio esteja seduzido por “significantes enigmáticos”. Defender-se de uma tal desorganização de seus limites promovida pela introdução de corpos assim estranhos é impedir-se de aprender e de fazer aprender. (p. 239)

Nesse sentido, diante da “desorganização de seus limites” que podem surgir no encontro com o infantil, entendemos que a invenção pode ser um destino para o desejo, como uma ilusão partilhada no espaço “entre”, na experiência que se desenha com os alunos, num brincar também partilhado onde o professor não é a criança, nem se faz passar por ela, mas ocupa a posição daquele que sabe o que é o brincar e, exatamente por isso, pode organizar, possibilitar tempo e espaço para que aconteça. Ou seja, ao constatar sua incompletude o professor, ao invés de se lamentar sabe que, mesmo que de modo parcial e provisório, suas perguntas podem levá-lo a derivar novos objetos e possibilidades de transmissão.²⁴

Isso implica tomar o enigma do infantil articulado à experiência docente, ao invés de apartá-lo ou negá-lo, incluindo a dimensão do saber, muitas vezes presente no que permanece silenciado como segredo. Clavreul (1983) ressalta que “a proteção do segredo é corolário da colocação do saber. Se há segredo é porque há saber, e saber efetivo. Só se esconde o que é precioso e possui um poder”. (p. 147)

²⁴ Cabe destacar que o brincar, abordado aqui a partir de sua importância na educação de crianças pequenas, não é o único conteúdo a ser trabalhado pelos professores, mas tem relevância quando se pode pensá-lo também como estratégia, como contexto que circunscreve a apresentação de conteúdos formais na educação infantil.

Em *Fantasma e formação*, Kaës (2007) investiga de modo acurado os impasses que se apresentam no desejo de formar²⁵, apontando os conflitos presentes nesse contexto:

O dilema da formação passa pelo trabalho de desilusão e pela capacidade do ser em formação estabelecer, na relação formativa, um campo de ilusão. O corolário desse processo concerne à capacidade do formador de manter uma situação formativa na qual esse trabalho possa se efetuar. E manter uma situação formativa significa manter os termos do conflito num clima onde ele possa se exprimir, é dar possibilidade de ensaio de novas relações. (p.73, tradução nossa)²⁶

Entendemos o conflito como algo fundamental quando nos referimos à transmissão, ainda que isso possa ser tomado desde uma posição de controle, a serviço de sua eliminação. Por outra parte, a inquietação por ele gerada pode disparar um novo endereçamento das questões irrespondíveis e, na medida em que remetem ao próprio professor, permitem o acesso, não às crianças e sua suposta relação com elas, mas à implicação inconsciente que estabelece com o ato de ensinar (o que faz, o que diz e não diz). Assim, a transmissão no contexto do ensino “não é uma transmissão qualquer: é aquela que dá um testemunho singular da castração e aponta para o enigma do desejo, no caso, o desejo do docente”. (BATISTA e KUBRICK, 2011, p, 587)

²⁵ Destacamos que o termo formação utilizado por Kaës não se restringe à esfera profissional, mas diz respeito à formação de seres humanos (criança ou adulto), atravessada por uma fantasmática e presente nas práticas sociais, institucionais e da cultura, seja nas relações pedagógicas, nos ritos iniciáticos ou na aprendizagem da própria psicanálise.

²⁶ L'issue de ce dilemme passe par le travail de La désillusion, et donc par la capacité de l'être en formation d'établir dans La relation formative un champ de l'illusion. Le corollaire de ce processus concerne La capacité du formateur de maintenir une situation formative dans laquelle ce travail puisse s'effectuer. Et maintenir une situation formative c'est maintenir les termes du conflit dans un climat où il puisse être exprimé et surmonté, c'est rendre possible l'essayage de nouvelles relations.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nosso trabalho propondo investigar em que consiste o enigma do infantil na educação, a partir do contexto da formação de professores da educação infantil, para pensarmos à luz da psicanálise, porque e, em que condições, isso se apresenta como um desafio na prática docente.

Nos projetos de formação que constituíram nosso campo de trabalho, podíamos observar que algumas questões fundamentais se repetiam na fala dos profissionais e, ainda que pudessem ser abordadas do ponto de vista pedagógico, ao mesmo tempo convocavam uma escuta singular das indagações presentes na prática docente: como ensinar crianças tão pequenas? O que se passa entre adulto e criança no contexto escolar que, por vezes, traz incômodo e desencontro?

Diante dessas questões, buscamos situar o lugar da transmissão no diálogo entre a psicanálise e a formação de professores, entendendo-a como algo que diz respeito àquilo que se passa no encontro com a criança, para além dos conteúdos e informações, e que diz respeito a um não-saber, na medida em que supõe uma implicação do professor com seu desejo inconsciente.

Assim, se de um lado consideramos que a prática dos professores é marcada por um conjunto de conhecimentos oriundos da pedagogia, que passam a constituir um saber específico sobre a criança e sobre como ensiná-la, de outro, o encontro cotidiano na sala de aula inclui e faz surgir, invariavelmente, impasses e que se revelam enigmáticos e desafiadores. Destacamos algumas dessas experiências, indicando que o desafio com crianças pequenas se refere ao enigma do infantil como algo que não cala, mas que se repete e que, embora à primeira vista, seja situado pelo professor do lado da criança, pode ser pensado como enigmático nele mesmo, revelado no contexto de sua própria prática.

Ao investigarmos o conceito de infantil na perspectiva da psicanálise, tomando-o como base para analisar como se apresenta no encontro entre adulto e criança, buscamos delimitá-lo a partir de três aspectos: o pulsional, o enigmático e a fantasia.

Ao pensarmos o infantil relacionado ao pulsional, intencionamos considerar que a constituição do sujeito se dá a partir do sexual, pelas experiências de satisfação

apoiadas nas bordas corporais que, ao mesmo tempo em que atendem à necessidade de cuidado e de sobrevivência, põe em cena o caráter parcial e múltiplo da pulsão, que se dá a ver como vestígio da sexualidade. Ao tomarmos esses vestígios no contexto escolar, vimos que dizem respeito tanto à criança, que evidencia o sexual que se impõe na constituição; como ao adulto, na medida em que o infantil se inscreve pela via da repetição, enunciando um enigma.

Diante disso, nossa primeira hipótese é de que esse enigma remeteria ao infantil sexual, que no encontro do adulto com a criança, retorna com seus impasses e atualiza as primeiras experiências de satisfação que, por sua impossibilidade, são submetidas ao recalque. Nesse sentido, o enigmático aponta de um lado o indomável da pulsão, que se manifesta na criança e em suas experiências com os objetos; e de outro, a função de contorno que o adulto precisa ocupar, respondendo ao pulsional pela transmissão da cultura e do desejo.

Ao investigarmos os efeitos desse conflito no contexto escolar, cuja saída pôde ser identificada na tentativa de domínio, seja da pulsão, seja do saber, como forma de conter o infantil sexual, apontamos que dentre as variadas formas de manifestação do sexual na criança, o “querer saber” que se instaura a partir de uma ausência – do objeto que falta, da mãe que não chega, da espera pela satisfação -, ao lado das experiências no corpo e com os objetos, marcam o incremento da atividade investigatória a serviço de responder a esse enigma subordinado ao sexual.

Essa dimensão do saber, disparada por uma ausência e que guarda estreita relação com o pulsional, aponta para a fantasia como uma formação inconsciente que recorta o lugar do sujeito, como resultado da experiência de satisfação submetida ao recalque, e se apresenta como solução diante de um “querer saber”. Isso nos permite problematizar que a fantasia vem enquadrar o que resta como resíduo do infantil na cena escolar, na medida em que, no encontro entre adulto e criança, as situações de cuidado e investimento afetivo estão imbricadas e atravessadas pelo sexual.

Assim, o infantil que surge na prática dos professores e se apresenta no contexto escolar implica num outro aspecto, que se refere à função que a instituição escolar vem ocupar ao lado da família: a educação de crianças pequenas, com as vicissitudes e enigmas do infantil.

Com isso, do lado dos professores, destacamos que a especificidade de sua posição diante da criança implica que possa sustentá-la atravessado por desejos e ideais, que marcam a singularidade de seus modos de satisfação. Seu saber - neste caso mais que saber sobre a criança, saber-se professor -, aponta o entrelaçamento do enigma do desejo e do infantil à tarefa de cuidar e ensinar contornados por uma erótica, por uma posição desejante.

Buscamos ainda analisar o brincar e a relação com o espaço no contexto escolar, como um recorte que evidencia os aspectos que apresentamos até aqui: o infantil em sua dimensão pulsional e sua impossibilidade de domínio, o desejo de saber, o enigmático e a fantasia. A partir daí, retomamos as experiências apresentadas para discutir em que consiste o desafio dos professores diante do infantil. Um ponto que entendemos ser fundamental é o risco diante do escapa, não na criança, mas no professor, quando se interessa e acompanha os pequenos alunos em experiências de prazer – nas brincadeiras, nas aprendizagens, nas perguntas e descobertas, no desejo de saber.

Neste sentido, é preciso que o professor saiba sobre seu lugar (se de domínio, de sedução ou um ponto “entre”) e, ao mesmo tempo, que aguarde e acompanhe o momento em que a criança se lança no jogo, na brincadeira, no encontro. Portanto, considerar o que pode um professor, além de conter os alunos, e o que se constitui para ele como enigma, permite reconhecer um lugar de transmissão (e o que pode ser transmitido), incluindo novos sentidos para o desejo de educar. Entendemos que essas indagações constituem um desafio para os professores da educação infantil, ao mesmo tempo em que apontam a possibilidade de novas saídas diante do controle ou da paralisia provocada pelo enigmático.

Quanto ao lugar e as contribuições da psicanálise, entendemos que o psicanalista no contexto escolar não pretende resolver as dificuldades dos professores. Se assim fosse, correríamos o risco de nos posicionar com superioridade em relação à escola, retirando dela sua função de ensino e de transmissão. Por outro lado, entendemos que a oferta de escuta, de tempo e espaço para as experiências dos professores permite dar visibilidade ao que neles não cessa de retornar: o infantil. Promover a circulação desse infantil recalcado, imbricado no lugar profissional desses mestres contribui para a construção de novos saberes e sentidos, e mais que isso, para a abertura de novas perguntas sobre o desejo.

Freud destaca que a psicanálise não poderia substituir a educação, muito menos ser confundida com ela, dada as especificidades de ambos os campos, e por fim, aponta que sua contribuição se dirige muito mais aos que educam (e em que condições), do que à teoria da educação.

Se o encontro com a criança apresenta para os professores muitos enigmas, talvez a psicanálise possa contribuir para pensar em que condições esse encontro acontece, considerando neste caso, não só a prática docente, mas principalmente, o professor. Portanto, não se trata de que um psicanalista dirija sua interpretação às crianças no contexto escolar, muito menos que os professores pratiquem a psicanálise na sala de aula, mas que possam reconhecer em seus próprios recursos, possibilidades de transmitir e de tomar o infantil de modo menos enigmático e perturbador.

Assim, possivelmente, o contexto de formação profissional em si mesmo, constitua para os professores uma situação também atravessada pelo imprevisível, tal qual experimentam com os alunos. Neste caso, a possibilidade de narrar as experiências com as crianças nos encontros de formação, permite aos professores circunscrever e fazer circular o que é tomado como enigmático, encontrando formas de articulá-lo através da transmissão singular de suas experiências, onde o desejo de educar permite colocar em cena o saber que portam, o olhar para as crianças e as soluções para as interpelações feitas a seu próprio infantil no encontro com elas, marcado pelo recalque.

Neste caso, acompanhar, cuidar, ensinar, organizar possibilidades e caminhos que permitam encontros desejantes, mesmo sem alcançar as coincidências e simetrias (que são em si, impossíveis), mas com paixão e uma certa utopia, parece ser um caminho que aponta para o desejo de educar, sem desconsiderar a especificidade do professor de educação infantil, em seu papel de formador. Assim, sobre a proposição de Freud sobre a “governar, educar e analisar” enquanto profissões impossíveis, muitas vezes pensada como elemento para elucidar as questões da educação, podemos tomar o impossível não no sentido da inviabilidade de educar, mas como uma ideia que abre questão sobre o impossível como condição do desejo, da satisfação garantida, do saber sem falha.

Por fim, escutar, no encontro com a criança, o que há de mais comum do cotidiano escolar, permite encontrar verdadeiras pérolas, tal como as narrativas que destacamos, quando o professor “ensina a si próprio, e ao falar, responde as próprias perguntas” (ROSA, 2000, p.151). A possibilidade de estar nesses encontros, e mais que

isso, de acompanhar essas experiências desde dentro – na sala de aula -, e um tanto de fora - quando saímos para compartilhar e processar o escutado no encontro com a criança -, implica um posicionamento diante de um saber em suspensão, não totalizante, que pode dar lugar à transmissão. Essa nos parece constituir uma importante contribuição da psicanálise ao campo da formação de professores da educação infantil.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. (2005). *Infância e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

ARENDT, H. (1968). *Crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

_____ (2008). *Walter Benjamin*. In: *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras.

BACHA, M. S. C. N. (2000). *Édipo de quarentena: Escolarização da infância: a humanidade X (o ódio de) Édipo*. In *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*. Número 8, vol 5, São Paulo, USP-IP.

_____ (2003). *Psicanálise e educação: laços refeitos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BARROS, M. (2001). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Ed. Record

_____ (2003). *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta.

BASSEDAS, E. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil* – Porto Alegre: Artes Médicas

BATISTA, D. E. e KUBRICK, S. (2011). *Da dívida simbólica ao ato de ensino: reflexões em psicanálise e educação*. In Leite, N. V. L. (org.) *entreAto: o poético e o analítico*. Campinas: Mercado de letres.

BENJAMIN, W. (2002). *Brinquedos e jogos. Observações marginais sobre uma obra monumental*. In *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades; Editora 34.

BRASIL (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF. Volume 1: Introdução.

CARVALHO, J. S. (2013). *De psicologismos, pedagogismos e educação*. In *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso.

CERRUTI, M. (2003). *Psicanálise e mediação: uma possibilidade de escuta* in Muszkat, M. E. (org.) *Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus Editorial.

CHIZZOTI, A. (2001) *Da pesquisa qualitativa*. In: *Pesquisa em ciências humanas*. 5a edição. São Paulo: Ed. Cortês.

CLAVREUL, J. (1983) *A ordem médica: poder e onipotência do discurso médico*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

_____ (1990) *O casal perverso*. In: Clavreul, J. et al. *O desejo e a perversão*. São Paulo: Ed. papirus

COUTO, M. (2009) *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras

DUNKER, C. I. L. (2001). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: releitura da diagnóstica lacaniana a partir do perspectivismo animista*. Tempo Social; Sociologia. USP. v. 23, p. 1-25.

FELMAN, S. (2000) *Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar*. In: Nestrovsky, A. e Seligman-Silva, M. (orgs.) *Catástrofe e representação*. São Paulo: Ed. Escuta.

FOUCAULT, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FREUD, S. (1950 [1897]). *Carta 69 - Extratos dos documentos dirigidos à Fliess*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1909). *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. X. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1912). *Sobre a tendência universal da depreciação na esfera do amor (contribuições à psicologia do amor II)*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1913). *O interesse científico da psicanálise*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914a). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914b). *A história do movimento psicanalítico*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1914c). *Sobre o narcisismo: uma introdução*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1915). *Os instintos e suas vicissitudes*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1919a). *'Uma criança é espancada' Uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1919b). *O 'estranho'*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1920). *Além do princípio do prazer*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1925). *Prefácio a Juventude desorientada de Aichhorn*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1927). *O futuro de uma ilusão*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____ (1933). *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise - Conferência XXXIV: Explicações, aplicações e orientações*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira*, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KAËS, R. et al. (2007) *Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former*. In: *Fantasme et formation*. Paris: Dunod.

KEHL, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.

KUBRICK, S. (2007). *O infantil além dos princípios (psico)pedagógicos: conceitos da psicanálise para uma reflexão sobre a educação*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____ (1949) *O estádio do espelho como formador da função do eu*. In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LAPLANCHE, J. (1992). *Vocabulário de Psicanálise - Laplanche e Pontalis*. São Paulo: Martins Fontes.

MANNONI, M. (1977). *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.

MEZAN, R. (2001). *Freud: a trama dos conceitos* (coleção estudos). São Paulo: Editora Perspectivas.

MIGUELEZ, N. B. S. (2007). *Complexo de Édipo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MILLOT, C. (1987). *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.

RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

ROSA, M. D. (2000). *Histórias que não se contam. O não dito e a psicanálise com crianças e adolescentes*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária.

_____ (2001) O não dito familiar e a transmissão da história. In: Revista Psyque, vol V, p. 123 – 138.

ROUDINESCO, E. (2003). A família em desordem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

SAURET, M. J. (1998). *O infantil e a estrutura*. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise.

STOLZMANN, M. M. et RICKES, S. M. (1999) *Do dom de transmitir à transmissão de um dom*. In: *Psicanálise e educação: uma transmissão possível*. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Ano IX Número 16.

VOLTOLINI, R. (2008). *Ensino e transmissão: duas posições na linguagem*. In: Behares, L. E e Giménez, R. R. (Orgs.). *Cuerpo, Lenguage y Enseñanza*. 1ª edição. Montevideo: v. 1, p. 181-192.

_____ (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

VORCARO, A. (2004). *O saber “insabido” da criança*. In: *Anais do IV Colóquio do LEPSI: Os adultos, seus saberes e a infância*. São Paulo, Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância IP/FE - USP.

WISNIK, J. M. (2008) *Veneno remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras