

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSCA AILINE BAROUKH

**A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil:  
uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do  
semelhante na escola**

SÃO PAULO  
2020

JOSCA AILINE BAROUKH

**A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil:  
uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do  
semelhante na escola**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia. Linha de pesquisa: Psicanálise e Educação.

SÃO PAULO  
2020

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  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Baroukh, Josca Ailine

Bp            A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola / Josca Ailine Baroukh; orientadora, Maria Cristina Kupfer. São Paulo, 2020.  
124 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

1. Psicanálise. 2. Educação Infantil. 3. Função do Semelhante. 4. Interações. 5. Professores. I. Kupfer, Maria Cristina, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

BAROUKH, Josca Ailine. **A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil**: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia. Linha de pesquisa: Psicanálise e Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

### Banca Examinadora

Prof. Dr \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora Cristina Kupfer, que me acolheu e com quem tanto aprendi, pelo seu apoio, confiança e generosidade. Um encontro que me aproximou da psicanálise e enriqueceu minha vida.

A Leda Bernardino e Paula Fonseca, pela leitura cuidadosa e observações preciosas e inspiradoras no exame de qualificação e por suas participações na banca examinadora.

A Fernanda Castro, responsável pelas provocações que me fizeram trilhar a senda do mestrado e por me apresentar a Cristina Kupfer.

A Adriana Friedmann, amiga de todas as horas, incentivadora e amorosa, sempre disposta a ouvir.

A Flávia Levisky, amiga irmã de longa data, por sua interlocução perspicaz e carinhosa.

A Daniella Bahia, amiga querida, pelo suporte incansável e incentivo permanente.

A Ana Paula e Denise, amigas e companheiras de trabalho que estiveram comigo ao longo da jornada do mestrado, apoiando e incentivando a conclusão deste estudo.

A Marília Rodela, por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Seu olhar e suas palavras foram de apoio e incentivo permanente.

Aos meus pais, Andrée e Jacques, que sempre valorizaram o conhecimento e me incentivaram a aceitar desafios, e cujo amor e ética foram guias constantes ao longo de minha existência.

Aos meus filhos Nathan e Jacques, luzes da minha vida, faróis do meu viver. Desde o início, deram suporte para que este percurso pudesse se realizar. Um agradecimento especial a Nathan e Liliana, pela paciência e acolhimento nos dias mais árduos, pelas risadas relaxantes e animadas, e pelo alongamento cotidiano.

Agradeço a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, encorajaram e contribuíram para esta etapa que ora se encerra.

### **A função da arte/1**

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

## RESUMO

BAROUKH, Josca Ailine. **A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola.** 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta é uma pesquisa exploratória, qualitativa, de abordagem psicanalítica, que se insere no campo das articulações entre psicanálise e educação, e investiga o olhar do professor sobre as relações que as crianças estabelecem entre si, ou seja, o que um professor pode ver sobre a relação de uma criança com a outra. Os sujeitos foram professoras que participaram da pesquisa “Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da Psicanálise”, realizada no período de 2017-2019, no que tange ao instrumento “Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições” (APEGI). A pesquisa foi realizada em dois cenários e em momentos diferentes. Foi possível identificar que as professoras dos dois cenários reconhecem as relações que se estabelecem entre as crianças na escola, mas assumem duas posições distintas diante disso: uma, que lida com tais relações enquanto obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem; outra, que considera os efeitos subjetivos que uma criança pode ter para outra enquanto contribuição às aprendizagens das crianças de seu grupo.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Educação Infantil. Função do Semelhante. Interações. Professores.



## ABSTRACT

BAROUKH, Josca Ailine. **The teacher's position on the student and his peers in early childhood education: a psychoanalytic reading through the lens of the teacher on the role of the similar in school.** 2020. 124 f. Dissertation (Master in Psychoanalysis and Education). School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This is an exploratory, qualitative research, with a psychoanalytical approach, which is inserted in the field of articulation between psychoanalysis and education, and investigates the teacher's view of the relationships that children establish among themselves, that is, what a teacher can see about the relationship between one child and another. The subjects were teachers who participated in the research "Validation and comparison of instruments for monitoring psychological development under the lens of Psychoanalysis", carried out in 2017-2019, regarding the instrument "Psychoanalytic monitoring of children in schools, groups and institutions" (APEGI). The research was carried out in two scenarios and at different times. It was possible to recognize two different positions in relation to how teachers treat relationships between children in a school environment: one that deals with these relationships as obstacles to the learning process and another that takes into account the subjective value that one child can have to another as a contribution to their group's children.

**Keywords:** Psychoanalysis. Kindergarden. Similar Function. Interactions. Teachers.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. O QUE SE DIZ AOS PROFESSORES SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS</b> .....	27
2.1. O que dizem os documentos .....	28
2.1.1. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) .....	31
2.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) ....	38
2.2. Alguns enunciados recorrentes.....	39
<b>3. A TRANSFERÊNCIA NO ATO EDUCATIVO</b> .....	47
3.1. A transferência em psicanálise .....	47
3.2. A transferência na escola.....	52
<b>4. O QUE APENAS UMA CRIANÇA PODE FAZER PELA OUTRA</b> .....	56
4.1. As três funções subjetivantes .....	56
4.2. A função do semelhante .....	58
4.3. A função do semelhante na escola .....	67
<b>5. A METODOLOGIA</b> .....	72
<b>6. OS RESULTADOS</b> .....	74
6.1. Primeiro cenário .....	74
6.1.1. Entrevista com Ana.....	75
6.1.2. Entrevista com Carla .....	76
6.2. Segundo cenário.....	77
6.2.1. Entrevista com Luana .....	78
6.2.2. Entrevista com Carolina.....	82

<b>7. A ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	88
7.1. Dois cenários, duas realidades .....	88
7.1.1. Cenário 1 .....	88
7.1.2. Cenário 2 .....	92
7.1.3. Algumas distinções.....	93
7.2. Dois cenários, coletas diversas.....	93
7.2.1. Cenário 1 .....	94
7.2.2. Cenário 2 .....	94
7.2.3. Algumas distinções.....	95
7.3. As amizades entre as crianças .....	95
7.3.1. Cenário 1 .....	95
7.3.2. Cenário 2 .....	96
7.3.3. Algumas distinções.....	98
7.4. As relações transferenciais .....	98
7.4.1. Efeitos transferenciais durante a entrevista .....	99
7.4.2. A percepção da transferência que os alunos estabelecem .....	100
7.5. O olhar das professoras para as crianças quando elas estão entre si.....	103
7.5.1. As disputas entre as crianças: rivalizações horizontais .....	105
7.5.2. Quando a professora usa o coletivo em seu benefício .....	107
7.5.3. O que uma criança pode fazer pela outra.....	108
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	117

## 1.INTRODUÇÃO

*O que da psicanálise podemos esperar de contribuição ao campo pedagógico é algo semelhante ao que no campo filosófico se convencionou chamar de influência heurística, capacidade de jogar luz – eureka – no outro campo, de mobilizar, portanto, questões pungentes, ajudando a evitar o sono dogmático*

Rinaldo Voltolini (2018, p. 27)

Historicamente, a pedagogia ocupou-se dos métodos e processos de ensino e aprendizagem e, na maior parte das abordagens teóricas existentes, não encontramos grandes aprofundamentos sobre a relação entre o ensino e a aprendizagem, e as subjetividades dos alunos e dos professores. Isso pode ser confirmado pela leitura dos documentos oficiais que regem a educação infantil, análise levada a cabo em capítulo deste trabalho que, como veremos, privilegiam o paradigma desenvolvimentista. Entretanto, no dia a dia pedagógico, tanto com as crianças como nos momentos de formação junto a professores, percebemos o quanto as subjetividades se colocam em jogo e atravessam, fortemente, o processo de ensino e de aprendizagem, muitas vezes comprometendo-o.

Entendemos a educação enquanto apropriação da cultura, de tudo aquilo que a humanidade criou e cria para além da natureza, e que antecede o nascimento da criança. As crianças chegam em um mundo que já está dado, que elas recriarão e transformarão de maneira singular. Além da família, a responsabilidade por sua entrada no universo cultural envolve outros atores, como afirma Arendt (2007, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Nesse sentido, “a autoridade do professor residiria na responsabilidade que ele assume pelo mundo” (FONSECA, 2017, p. 20), responsabilidade de transmitir os saberes já construídos pela humanidade aos seus educandos, de introduzir as crianças em um mundo que é novo para elas, mas já conhecido delas.

Em consonância com Lajonquière (1997, p. 30), quando afirma que “toda educação também pressupõe a transmissão de um certo saber existencial que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível”, tomamos a educação como uma ação que participa da constituição do sujeito e, assim, partimos do pressuposto de que a subjetividade<sup>1</sup> dos envolvidos deve ser considerada nesse âmbito. O ato de educar pode ser concebido como “ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-o em linguagem” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 30). Kupfer (2001, p. 35) aponta que “é pela educação que o adulto marca seu filho com marcas de desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança”, tomando o sujeito enquanto ser social que se conecta ao outro por meio do discurso e da linguagem, atravessado por faltas e incompletudes. Quando a educação de fato se efetiva, sempre se encontra algo mais do que aquilo que se procurava, uma vez que o inconsciente participa da aprendizagem. É então que as competências e habilidades prescritas pelas políticas públicas se apequenam, pois o que entra em jogo é o desejo, desejo inconsciente, aquilo que falta ao sujeito.

---

<sup>1</sup> Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 742), para a filosofia ocidental, “o sujeito é definido como sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência”, uma vez que desde “René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804) até Edmund Husserl (1859-1938), o sujeito é definido como o próprio homem enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos”. Em contraponto, a psicanálise lacaniana propõe o “sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo”. Um sujeito assujeitado ao inconsciente, que “se constitui pela inserção em uma ordem simbólica que o antecede, atravessado pela linguagem, tomado pelo desejo de um Outro e mediado por um terceiro” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 526). A subjetividade se divide “em duas ordens de funcionamento, relativas ao consciente e ao inconsciente, sendo essencialmente constituída pela sintaxe inconsciente” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 525). Segundo Minerbo (2009, p. 31), o termo subjetividade “convém mais à Psicanálise do que a expressão ‘estrutura psíquica’ ou mesmo ‘organizações psíquicas da personalidade’, pois a abertura à singularidade do sujeito psíquico está posta de saída”. Subjetividade é uma certa maneira de sentir, pensar e agir. Neste trabalho, utilizamos o termo subjetividade, uma vez que o termo está consagrado pelo uso e, na educação, a transmissão joga um papel muito importante, como veremos adiante.

Para Voltolini (2016), a pedagogia foi chamada para administrar o processo educacional, tornando-o operacionalizável por meio de indicações, normatizações e prescrições: ela absorve os conhecimentos das ciências da educação e os transforma em indicações práticas e princípios de trabalho, constituindo-se em uma pedagogia científico-tecnicista. O autor explica que assim nasce uma construção bem específica: “A” criança que tem, como sua contrapartida, “O” educador, atores que se constituem enquanto “universalidade abstrata e, em geral, estéril do ponto de vista prático do trabalho docente, mas útil do ponto de vista administrativo” (VOLTOLINI, 2016, p. 27). Universalidade resultante de um paradigma que nega a existência do sujeito do inconsciente, menospreza as singularidades dos encontros dos educadores com as crianças com que se depararão em sua lida diária na escola, e desqualifica a complexidade e a diversidade existentes em cada sala de aula. A pedagogia, então, prescreve o papel do professor com base em uma entidade universal e ilusória: um modelo ideal de criança.

Lajonquière (1998) forja o termo (psico)pedagógico para denominar o “que se estrutura em torno da pergunta sobre a pertinência do fazer adulto com vistas ao desenvolvimento das potencialidades supostas no aluno”. O autor afirma que existe uma disjunção entre a educação e a pedagogia – tomada enquanto reflexão mais ou menos sistemática sobre os fins e os meios da educação. Na contemporaneidade, existe uma pedagogização das experiências educativas, relacionada ao processo de psicologização da pedagogia. Em consonância com a ciência tecnicista da modernidade, a psicologia estabelece a maneira natural de intervir junto às crianças, enquanto indivíduos, para que possam alcançar plenamente seu desenvolvimento potencial – como se houvesse uma maneira única, “natural”, para lidar com a diversidade das subjetividades. A psicologia do desenvolvimento tem sido tomada enquanto norte pela pedagogia, introduzindo, assim, uma visão naturalista da criança.

Segundo Lajonquière (1999), se considerarmos que as ações das crianças são decorrentes de um saber natural, o adulto deve intervir no sentido de promover o desenvolvimento natural, o que configura a chamada tese da adequação natural. Assim, a pedagogia acaba por explicar o fracasso escolar como resultado da falta de adequação entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças, o que exclui a subjetividade dos envolvidos e, portanto, compromete o ato educativo,

uma vez que não há lugar para o não saber. Espera-se que a adoção de determinado método de ensino possa resultar na aprendizagem de todas as crianças, indistintamente, menosprezando o fato de que há, em cada aluno, algo de inacessível à influência do professor. Desta maneira, o (psico)pedagogo se torna o especialista em educação, enquanto suposto “detentor de uma série de *saberes psi aplicados* que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções ‘educativas’ colocadas em ação” (LAJONQUIÈRE, 1998, grifos do autor). O adulto que atua em nome da natureza, não o faz em nome do desejo, marca da subjetividade, mas busca a realização de um ideal natural e, nesse sentido, espera que a criança lhe mostre o que deve fazer. Segundo Voltolini (2018), atualmente o fracasso escolar tem sido deslocado dos alunos para os professores, e um esforço massivo tem sido realizado no sentido de sua formação, ainda sem considerar o não saber que o sujeito do desejo implica.

Ao longo de 35 anos de atuação na área da educação – tanto como professora de educação infantil como enquanto coordenadora de formações de educadores desse segmento da educação básica – foi possível perceber o quanto os professores se debatem entre sua tarefa de ensinar e a atenção às peculiaridades de cada criança com quem convivem. Debatem-se diante do sujeito proposto pela pedagogia, ciência a que se filiam, o sujeito cognoscente, e aquele que se apresenta diante deles com toda sua complexidade, e deixam de lado o fato de que no aprender há algo do ensinar, mas há também algo que vai além. São, muitas vezes, atravessados por demandas burocráticas e controladoras, que terminam por turvar seu olhar para as crianças. Buscam, sem sucesso, nas novidades periódicas que regularmente se apresentam como soluções milagrosas, maneiras de encararem os mal-estares, estranhamentos e mal-entendidos que se fazem presentes em seu cotidiano, pois não existe solução mágica quando se trata da ação educativa. Há, sim, o inesperado que atravessa o cotidiano escolar; inesperado que lança um desafio aos professores: incorporá-lo às ações educacionais não como exceção, mas como regra.

Os esforços envidados no trabalho com a infância parecem exigir um enfoque multidisciplinar, tendo como ponto central o sujeito. Como a psicanálise pode apoiá-los? Segundo Kupfer (2013, p. 9), “a psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um

saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho”. Não se trata de colonizar a educação pela psicanálise, ou de aplicar a psicanálise à educação, oferecendo práticas e métodos, mas de provocar certa instabilidade, abertura e distanciamento, ao invés de respostas definitivas. Voltolini (2008, p. 330) assinala: “que a Psicanálise não tenha um método pedagógico a oferecer à Pedagogia, não precisa levar à conclusão de que ela não tenha nada a dizer à Educação”. E reitera: “A psicanálise aborda a educação pelo real. Não a justifica, decifra sua constituição; não idealiza suas formas, discrimina seus possíveis e seu impossível; não a considera fundamentalmente boa ou má, mas demonstra sua inevitabilidade” (VOLTOLINI, 2018, p. 26).

Destacamos que a concepção de sujeito da pedagogia é diversa da noção de sujeito da psicanálise. No primeiro caso, ele é entendido enquanto sujeito cognocente ou do conhecimento, ativo, consciente, que tem controle sobre suas ações, formula hipóteses, revê seus erros, reorganiza seu pensamento e constrói conhecimento. Também apresentado como indivíduo – uno, indivisível – um ente autônomo e independente; que pensa, portanto, existe; um sujeito agente, pleno, intencional, sujeito da ciência, passível de mensuração.

No caso da psicanálise, “sujeito não é sinônimo de pessoa ou indivíduo, tampouco nenhuma interioridade representativa daquilo que há de mais íntimo em alguém; o sujeito é simplesmente aquilo que emerge numa dada relação, num dado momento” e não se deixa capturar, “pois é evanescente” (VOLTOLINI, 2018, p. 28-29). É o sujeito do inconsciente, dividido, submetido à realidade do inconsciente; dividido, não pode saber plenamente de si, um sujeito efeito da estrutura e da linguagem (KUPFER, 2010), que não segue o modelo científico – não sendo científico, é desprovido de validade e sentido e, portanto, excluído pela ciência. Ao se referir à noção de inconsciente forjada por Freud – com base em seus estudos sobre sonhos, ato falhos e chistes –, Lacan (1964/2008, p. 32, grifos do autor) destaca o modo de tropeço pelo qual ele comparece:

Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma coisa quer se



realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se*, se apresenta como *um achado*. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente.

O sujeito do inconsciente é uma manifestação única, singular, não mensurável e que, portanto, não pode ser concretamente observável – o que se coloca enquanto problema para a pedagogia. Kupfer (2013, p. 123-124) explica que a principal dificuldade para a compreensão da noção de sujeito da psicanálise é que, em muitos textos, ela se confunde com a noção cartesiana, que entende o sujeito como “agente de seu próprio discurso e está centrado em seu próprio eixo”, enquanto que “o sujeito inaugurado por Freud e conceitualizado por Lacan é vazio, é efeito de seu discurso, descentrado e tem como marca de origem a negatividade”. Entretanto, o sujeito do inconsciente comparece sem cessar nos fenômenos educativos. Mesmo que não o saibamos ou o reconheçamos, ele ali está, descentrando e dividindo o sujeito cognoscente.

Ao considerarmos as crianças da perspectiva de sua integralidade, a psicanálise também pode comparecer com seus saberes e, por isso, acreditamos que a noção de sujeito do inconsciente, se levada em conta no ambiente escolar, pode contribuir significativamente para qualificar o olhar dos educadores em relação às suas ações educativas. Kupfer (2010, p. 266) coloca que, apesar da noção de sujeito do inconsciente ser tão diferente das noções de sujeito existentes na educação, há a possibilidade de a primeira nortear algumas práticas educativas, capazes de renovar as ações que prevalecem no campo da educação. Kupfer (2001), aponta que, para que o professor trabalhe em prol do sujeito, ele deve abdicar da preocupação excessiva com métodos de ensino ou com a didática padronizada, deixando de lado técnicas de adestramento, recompensas e premiações. É ainda necessário considerar as singularidades das crianças enquanto sujeitos, reduzindo a homogeneização existente no ambiente escolar.

É preciso fazer uma ressalva: a situação dos professores é complexa, pois existem tensões inerentes ao próprio ato de educar, que é sempre um ato político (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo que eles definem a forma e o conteúdo do que será ensinado e aprendido (ou não) na construção do projeto político pedagógico da

instituição em que atuam e fazem suas escolhas didáticas, os professores devem contas à escola, às secretarias de educação, às políticas públicas, o que os coloca no centro da disputa entre diversos discursos, dos quais muitas vezes não estão conscientes, mas diante dos quais se posicionam, de uma ou de outra forma. Fazem-no também com base na formação inicial que tiveram que, muitas vezes, não os prepara para o exercício da docência, onde se encontram com crianças reais e diversas, não um aluno abstrato, ideal. Neste trabalho, entendemos os professores submetidos ao jogo de forças presente nos variados discursos que os atravessam, sem a intenção de apontar-lhes o dedo, mas de oferecer uma contribuição que possam considerar em sua prática docente.

Percebemos, inúmeras vezes, que a atenção do professor se volta pouco para a dimensão da subjetividade das crianças, sobrecarregado que está com as demandas escolares. O que dizer, então, de sua atenção para a relação subjetiva que se estabelece entre os pares, ou seja, entre as crianças? Frequentemente, o professor conduz seu grupo-classe de maneira homogênea – afinal, são muitas crianças juntas, às vezes 30, às vezes 35 – e tenta lidar com todas elas da mesma maneira, como a pedagogia o ensinou: lida com “A” criança, presente nos manuais (VOLTOLINI, 2016). Não é à toa que, muitas vezes, rotinas relativas aos momentos de cuidado e de higiene na educação infantil são para todos, sem considerar os tempos e ritmos de cada um: as crianças vão ao banheiro todas juntas, as trocas, o sono e a alimentação são realizados no mesmo horário; até as propostas das quais participam ao longo do dia são para todos ao mesmo tempo. É como se o professor tomasse a turma enquanto sua unidade de trabalho, sem se ater às singularidades das crianças que o compõem e que, portanto, têm demandas diversas. Quando essas singularidades se presentificam de uma maneira contundente, colocando-se enquanto falhas aos seus olhos, é muito comum a escola buscar uma resposta por meio do encaminhamento da criança em questão aos serviços de saúde, justificando desse modo o insucesso educativo: é a criança que tem um problema. Ou, por outro lado, a escola culpabiliza o professor pelo fracasso: ele não está preparado, precisa se formar melhor, participar de mais cursos (VOLTOLINI, 2018). Isso, que é nomeado enquanto problemas do educando ou do educador, aponta para o avesso do que nos habita e emerge: as

representações inconscientes, que operam permanentemente e colocam o sujeito consciente e intencional à prova.

Sabemos que um grupo é mais do que a soma de seus membros, pois inclui as relações que entre eles se estabelecem e, se os professores não as consideram, as diferenças entre as crianças e as subjetividades de cada uma delas deixam de ser contemplada no processo de ensino-aprendizagem. Mas, em nossa sociedade, a escola é o lugar por excelência em que o encontro com o semelhante e com a diferença acontecem durante a infância! A escola é o primeiro espaço público a que as crianças têm acesso – espaço de convívio coletivo, lugar de circulação social da infância. Segundo Kupfer (2013) a criança moderna, de nosso tempo, está indissoluvelmente ligada ao escolar. Ela é “o espaço criado para transmitir a cultura humana, o saber acumulado e destinado a formar as crianças dentro de certa tradição” (FONSECA, 2017, p. 12). É onde assumem seus lugares gestores, professores, alunos, famílias e políticas públicas, políticas das quais “saem os ordenamentos e linhas condutoras que subsidiam a práxis educativa no cotidiano” (FONSECA, 2017, p. 12).

Apesar de as políticas públicas tratarem das escolas de educação infantil como instituições que devem zelar pelo desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, social e afetivo; e em que o entrelaçamento entre educar, cuidar e brincar devem ser vistos e vividos como aspectos indissociáveis desse segmento da educação básica, ainda há instituições que consideram a educação infantil como etapa preparatória do ensino fundamental, privilegiando os conteúdos cognitivos em detrimento da garantia de tempos e espaços para as manifestações subjetivas das crianças, como o brincar. Um exemplo é a criação, no meio pedagógico, da expressão brincar dirigido – em oposição ao brincar livre –, o que revela a captura e a colonização da expressividade das crianças pela pedagogia em uma perspectiva nefasta, esvaziando a importância do brincar, pois se o brincar não é livre, não é brincar.

O processo educativo das crianças passa, muitas vezes, desapercibido pelas professoras, preocupadas que estão em dar conta do que foi planejado, uma vez que é isso que se espera delas e é disso que são cobradas, em uma sociedade que

privilegia cada vez mais a mensuração na educação, alinhada a uma ideologia do rendimento, da eficácia, da avaliação (VOLTOLINI, 2018). Inúmeras vezes, as professoras deixam de olhar para as crianças, valorizando mais as atividades a fazer, pelas quais se sentem responsáveis, do que as próprias crianças, privilegiando um saber fazer, ao invés de um fazer saber, como aponta Patto (2017). Assim, é comum, nos momentos de formação, ouvirmos das professoras que não há tempo hábil para observar as crianças em momentos não dirigidos, pois elas têm que ensinar, e pronto! Mas ensinar faz parte do educar, como elucida Arendt (2007, pp. 246-247):

não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado.

Segundo Lajonquière (2004), educar é “transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. Dessa forma, “educar é possibilitar que a criança acesse, pelo menos em parte, um legado que a antecede e que possa também ela se inscrever nisto que chamamos de relações humanas” (FONSECA, 2017, p. 18). Assim, a escola também é lugar de subjetivação. Será que as professoras têm em conta esse aspecto? Segundo Kupfer et al (2012, p. 131), atualmente a educação infantil não tem sido considerada “como uma ferramenta efetivamente educativa e promotora da saúde mental, ou dito de outro modo, de desenvolvimento psíquico”. Do ponto de vista da psicanálise, o desenvolvimento psíquico é visto como “a dimensão do desenvolvimento responsável pela instalação da subjetividade, sobre a qual se apoiam os vínculos afetivos e de desejos dirigidos aos seus semelhantes. Esses vínculos se constroem muito cedo e ditam a direção das relações da criança no curso de sua existência” (KUPFER et al, 2012, p. 131-132).

Notamos, em conversas com os professores, o quanto as relações das crianças entre si podem facilmente passar despercebidas, serem enquadradas em estereótipos com base no senso comum, ou serem vistas com lentes burocráticas e controladoras. Um exemplo disso foram as respostas de duas professoras que entrevistamos durante a aplicação do instrumento “Acompanhamento psicanalítico de

crianças em escolas, grupos e instituições” (APEGI), que se insere na pesquisa “Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da Psicanálise” (KUPFER, 2017).

Após constataremos que elas reconheciam a presença de sujeito em seus alunos – nomeavam suas preferências, do que gostavam ou não; sabiam de suas dificuldades, de suas maneiras de ser; sabiam do que eles brincavam e com quem mais gostavam de brincar – ao final da entrevista tivemos a curiosidade de perguntar-lhes o que faziam com essas informações. Uma disse que utilizava as informações sobre as preferências de parceria dos alunos para “separar crianças que conversam e atrapalham”; e a outra disse que as utilizava para escrever relatórios e evitar exclusividade de amizades. Esta professora se referia a uma menina que chorava para ficar na escola, caso a criança com quem ela tinha feito amizade ainda não tivesse chegado; a professora queria evitar o choro na chegada, por isso buscava “evitar exclusividade” na amizade entre as duas crianças, com a intenção de “diversificar as amizades”. Tais respostas nos levam a pensar que, muitas vezes, por diversos motivos, os professores deixam de considerar as crianças e o que elas trazem, o que compromete o processo educativo, que sabemos, ocorre na interação – especialmente na interação entre as crianças, que ensinam mais umas às outras do que supomos ou levamos em conta. As respostas também evidenciam o controle das professoras, no sentido de privilegiar o ensino, em detrimento das aprendizagens das crianças. Bernardino (2016), coloca que a relação com o semelhante é um diferencial no processo de constituição subjetiva de crianças bem pequenas e, assim,

torna-se essencial considerar como uma criança reage nas situações em que está com seus pares: integra-se, isola-se, é dependente de algum colega, desorganiza-se? As situações grupais são cada vez mais comuns no cotidiano das crianças na contemporaneidade, com sua entrada cada vez mais cedo na Educação Infantil.

Se a educação infantil é lócus privilegiado da infância na atualidade, se ela deve zelar pelo desenvolvimento integral das crianças, e se os laços que elas estabelecem umas com as outras são importantes para suas subjetividades, o que dizem os professores sobre as parcerias e as interações que acontecem entre elas? Haverá professoras que se aproximam das relações entre as crianças de maneiras diversas daquelas que citamos?

Esta pesquisa investiga, a partir de uma abordagem psicanalítica, o olhar do professor de educação infantil que trabalha com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, no que diz respeito às relações que as crianças estabelecem entre si, ou seja, o que um professor pode ver sobre a relação de uma criança com a outra. Em que medida o professor pode ver a relação entre pares em uma dimensão subjetiva? Esta investigação coloca em questão o papel da função do semelhante: o que apenas uma criança pode fazer pela outra?

Para realizá-la, utilizamos, enquanto sujeitos, as mesmas professoras que participaram da pesquisa “Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da Psicanálise”, sob a responsabilidade da Professora Doutora Cristina M. Kupfer (2017), financiada pela FAPESP, realizada no período de 2017-2019, no que tange ao instrumento “Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições” (APEGI)<sup>2</sup>, da qual participamos. Foram entrevistadas quatro professoras: duas durante o projeto piloto da pesquisa, em abril de 2018, no âmbito da própria pesquisa citada (cenário 1); e duas em outubro de 2019, por meio de entrevistas semiestruturadas, em sessões agendadas individualmente após a aplicação do APEGI (cenário 2).

Esta pesquisa se insere no campo das articulações entre psicanálise e educação. O ato educativo considera o sujeito do desejo e, desta maneira, inclui o inconsciente; ação que ocorre ao mesmo tempo que o ato pedagógico, e o amplia, como apontam Kupfer et al. (2010, pp. 289-290):

A conexão agora não é mais apenas uma justaposição, não é uma intersecção, mas uma associação de dois campos que dá origem a um terceiro. O campo educativo que resulta dessa associação é uma educação voltada para o sujeito do desejo e ampliada de forma a conceber seu ato como sendo mais abrangente que o ato pedagógico.

---

<sup>2</sup> Os resultados da pesquisa podem ser encontrados no artigo KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M.; PESARO, M. E. Validação do instrumento "Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições" (APEGI): primeiros resultados. **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 3, p. 558-573, 31 dez. 2018. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282018000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000300006). Acesso em 24.08.2020.

Freud considerou a relação entre psicanálise e educação e fez várias referências ao entrelaçamento possível entre os dois campos sem, contudo, ter fechado posição a esse respeito. Ao longo de sua obra, ele navega da possibilidade de os educadores utilizarem a teoria psicanalítica na lida diária com as crianças como profilaxia das neuroses, até a proposta de análise pessoal para serem melhores educadores.

No prefácio do livro “A juventude desorientada”, de Aichhorn (1925), Freud anunciou que nenhuma das aplicações da psicanálise causou tanto interesse e despertou tantas esperanças quanto seu emprego na teoria e na prática da educação. Foi também nesse texto que ele afirmou a impossibilidade da educação, ao lado das ações de curar e de governar: “Em um primeiro estágio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar — e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas” (FREUD, 1925/1972, p. 341). Em “Análise terminável e interminável” (1937/1972, p. 282), ele insistiu: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões impossíveis quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há algum tempo, são a educação e o governo”.

A impossibilidade à qual Freud se refere não diz respeito à execução, no plano prático, de educar, analisar e governar. Não se trata de impotência, mas da impossibilidade de se alcançar sua finalidade, seu objetivo, o que remete à incompletude, à insatisfação, ao fato de ser interminável. “‘Impossível’ não quer dizer ‘inexequível’, apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural” (VOLTOLINI, 2011, p. 25, grifo do autor). Educadores, analistas e governantes partilham o mesmo ofício impossível: empenham-se em intervir no destino de outras pessoas. Impossível ofício, porque interminável, uma vez que é sempre necessário criar um caminho *com* o outro.

Entre os fins propostos pela educação e os meios colocados em prática para alcançá-los, há uma impossibilidade lógica: não há garantias de que seu resultado será alcançado. Assim, a presença do impossível na relação educativa significa que não existe maneira de se prever os desdobramentos dessa relação. Quando consideramos o inconsciente, sabemos de antemão a impossibilidade de controle, uma vez que ele se revela por meio do imprevisto, do imponderável, do inesperado.

Segundo Lacan (1964/2008, p. 147), “o inconsciente, são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem” e, portanto, não é possível controlarmos totalmente o que falamos e muito menos o efeito de nossas palavras sobre o interlocutor (KUPFER, 2001).

É necessário considerar que circulam na educação aspectos da ordem do conhecimento e, também, da ordem do saber. Conhecimento relacionado à própria tarefa a que se propõe a educação — a ação intencional de ensinar, cuja etimologia é *insignāre*, do latim popular, que significa indicar, designar, e que pode ser entendida como marcar com um sinal. No que diz respeito ao saber, nos referimos ao saber do sujeito sobre seu desejo (inconsciente); saber que ele supõe no professor; saber que compõe a realidade transferencial, a qual trataremos adiante.

Quando o professor ensina, há algo que vai além de sua atitude manifesta; podemos dizer que não há uma relação de causalidade entre o que ensina o professor e o que o aluno aprende. Para além da intencionalidade, comparece, na ação educativa a transmissão, de que Freud trata em “História do Movimento Psicanalítico” (1914a/1972). Ali, Freud salienta que a etiologia sexual das neuroses teve, em seu bojo, a contribuição das ideias de três mestres que rejeitariam os créditos. Usa a metáfora do flerte e do casamento para assinalar que tais mestres não se comprometeram com essas ideias, mas que elas constituíram um “*aperçu* passageiro” em seus pensamentos. Voltolini (2006) esclarece que “é possível aprender alguma coisa de alguém que não tem a intenção de nos ensinar, de alguém que não sabe, rigorosamente falando, nem que está nos ensinando, nem o que está nos ensinando”, apontando que a transmissão é impossível de ser toda prevista. Segundo o autor, a expressão “aprender de alguém” implica a admissão da participação do outro para chegar à ideia. O outro funciona como “‘suporte da minha interrogação’, sem o qual não poderia sequer formular a questão”. Explicita-se aí uma questão muito cara à psicanálise, a questão da alteridade: o conhecimento se constrói no laço singular com o outro – seja com o professor que, na relação transferencial encarna o Outro, seja com as crianças, que são pequenos outros, semelhantes.



Em uma das entrevistas das quais participamos quando da pesquisa APEGI, tivemos a oportunidade de observar a transferência e a transmissão em jogo, sem considerar aqui a adequação ou não do conteúdo ou das estratégias utilizadas pela professora. Em uma sala de educação infantil de crianças de 4 a 5 anos, a professora deu uma aula sobre figuras geométricas, usando alguns modelos planos em EVA e um vídeo, que as crianças assistiram na TV. No vídeo, as figuras geométricas triângulo, quadrado e retângulo eram decompostas em retas, que eram, em seguida, reagrupadas para representá-las, cena que se repetiu diversas vezes, a cada figura abordada. No dia seguinte, fizemos a entrevista com um dos alunos dessa professora e, diante de nosso pedido para que desenhasse, ele desenhou uma linha horizontal no centro da folha e fez várias linhas curtas perpendiculares, enquanto dizia algumas palavras ouvidas do vídeo no dia anterior, trazendo as linhas decompostas que havia visto para sua produção. A transferência e a transmissão comparecem nessa situação: o menino mostrou o forte laço que mantinha com a professora – transferência –, e incorporou em seu desenho algo que não era exatamente o que havia sido ensinado pela professora (as figuras geométricas planas e quantas retas compunham cada uma delas) – a transmissão. A transmissão não se centra apenas nas palavras, mas, também, em seus interstícios, o que reitera a impossibilidade de prever a maneira como cada sujeito será afetado.

Na busca de responder à questão dessa pesquisa – o que um professor pode ver da relação de uma criança com a outra? – apresentamos, no primeiro capítulo desse trabalho, o que dizem os documentos oficiais aos professores de educação infantil sobre as interações entre as crianças, no período de 1988 a 2009: o que se espera que o professor veja nas crianças com as quais ele trabalha e qual a função que a ele se atribui. Percebemos que nenhum desses documentos enfoca a questão da subjetividade, seja do professor, seja das crianças, nem a função que os colegas, seus semelhantes, podem desempenhar para a subjetividade de cada criança, ao estarem em grupo. Ao analisar historicamente as relações entre psicanálise, psicologia da educação e pedagogia, Voltolini (2018, p. 20) explica que

foi como parte de uma psicologia da educação, banhada nas noções suspeitas e discutíveis de desenvolvimento, adaptação e aprendizagem, que a psicanálise se viu incluída numa psicologia que restituía o Eu como lugar de síntese de funções comportamentais e que

o posicionava como sede estratégica, dada sua particular posição frente a uma dita realidade externa e o mundo interno, para realizar a desejada adaptação.

Assim, sabemos que a psicanálise foi retalhada pela psicologia da educação, e que foi por intermédio desta que a primeira aportou na pedagogia. A pedagogia foi introduzida à psicanálise entendida como parte da psicologia responsável pelas ditas questões afetivas (VOLTOLINI, 2018). Kupfer (2013, p. 19) explica que

A psicanálise, contudo, não trata das emoções e, tampouco, do desenvolvimento afetivo. Em primeiro lugar, Freud afirmou que as emoções ou afetos não sofrem a ação do recalque e, portanto, não se tornam inconscientes. Não existem afetos inconscientes, e sim representações inconscientes: ideias e imagens que, uma vez tornadas inconscientes, podem insistir em retornar, e o fazem sob forma de sonhos, de atos falhos ou de outras formações inconscientes.

A psicanálise se apresentou nos documentos oficiais nessa perspectiva distorcida, despida da noção de sujeito do inconsciente e da teoria das pulsões sexuais, confirmando que “os inúmeros sujeitos presentes nas concepções e teorias pedagógicas da atualidade não coincidem com o sujeito da psicanálise” (KUPFER, 2010, p. 266).

No segundo capítulo apresentamos algumas contribuições da psicanálise, ao abordamos a transferência que se estabelece na ação educativa e que se coloca em jogo no cotidiano escolar, na relação entre professor e alunos. Confirmamos a importância de o professor – pelo lugar subjetivo que ocupa quando da transferência que se estabelece entre as crianças e ele – considerar a relação entre pares, reconhecendo o quanto está em jogo quando as crianças estão entre elas para suas subjetividades e, desta forma, para as aprendizagens.

No terceiro capítulo, abordamos a função do semelhante sob a perspectiva de Freud e Lacan, tema de relevância quando se considera o que uma criança pode fazer pela outra – tema desta pesquisa. A função do semelhante se refere à relação horizontal que as crianças estabelecem entre si e diz respeito ao que apenas uma criança pode fazer pela outra. Também discutimos a importância de os professores considerarem a função do semelhante na escola.

Então, apresentamos a metodologia utilizada, os resultados e sua análise. Para responder à pergunta guia deste trabalho, colhemos dados em dois cenários. No primeiro, entrevistamos duas professoras de escolas de educação infantil – uma delas conveniada, e outra da administração direta –, que participaram do piloto do APEGI, ocorrido no primeiro semestre de 2018. Essas entrevistas foram realizadas durante a aplicação do APEGI e seu foco eram as crianças, sujeitos da pesquisa de mesmo nome. As professoras estavam em sala de aula, atendendo as crianças e os pesquisadores, e não foi possível uma conversa mais longa e focada. Diante disso, realizamos entrevistas em um segundo cenário, desta vez com hora marcada com outras professoras e fora de sala de aula.

A análise dos resultados nos permitiu perceber que as professoras dos dois cenários percebem as relações que as crianças estabelecem entre si, mas assumem duas posições distintas em relação a como observam e agem no que concerne às relações entre as crianças: a primeira, aquela das professoras do cenário 1, toma essas relações como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem, algo a ser evitado, o que é corroborado pelas suas afirmações de que tendem a separar os amigos. A segunda, aquela das professoras do cenário 2, considera os efeitos subjetivos que uma criança pode ter para outra enquanto contribuição às aprendizagens das crianças de seus grupos. Duas posições que acreditamos serem representativas de maneiras pelas quais os professores de educação infantil se aproximam do tema.

## 2. O QUE SE DIZ AOS PROFESSORES SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

*A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação por maior que seja nunca engendra por si só a autoridade.*

Hannah Arendt (2007, p. 239)

Para abordar a função do professor de educação infantil, é necessário situá-lo em um quadro maior, que contempla as políticas públicas federais – compreendidas como ações do governo federal relacionadas à educação – e como elas propõem diretrizes de ação a partir de entendimentos teóricos, no sentido de instrumentalizá-lo para suas ações. Com o intuito de verificar o que se diz aos professores da educação infantil, sujeitos desta pesquisa, sobre as relações entre as crianças e o que se espera delas a esse respeito, este capítulo apresenta uma análise dos documentos oficiais publicados no período que se estende de 1988 a 2009. Muitos dos documentos oficiais são normativos e, neste sentido, podemos tomá-los como norte da formação inicial dos professores e, portanto, das expectativas da sociedade sobre a atuação dos professores de educação infantil. Ganha relevo o discurso do “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI” (BRASIL, 1998), dado que ele é o documento que serviu de base para a formação inicial dos professores, até a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2009) e da “Base Nacional Curricular Comum - BNCC” (BRASIL, 2017), cuja implementação deve ocorrer de 2019 a 2020. Por isso, deixaremos de fora a análise da BNCC.

A educação infantil ganha destaque no Brasil a partir da Constituição de 1988, quando as práticas docentes passaram a ser regidas pelos documentos oficiais. Portanto, analisar aqueles que tratam desse segmento educacional pode trazer pistas sobre como a pedagogia aborda a relação entre as crianças e de que outros saberes ela se vale. Segundo Carvalho (2015), apesar de os discursos dos documentos curriculares terem como foco principal as crianças – suas aprendizagens –, eles sugerem, para não usar o termo prescrevem, aos professores enquanto profissionais,

posturas a serem assumidas e formas de portar-se. O autor justifica, afirmando que “a conduta docente é um efeito discursivo, uma vez que ‘o’ sujeito professor ocupa posições, derivadas de combinações, composições e adaptações de discursos e práticas” (CARVALHO, 2015, p. 468). Assim, as orientações curriculares podem ser vistas como uma das maneiras que as “instituições estatais utilizam para regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo” (CARVALHO, 2015, p. 468). Pode-se considerar que os discursos pedagógicos relativos à educação infantil organizam e articulam modos de falar e de pensar esse segmento e, desta maneira, tecem uma gramática da ação do professor junto aos alunos, gramática que ilumina alguns aspectos e coloca outros na penumbra.

## **2.1. O que dizem os documentos**

Analisaremos o que os discursos oficiais dizem sobre a educação infantil, com destaque para duas questões: (a) qual a função do professor de educação infantil proposta pelos documentos; e (b) o que dizem aos professores sobre as relações das crianças entre si.

Foram consultados os seguintes documentos: a Constituição de 1988; o Estatuto da criança e do adolescente - ECA (1999); a “Política Nacional de Educação Infantil (1994); a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (1996); os “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (1998); e as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (1999), que contribuíram para a elaboração do “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (1998); o “Plano Nacional de Educação” (2001) e os documentos oficiais decorrentes: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (2005); “Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil” (2006). Por último, analisamos as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (2009), documento que balizou a elaboração da BNCC (2017).

Desde a década de 1980, a educação infantil, destinada a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, vem ganhando relevância na sociedade, o que se observa pelo conjunto de leis e documentos oficiais produzidos desde a Carta Constitucional de

1988. Reconhecimento que também ganha visibilidade na expansão da rede pública de educação infantil, presente nos sistemas educacionais dos municípios brasileiros (FARIA; AQUINO, 2012), mesmo que esses ainda não tenham atendido à totalidade das demandas por vagas em nível nacional<sup>3</sup>.

A Constituição Federal de 1988 é um importante marco para a educação infantil em nosso país, pois foi a primeira vez que uma carta magna se referiu às garantias de efetivação do dever do Estado em relação a essa etapa de ensino e colocou a criança como sujeito de direitos, ao invés de tratá-la como objeto de tutela, como ocorria até então, quando se conferia à criança um lugar ‘menor’, na qual ela era vista como imatura, incompetente, dependente, compreendida como um ‘vir a ser’ do adulto.

A constituição cidadã determina que a educação é um direito de todos e indica que o Estado tem dever de garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade<sup>4</sup> (BRASIL, 1988). Os direitos garantidos pela Carta Magna foram referendados pelo “Estatuto das Crianças e Adolescentes” (BRASIL, 1990) e planificados pela “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), que destaca a importância de a educação infantil se fundamentar em uma “concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (BRASIL, 1994, p. 11). Neste sentido, os três documentos reconhecem na criança a existência de um sujeito, bem como propõem atenção ao seu processo de desenvolvimento, e apresentam uma concepção de criança capaz, potente, protagonista de seu processo de aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Segundo a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua” de 2018, a taxa de escolarização entre as crianças de 0 a 3 anos, que frequentam as creches, foi 34,2%. Entre as crianças de 4 e 5 anos, faixa correspondente à pré-escola, a taxa foi 92,4%. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf). Acesso em 27/12/2019.

<sup>4</sup> A Emenda Constitucional Nº 53 de 2006 deu nova redação ao art. 208 da Constituição Federal, estabelecendo que a faixa etária destinada à educação infantil passa a ser de 0 a 5 anos e 11 meses.

Após 8 anos de disputas entre diversos setores da sociedade e do governo, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), foi promulgada em 1996, na qual a educação infantil passa a integrar a educação básica como sua primeira etapa (BRASIL, 1996), recebendo destaque inexistente nas legislações anteriores. Diante das pressões sociais, naquele momento a educação infantil não se configura enquanto etapa obrigatória, mas como direito da criança, opção da família e dever do Estado. Será uma longa jornada até que o segmento que atende as crianças de 4 a 6 anos se torne obrigatório, por meio da Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

A LDB estabelece que são os municípios que devem oferecer a educação infantil em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos). As creches passam para a gestão das secretarias de educação dos municípios, com o objetivo de oferecer às crianças de 0 a 3 anos um trabalho de caráter educativo-pedagógico, compatível às especificidades da faixa etária, tornando explícita a tensão existente em relação às creches, que pertenciam à assistência social. A LDB determina que a finalidade da educação infantil é promover “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. A educação infantil passou a ser abordada como um assunto educacional, deixando de ter como referência as políticas de assistência, recreação e saúde; e a criança tornou-se o centro do processo educativo, tendo direito à educação formal.

No que diz respeito à formação dos docentes para atuar na educação básica, a LDB indica que ela deve ser realizada em nível superior, admitindo como formação mínima para a educação infantil aquela oferecida em nível médio (Normal) até o final de 2017. Desta forma, todas as profissionais que atuavam diretamente com crianças em creches e pré-escolas passaram por processos de formação para serem consideradas professoras, em um movimento de reconhecimento da função docente para aquelas que trabalhavam com bebês e crianças bem pequenas, que muitas vezes não haviam cursado nem o ensino fundamental completo. Entretanto, o que se viu foi a proliferação de cursos emergenciais aligeirados, para que as profissionais que atuavam nas creches sob a assistência social pudessem ter a formação exigida no prazo estipulado.

A LDB marcou o final da primeira geração de reformas educacionais; as “Diretrizes Curriculares Nacionais” (1999) e os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998) inauguraram a segunda, que tem como características a serem realçadas o fato de que elas regulamentam e traçam normas para uma reforma educacional nacional, e ditam o que é que o aluno deve aprender, o que e como ensinar.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou dois importantes documentos: “Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a) e o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998b). O primeiro deles “busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil” (BRASIL, 1998b, p. 2), tem como objetivo orientar a elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas; ademais, deliberou que as propostas pedagógicas se tornassem indispensáveis para o funcionamento das instituições, a partir de então.

O documento enfatiza a importância do investimento na formação de professores, preconizando que a formulação dos currículos dos cursos de pedagogia deve se pautar em três polos de sustentação, segundo o proposto por Kramer (1994, p. 78):

- (i) conhecimento científico básico para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos das linguagens etc.);
- (ii) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional;
- (iii) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza.

Podemos perceber a proposição de uma formação científico-tecnicista, na qual um professor deve ter uma ampla base de conhecimentos. Mas, entre eles, não figura a psicanálise.

### *2.1.1. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998)*

Daremos destaque à análise do RCNEI (BRASIL, 1998b), uma vez que sua adoção teve grande abrangência no território nacional, influenciando as práticas docentes. Produzido pelo MEC com base na LDB (1996), o RCNEI (BRASIL, 1998b)



integra a série de documentos dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), publicada para o ensino fundamental e médio. Ele foi especificamente elaborado para a educação infantil, com o intuito de aproximar a prática escolar das orientações expressas nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI” (BRASIL, 1999). Desta maneira, apresentam o enunciado recorrente nos DCNEI, a respeito das interações, da socialização e dos vínculos entre as crianças. Durante a análise, discutiremos algumas afirmações, debatendo-as a partir da psicanálise, no sentido de mostrar como ela pode contribuir com a educação, mesmo compreendendo que os sujeitos da pedagogia e da psicanálise são diversos.

Enquanto as Diretrizes são normas obrigatórias e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, o RCNEI dependeu de adesão voluntária dos municípios. Aqueles que aderiram ao RCNEI receberam apoio do governo federal – que de outra forma não receberiam –, por meio do programa “PCNs em Ação”. Ficou claro que o governo fortaleceu a compreensão de que o RCNEI seria a proposta curricular nacional a ser seguida por todas as instituições, mesmo sem ter caráter obrigatório, e isso se refletiu na aderência que o documento teve em nível nacional, influenciando fortemente a elaboração das propostas pedagógicas das instituições educativas e, portanto, as práticas docentes. Assim, o RCNEI se declara uma ferramenta que se propõe a ser “uma proposta aberta, flexível e não obrigatória”, ao invés de um manual a ser seguido. Contudo, em sua formulação, define objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores que atuam junto às crianças de 0 a 6 anos, o que se configura enquanto uma contradição, pois apresenta-se enquanto proposta curricular organizada de uma maneira que se aproxima muito de como o currículo é pensado no ensino fundamental.

O RCNEI procura superar, ao mesmo tempo, a tradição assistencialista das creches e a marca de antecipação da escolaridade das pré-escolas, assumindo como eixos transversais o brincar e as interações. Em relação à avaliação, estipula que ela deve ser realizada por meio do acompanhamento e de registros dos progressos alcançados pela criança, tanto no que diz respeito à educação quanto aos cuidados, sem o objetivo de promoção, mesmo quando para o acesso ao ensino fundamental.

Está organizado em três volumes que têm como intenção contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas. O volume 1 é a “Introdução”, no qual se apresenta o referencial teórico que sustenta a obra, com destaque para as concepções de criança; de educar, como entrelaçamento indissociável com os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras; de instituição e de profissional da educação infantil. Tais aspectos serviram de base para a elaboração dos objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho apresentados nos volumes 2 e 3, denominados âmbitos de experiência: “Formação Pessoal e Social”, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças; e “Conhecimento de Mundo”, que apresenta seis documentos voltados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

A “Introdução” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 13) preconiza que é necessário considerar alguns princípios que respeitem “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos” na oferta das experiências. Entre elas, “a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”.

A respeito das interações – tanto consideradas em seu aspecto social como no afetivo – o documento propõe que, na organização do trabalho, o professor considere “a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se” (BRASIL, 1998b, v. 1, p. 30). As interações sociais são colocadas como uma importante estratégia para a promoção das aprendizagens das crianças e o professor deve estar atento a elas, promovendo-as por meio de situações orientadas. A importância das interações se fará presente ao longo dos três volumes, mas ganha evidência em “Conhecimento de Mundo” (volume 3). Em cada um dos eixos apresentados – movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática – o professor é instigado a promover situações de interações das crianças com os outros e com o mundo, para que elas avancem em

seus processos de aprendizagem. A ideia recorrente é de que as crianças, desde muito pequenas,

aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998b, v. 3, p 163).

Destaca-se a assiduidade do enunciado de que as crianças constroem repertórios por meio das diversas situações de interação presentes no cotidiano, ou seja, é com base no intenso contato com o meio natural e social, com as diferentes linguagens que as crianças deles se apropriam paulatinamente, mergulhando no mundo da cultura. “O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 169).

A ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta pela psicologia sócio-histórica de Lev Vigotski permeia todo o volume, enfatizando que “no processo de aprendizagem, o que num dado momento uma criança consegue realizar apenas com ajuda, posteriormente poderá ser feito com relativa autonomia” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 149). A psicologia sócio-histórica ou sociointeracionista parte da premissa que o homem se constitui por meio de suas interações sociais; é produto e produtor de cultura, em uma relação dialética que ocorre desde o nascimento, entre o ser humano e o meio em que se insere (REGO, 1995). Uma psicologia que se baseia no maturacional e no experimental, no observável. Tal perspectiva é um dos pilares de sustentação do socioconstrutivismo, em evidência no documento.

Dessa maneira, há um incentivo ao trabalho em pequenos grupos, destacando que isso deve ser aprendido, por meio de “um trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças” (BRASIL, 1998b, v. 3, p. 149). O que se coloca em jogo aí é um ponto de vista cognitivista, distante da psicanálise.

“Formação Pessoal e Social” apresenta o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da identidade e autonomia das crianças associados à socialização, dimensão que muito nos interessa neste trabalho:

Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 11).

Aqui, a constatação das diferenças produz tolerância e cidadania, mas para a psicanálise tem valor subjetivante. O documento fala em laços afetivos, enquanto a psicanálise trata de laços constitutivos da subjetividade, como veremos no capítulo sobre a função do semelhante. Kupfer (2013) aponta que a psicanálise não trata das emoções nem do desenvolvimento afetivo. A autora discute a posição de Freud frente aos afetos, uma vez que não há recalque no que diz respeito a eles e, portanto, não se tornam inconscientes. O que é inconsciente são as representações: “ideias ou imagens que, uma vez tornadas inconscientes, podem insistir em retornar, e o fazem sob a forma de sonhos, de atos falhos ou de outras formações inconscientes” (KUPFER, 2013, p. 19), e não os afetos ou as emoções. Em grande parte das ocasiões, nos cursos de pedagogia, Freud é apresentado como aquele que fez uma descrição do desenvolvimento afetivo-emocional dos seres humanos. Segundo Kupfer (2001), tal ideia está distante do pensamento do fundador da psicanálise. A hipótese da autora é de que a categoria de desenvolvimento emocional foi

criada para marcar uma oposição em relação às descrições pedagógicas basicamente cognitivas ou intelectuais. Quer-se entender como uma criança pensa? Leia-se Piaget. Quer-se entender o que é que sente uma criança, ou por que é agressiva? Leia-se Freud (KUPFER, 2001, pp. 63-64).

O que Freud propôs ao descrever a sexualidade infantil, em seu livro “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), foi como acontecem os processos por meio dos quais um indivíduo se torna sexuado, bem distante da questão das emoções ou dos afetos. Como bem explicou Voltolini (2018), a psicanálise foi dilacerada e pasteurizada pela psicologia – ordenada pelo saber científico –, que a converteu a conceitos estrangeiros à sua teoria, como desenvolvimento e adaptação. Foi nessa

condição, despida de si própria, que a psicanálise foi apresentada à pedagogia como aquela que estuda as emoções.

O documento afirma que a identidade é

um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança (...) (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 13).

Propõe a definição de identidade em uma perspectiva social, enquanto para a psicanálise, trata-se da constituição subjetiva, da “construção de um ser para que se torne humano no pleno sentido da palavra. O que Freud descobriu, em suma, é que o que faz a criança tornar-se alguém é que ela *deseja*” (BERNARDINO, 2006, p. 20, grifo do autor).

A construção de vínculos aparece com destaque, quando o documento aborda a importância dos vínculos que os bebês estabelecem com os adultos cuidadores nos primeiros tempos, o professor de educação infantil entre eles, e como isso se amplia para outras pessoas:

As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica.

Em seguida, as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos (BRASIL, 1998b, v. 2, p. 17).

A respeito do perfil do professor de educação infantil, o documento afirma que o professor deve ter uma competência polivalente, ou seja, que “ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. Para atingir tal caráter polivalente, o documento propõe uma formação ampla, de modo que ele se torne “um aprendiz, refletindo constantemente

sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve” (BRASIL, 1998, v.1, p. 41). Os instrumentos com os quais o professor conta são: observação, registro, planejamento e avaliação. Nada se fala ao professor a respeito da subjetividade, nem se considera a sua própria, pois o que importa são os conhecimentos científicos. Com certeza, os professores precisam saber os conteúdos que apresentarão às crianças, mas não apenas eles. Precisam levar em conta que mais do que saber “o quê” são as crianças, devem atentar para “quem” são elas, considerando a dimensão do sujeito da psicanálise na educação (VOLTOLINI, 2016).

Na bibliografia dos três volumes, encontra-se um grande número de obras de autores denominados desenvolvimentistas, que inspiraram a concepção construtivista de educação, como Luria, Piaget, Vigotski e Wallon, bem como de seus comentaristas, o que esclarece a recorrência dos enunciados relativos ao desenvolvimento integral das crianças e à consideração de seus vários aspectos: cognitivo, social, psicológico, afetivo. No volume 2, aparecem reconhecidos pensadores psicanalistas, como Françoise Dolto, Donald Winnicott, Arminda Aberastury, no que diz respeito principalmente aos bebês e às crianças bem pequenas, ao lado de pesquisadores psicanalistas brasileiros, como Marisa Pelella Mélega, Martha Harris, Eliza Santa Roza, Ana Rosa Campana de Almeida Pernambuco e Maria da Graça Palmigiani. Entretanto, suas ideias não são exploradas nas orientações didáticas para o professor. No terceiro volume, a bibliografia traz especialistas que tratam dos eixos apresentados – Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática – muitos deles, fortemente influenciados pelos autores desenvolvimentistas, como é o caso de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz, que se baseiam nas ideias de Piaget. Baktin, Luria, Smolka e Rego são autores que bebem na teoria formulada por Vigotski.

Podemos perceber, portanto, que a escola de educação infantil proposta pelo RCNEI é um lugar de apresentação do mundo às crianças, por meio da promoção frequente e qualificada de interações com outras pessoas, com quem elas compartilham seus conhecimentos, e com cada um dos objetos de conhecimento; um lugar em que o brincar, como linguagem da infância, ganha espaço e relevância. Por

outro lado, o documento pouco considera o importante lugar que a escola ocupa na subjetividade das crianças, até mesmo em sua constituição psíquica, na medida em que as crianças começam a frequentá-la ainda bebês.

### *2.1.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)*

Em 2009 foram definidas as novas DCNEI, diretrizes mandatórias a serem seguidas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil brasileiras, revogando as diretrizes aprovadas dez anos antes. Foi a partir de suas proposições que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) se constituiu. Elas estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo e apresentam a concepção de criança que deverá nortear as propostas pedagógicas:

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Podemos perceber a influência da psicanálise no destaque para os termos brincar, imaginar, fantasiar, desejar, que não são mais abordados ao longo do documento. Mas também são termos muito caros à psicologia sócio-histórica, baseada nas ideias de Vigotski, que considera “a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem” (VIGOTSKI, 2008, p.9). Nesse paradigma, **cognição e afeto se inter-relacionam e exercem influência recíproca ao longo do desenvolvimento do indivíduo**. Como discutido na Introdução deste trabalho, a psicanálise não diz respeito aos afetos, pois eles são conscientes. É ao inconsciente que a psicanálise se endereça (KUPFER, 2013).

O documento reforça a compreensão de que a educação deve ser vista em sua integralidade, estabelecendo que o cuidado é indissociável do processo educativo, e que determina “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. Também aborda o “reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e

crianças de diferentes idades”. Na mesma linha que a RCNEI, nada se fala sobre a constituição subjetiva, muito menos sobre o valor subjetivante que há no encontro das crianças ente si.

No que diz respeito à avaliação, estipula que as instituições devem criar estratégias para acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento das crianças, sem ter como alvo seleção, promoção ou classificação. Um dos aspectos a ser garantido é “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano”. O documento não toca no tema da função do professor, endereça-se às unidades de educação infantil.

## **2.2. Alguns enunciados recorrentes**

A leitura dos documentos oficiais referentes à educação infantil no período de 1988 a 2009 possibilitou a identificação de enunciados recorrentes: a criança como sujeito de direitos, cidadã, uma pessoa em processo de desenvolvimento; a escola de educação infantil como instituição que deve zelar pelo desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, cognitivo, social e afetivo; o entrelaçamento entre educar, cuidar e brincar como aspectos indissociáveis da educação infantil; a avaliação como registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção.

Interessa-nos, neste trabalho, o que se diz aos professores sobre as relações entre as crianças e qual é a função docente proposta pelos documentos. O que foi possível verificar é que os documentos tratam da importância do vínculo da criança com o adulto cuidador – destacando aqui o que um adulto pode fazer pela criança em seu processo de constituição subjetiva –, e do valor das interações entre crianças da mesma idade e de idades diferentes – onde se insere o que pode uma criança fazer pela outra, na mesma perspectiva subjetivante. As interações são tomadas, aqui, em uma perspectiva sócio-histórica. Os documentos parecem fundamentar-se na ideia de que, se os professores conhecerem o desenvolvimento infantil e os métodos educativos apropriados, certamente as crianças aprenderão. Os estranhamentos e as incongruências com que os educadores se deparam no cotidiano não são apenas decorrentes de falhas em sua formação, mas dizem respeito também às



subjetividades de todos os envolvidos. Sabemos que eclipsar as singularidades de cada aluno, suas subjetividades, não funciona. Mesmo que a pedagogia suprima o sujeito do inconsciente do plano de suas considerações, “sua insistência no campo prático demanda que seu reconhecimento seja feito” (VOLTOLINI, 2018, p. 20).

Nos documentos, diz-se que é importante para o desenvolvimento integral das crianças que elas interajam, para aprender a conviver; diz-se que as crianças aprendem com outras crianças, a partir de um referencial desenvolvimentista, que considera as ideias de Piaget, Vigotski e Wallon. Destaca-se as ideias de Vigotski, enfatizando as interações sociais no processo de ensino-aprendizagem. Interação social compreendida como processo que ocorre entre indivíduos com maneiras de agir, pensar e sentir fortemente influenciadas pelo momento histórico e pela cultura em que vivem – indivíduos produtos e produtores de cultura. O enfoque interacionista pressupõe a existência de entidades que interagem, que se influenciam mutuamente. Do ponto de vista subjetivo, aquele que a psicanálise assume, “não preexistem entidades que interagem e sim *que se constituem como entidades no próprio processo de inter-relação*” (BLEICHMAR, 1984, p. 13, grifo do autor).

Destaca-se, também, a indissociabilidade das dimensões cognitivas e afetivas das interações. As interações sociais são vistas como espaço de construção da identidade e do desenvolvimento do ser humano, desde seu nascimento, mas nada se fala da constituição do sujeito. Entretanto, é comum, ainda atualmente, que professores pensem as crianças de maneira cindida, separando o cognitivo do afetivo. Para entender o primeiro, buscam suas respostas no construtivismo, teoria que tem como base as ideias de Piaget e Vigotski. Sobre a afetividade, apoiam-se na psicologia e, bem de leve, eventualmente aproximam-se da psicanálise (KUPFER, 2013), atribuindo equivocadamente a ela o estudo da afetividade e das emoções. Reconhece-se, nesses documentos oficiais, a forte presença das ideias da psicologia do desenvolvimento, que busca integrar os vários aspectos humanos a partir dessa perspectiva.

Alinhada ao paradigma científico-tecnista da modernidade, a psicologia científica utiliza um método experimental para estudar o comportamento humano, supondo a objetividade de seu objeto de conhecimento e lançando mão do aparato

estatístico de quantificação e classificação dos fenômenos sociais, na busca de padrões de normalidade/anormalidade. Seu objeto é um universal, uma categoria, abstrato, em consonância com a ciência moderna, que se concretiza pela prática rigorosa de comprovações, pelo uso de métodos seguros que eliminam qualquer intenção reflexiva que escape do controle de variáveis: os experimentos. Desta maneira, a psicologia se acerca de seu objeto por um saber dito científico, em detrimento da escuta subjetiva.

A psicologia do desenvolvimento, por seu turno, é a área que estuda o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social. Estudar o desenvolvimento humano consiste em conhecer as características comuns de determinada faixa etária, utilizando a classificação e a quantificação para definir como acontece o processo de amadurecimento de certo aspecto. A psicologia do desenvolvimento se debruça sobre as transformações psicológicas que acontecem ao longo do tempo com um indivíduo e cria modelos de como elas ocorrem, propondo uma normatividade.

Segundo Voltolini (2008), a psicologia impera nas preferências da pedagogia no que diz respeito ao seu projeto de se tornar científica. A partir do século XIX, a ciência moderna sublinhou a racionalidade enquanto seu motor, demandando que o conhecimento resultante das pesquisas e experimentações científicas fosse apresentado de modo a retratar a ordem subjacente aos fenômenos – desta maneira, as metodologias utilizadas por essa tradição enquadram as teorias, formatando-as. Neste cenário, campos relativos às ciências humanas se puseram em marcha para alcançar o estatuto da cientificidade, o que lhes conferiria posição de destaque em uma sociedade que acredita, a cada dia mais, na tecnociência. É nesse contexto que a pedagogia almeja tornar-se uma ciência e, para tanto, busca associações com outras ciências reconhecidas, as ciências da modernidade.

Lajonquière (1997) afirma que, diante da tentativa de explicar o fracasso escolar pela falta de maturação de capacidades cognitivas e afetivas das crianças, houve um processo de psicologização da educação escolar, e uma de suas consequências foi que a psicologia da educação, reduzida à psicologia do desenvolvimento, se tornou a preferida “dentre todas as assim chamadas, e outrora

respeitadas por igual, ciências da educação” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 29), o que a prevalência da psicologia do desenvolvimento nos documentos oficiais atesta. Para Lajonquière (1998), quando ocorre o inflacionamento (psico)pedagógico, “o operador que está implicado no ato educativo – o operador subjetivante – se degrada”. Ou seja, com a dominância da psicologia do desenvolvimento na pedagogia, as subjetividades dos envolvidos no processo educativo deixam de ser consideradas.

A psicanálise, por sua vez, é uma maneira “de abordagem do humano que ganhou independência em função de suas particularidades e método” (DUNKER, 2017, p.20). Ela é

uma disciplina fundada por Freud (e somente [...] ela), na medida em que abrange um método terapêutico, uma organização clínica, uma técnica psicanalítica, um sistema de pensamento e uma modalidade de transmissão do saber (análise didática, supervisão) e permite formar praticantes do inconsciente (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 603).

Ao invés de pensar o desenvolvimento, a psicanálise trata de pensar a constituição do sujeito – sujeito do inconsciente. Vorcaro (1999, p. 59-60) descreve tal constituição justamente em descontinuidade com a concepção do sujeito em desenvolvimento.

Considerar a constituição do sujeito numa trama confeccionada na lógica da efetuação da função da fala no campo da linguagem abre as descontinuidades encobertas pela concepção de desenvolvimento, que explica o sujeito pela evolução de um sistema de necessidades, num corpo que tenderia à acumulação adaptativa. Afinal, a noção de desenvolvimento se pauta pela maturação ou pela complexificação de um equilíbrio crescente: um estado de maior equilíbrio superaria o estado que precede e a este jamais retornaria. O contrário dessa perspectiva, seguimos a lógica da trilha pela qual a unidade biológica de um ser, que está inicialmente no lugar de coisa operada pela alteridade estruturada, reverte-se num sujeito estruturado, capaz de transmitir uma herança simbólica.

A concepção desenvolvimentista aborda o sujeito em uma perspectiva maturacional, pela passagem de um estado de equilíbrio para outro mais complexo, e considera que, uma vez atingido determinado nível de desenvolvimento, não há regressão possível. Por outro lado, a psicanálise entende que o sujeito se constitui no encontro com a alteridade, no campo da linguagem.

Ricouer (apud KUPFER, 2013, p. 27) explica da seguinte maneira a diferença entre a psicologia e a psicanálise: “a psicologia é uma ciência da observação, que versa sobre os fatos da conduta; a psicanálise, uma ciência exegética, que versa sobre as relações de sentido entre os objetos substituídos e os objetos originários (e perdidos) da pulsão”. A psicologia lida com o visível, o previsível; a psicanálise, com o invisível, o imprevisível. Ela não opera com fatos observáveis, mas com interpretações, com sentidos, com linguagem. Kupfer (2013, p.28) sintetiza: “para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem, sendo, portanto, feito e efeito de linguagem. Dessa perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito”.

Segundo Jerusalinsky (2010, p. 23), “na questão do desenvolvimento aparecem inevitavelmente recortes, precisamente porque o que se desenvolve são as funções e não o sujeito” e “se o desenvolvimento depende de um processo maturativo, a constituição de um sujeito não depende para nada dele. E mais, tal processo maturativo faz limite para esse sujeito, porém não o condiciona, nem o limita” (JERUSALINSKY, 2010, p 37). O que está em jogo para a psicanálise não é a maturação das funções, mas a constituição do sujeito. Para o autor “nesse processo não é a cronologia o que caracteriza, nem uma progressão uniforme, tampouco um ritmo de saltos. O psíquico não tem ritmo, no que se diferencia do biológico que, ao contrário, o tem” (JERUSALINSKY, 2010, p 76). Neste sentido, as crianças habitam seus corpos e são “ao mesmo tempo habitados por ele, e não existem sem que um laço com os outros as constitua, as mantenha e lhes dê um sentido marcado pelo desejo” (KUPFER et al, 2017, p. 10). Coriat e Jerusalinsky (1996) afirmam que “nada justifica dividir o sujeito em sujeito psíquico e sujeito de conhecimento, porque supor este último como dissociado do anterior implica estrangê-lo à pura lógica”.

Mesmo enfatizando a importância das relações e das trocas entre as crianças, os documentos oficiais enfocam a socialização das crianças no espaço coletivo da escola de educação infantil na perspectiva da psicologia do desenvolvimento, uma vez que o conceito de interação está intimamente ligado à psicologia cognitiva e atrelado também a um ponto de vista social: o que se pretende por meio das interações é promover trocas que possibilitem a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, formar cidadãos capazes de viver em comunidade. Desta maneira,

não consideram o quanto o laço entre as crianças, que se estabelece quando estão em grupo com os colegas, pode contribuir para sua subjetividade e, nesse sentido, não direcionam o olhar e a escuta do professor para esse aspecto. Não consideram a subjetividade das crianças, nem do professor.

Em relação à função do professor, os documentos ressaltam seu papel polivalente, enfatizando os conhecimentos de naturezas diversas. No que diz respeito ao campo da psicanálise e educação, Voltolini (2016, p. 29) afirma:

Que a psicanálise implique a educação significa dizer ao educador que nenhum conhecimento científico, embora todos eles possam ser bastante úteis, pode substituir seu ato, feito sempre em relação a um aluno ou grupo, num dado momento, implicando os conflitos, desejos e angústias dos envolvidos no encontro. E que para esse ato, ele deve estar apto a responder, pois isso é o que constitui exatamente sua responsabilidade.

Assim, para além dos conhecimentos científicos necessários para seu ofício, o professor é responsável pelo seu ato educativo junto aos alunos, o que implica lidar com os conflitos, as angústias e os desejos que ali se estabelecem. No cotidiano com seu grupo, o professor se defronta com as subjetividades de seus alunos de carne e osso, e não com seres que apenas se desenvolvem, seres abstratos, idealizados. Os professores percebem que há algo que transcende a simples “aplicação” dos conhecimentos científicos, percebem que há mais em jogo. Mas esse “a mais” não é abordado ao longo de sua formação.

Nos documentos analisados, a presença de uma abordagem psicanalítica é bastante breve, para não dizer praticamente inexistente, e eles deixam de considerar tanto as subjetividades das crianças, quanto as dos docentes – um conhecimento que poderia apoiar os professores na consideração da função do semelhante, função que “diz respeito à relação horizontal entre as crianças e suas especificidades, ou seja, o que somente uma criança poderia fazer por outra” (TIUSSI, 2018, resumo), no processo de constituição psíquica – no caso de bebês, crianças bem pequenas e crianças com entraves estruturais – na construção da posição de sujeito junto aos outros, assunto que será tratado no capítulo 3.

Voltolini (2018) explica por que a pedagogia não reconhece as subjetividades – seja dos alunos, seja dos professores. O autor analisa as tensões existentes entre a psicanálise e a pedagogia para apontar que, como outros setores da sociedade, a pedagogia submeteu-se à ideologia da eficiência de desempenho e das inúmeras avaliações. Alinhada ao neoliberalismo de seu tempo – que valoriza a concorrência de cada um contra todos e propõe uma liberdade que é também um abandono do sujeito – a pedagogia integrou-se à avalanche de reformas que têm ocorrido na sociedade contemporânea em seus vários âmbitos: social, ideológico e econômico. Reformas que propõem como objetivo a eficácia e a produção, alinhadas que estão ao mercado e à ciência moderna. Canário (2013, p. 68) explica que, em seu cerne, “as reformas consistem na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas”. Desta forma, elas não tomam a educação como um sistema humano e singular. Filhas da ideologia neoliberal, as reformas trazem para dentro da escola a formação para o trabalho, privilegiando o rendimento e a eficiência, sublinhando que o que importa é a produtividade – desconsiderando o sujeito.

Atendendo ao ideário da ordem e do progresso, a pedagogia se cientificou: a adoção, pelas ciências humanas, de modelos da ciência moderna característicos das ciências naturais, impôs à pedagogia o objetivo de construir modelos explicativos globalizantes – empreitada impossível, uma vez que aquilo que orienta a meta educacional é a necessidade interpretativa e compreensiva dos fatos ou problemas. A pedagogia científica dissemina a prevalência de uma ciência da educação, ou um conjunto delas, e mostra “o estabelecimento de uma pedagogia do experimento, ou, em outros termos, uma biopsicopedagogia como modelo estruturante do campo teórico da pedagogia”, em detrimento da radicalidade da experiência (GATTI JÚNIOR & BORGES, 2015, p. 80). Uma pedagogia prescritiva, que tem como objetivo construir um conjunto de saberes e estratégias destinados a exercer controle sobre a cena educativa.

Segundo Voltolini, (2018), a pedagogia científica incluiu a psicanálise em seu campo a partir de dois conceitos relativos à psicologia – desenvolvimento e adaptação – lacerando e descaracterizando-a. O essencial à psicanálise ficou de fora: o inconsciente e a teoria pulsional da sexualidade, princípios caros a Freud. Kaufman (1996, p. 467) explica que

Freud afirmou a influência determinante, no ser humano, de uma ordem libidinal inconsciente, e isso não só na instauração e no exercício da sexualidade no sentido corrente do termo, como também nos diversos aspectos do que ele definiu como sexual: um conjunto de atividades, de representações, de sintomas, sem relações com a sexualidade tal como ainda é comumente concebida.

Na psicanálise, a sexualidade é compreendida de uma maneira ampla: ela não se resume e vai muito além da questão da reprodução; não se inicia na puberdade, mas está presente desde a infância. Com a sexualidade infantil, Freud colocou por terra a ideia da inocência atribuída às crianças.

Na década de 1980, com a entrada do construtivismo em cena como contraponto à escola tradicional, desponta uma nova concepção de sujeito: um sujeito ativo, que constrói suas próprias aprendizagens, que afirma a complexidade do percurso de construção do conhecimento. Toma lugar, na pedagogia, a dominância do cognitivo que submete todos os outros aspectos da personalidade do aluno, de sorte que os tópicos relacionados à corporeidade e à sexualidade são recalcados e a criança é vista apenas como um ser aprendente, “uma criança-anjo, sem sexualidade, divinizada em sua pureza”, uma vez que “todas as questões ligadas à corporeidade, ao gozo e à sexualidade são recalcadas” (VOLTOLINI, 2018, p. 22), retornando, à sua maneira, para a ideia da inocência infantil. O autor coloca que, para a mitologia cristã, o ato de conhecer era sexual em sua origem: Adão conheceu Eva, e “o que a psicanálise tende a lembrar é que nunca se supera essa origem sexual do conhecimento” (VOLTOLINI, 2018, p.30).

O sujeito epistêmico, talhado apenas para a aprendizagem, provoca a renúncia à complexidade do psiquismo e ao que seja da ordem do desejo de aprender. Afinal, a escola não pode esperar o tempo do desejo, uma vez que precisa fazer cumprir os programas a ela imputados. Mas não é porque se nega a sexualidade que ela deixará de se fazer presente. Criou-se, então, o termo afetivo, “para reduzir tudo aquilo que escapa ao sujeito epistêmico (...) Um afetivo essencialmente dessexualizado, angelical” (VOLTOLINI, 2018, p. 23).

A pedagogia não é o ato educativo, mas é por meio dos conhecimentos propostos por ela que os professores se autorizam ao ato educativo.

### 3. A TRANSFERÊNCIA NO ATO EDUCATIVO

*Não sei o que mais nos absorveu e se tornou mais importante para nós: as ciências que nos eram apresentadas ou as personalidades de nossos professores. De todo modo, esses eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores.*

Sigmund Freud (1914b, 305)

Esta pesquisa se insere no campo da psicanálise e educação e, desta maneira, faz-se necessário abordar a noção de transferência, uma vez que ela se faz presente no cotidiano escolar e participa das cenas que a pesquisa visita para responder à questão: o que um professor pode ver na relação de uma criança com a outra.

A transferência está presente nas relações entre sujeitos, de modo geral, como explica Freud (1920/1972, p. 35) em “Além do Princípio do Prazer”: “O que a psicanálise revela nos fenômenos de transferência dos neuróticos também pode ser observado nas vidas de certas pessoas normais”. A diferença no que diz respeito ao que ocorre na análise é que, fora do *setting* analítico, os protagonistas da relação não se dão conta, cada um de sua parte, da própria transferência. Jacques Lacan também afirma que a transferência ocorre fora da análise: “isto não exclui de modo algum, onde não haja analista no horizonte, que ali possa haver, propriamente, efeitos de transferência exatamente estruturáveis como o jogo da transferência na análise” (LACAN, 1964/2008, p. 125). Portanto, a transferência também se encontra na ação educativa — é por meio dela que a educação de fato acontece: a transferência que se estabelece no laço vertical, intergeracional, com o professor.

#### 3.1. A transferência em psicanálise

Para Freud, a ideia subjacente à transferência é o deslocamento, entendido como uma operação de substituição, um deslocamento do investimento no nível das representações psíquicas: transferência é o nome da “notável peculiaridade que têm os neuróticos de desenvolver relações emocionais de natureza tanto afetuosa como



hostil em relação ao médico, que não se fundamentam na situação real, procedendo, isto sim, da relação dos pacientes com os pais (complexo de Édipo)” (FREUD, 1926/2014, p. 319). Assim, a transferência tem uma dupla dimensão: a de atualização do passado e a de deslocamento do analista. Podemos complementar a afirmação indicando que a transferência está em busca “de um corpo para instalar seus afetos, um corpo que pode ser de um analista, de um amigo, de um colega, de um professor etc., e essa pessoa ocupará o lugar de alguém que outrora fora fundamental na constituição daquele sujeito” (PINTO, 2014, p. 46).

Barthes (1975) apresenta o deslocamento que opera quando o professor faz sua aula e revela a transferência que se estabelece entre o professor e sua plateia de alunos:

Imaginemos que eu seja professor: fico falando, sem fim, para e diante de alguém que não fala. Sou aquele que diz *eu* (pouco importam os subterfúgios do *a gente*, do *nós* ou da frase impessoal), sou aquele que, a pretexto de *expor* um saber, *proponho* um discurso, *que nunca sei como é recebido*, de modo que nunca tenho a garantia de uma imagem definitiva, mesmo ofensiva, que *me constituísse*: na *exposição*, mais bem denominada do que se pensa, não é o saber que se expõe, é o sujeito (expõe-se a penosas aventuras). O espelho é vazio: só me devolve a defecção da minha linguagem à medida que ela se desenrola (BARTHES, 2012, p. 389, grifos do autor).

O professor se expõe enquanto sujeito, em sua discursividade, assumindo a posição de psicanalisado quando fala a seu auditório, uma vez que “o Outro está sempre presente para vir *furar* o seu discurso” (BARTHES, 2012, p. 390, grifos do autor). Apesar de o professor estar na posição de psicanalisado, daquele que é escutado, nem por isso os estudantes que o ouvem assumem a posição de analistas. Entretanto, aos olhos do professor, o auditório estudantil “é mesmo assim o Outro exemplar porque *parece* não falar – e por isso mesmo, no seio da sua opacidade aparente, ele fala ainda mais forte em você: a sua fala implícita, que é a minha, atinge-me tanto mais quanto o seu discurso não me estorva” (BARTHES, 2012, p. 391, grifos do autor). Barthes conclui afirmando que “a relação docente nada mais é do que a transferência que institui; a ‘ciência’, o ‘método’, o ‘saber’, a ideia’ vêm de viés; são dados *a mais*; são *sobras*” (BARTHES, 1975, p. 33, grifos do autor), esclarecendo que, além da transferência do aluno dirigida ao professor, o professor estabelece transferência em seu fazer com os alunos, pois estes influenciam suas representações

inconscientes. Há um desejo de ser escutado, de que os alunos o considerem, há um desejo de amor.

Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 769), para Lacan, a transferência se mostra enquanto “materialização de uma operação que se relaciona com o engano e que consiste em o analisando instalar o analista no lugar do ‘sujeito suposto saber’”, atribuindo-lhe um saber absoluto: “Desde que haja em algum lugar o sujeito suposto saber (...) há transferência” (LACAN, 1964/2008, p. 226). O sujeito suposto saber sustenta o Outro; portanto, a transferência traz consigo a questão da alteridade.

Tanto a psicanálise quanto a educação têm a alteridade como condição e pensam o homem nos laços sociais, uma vez que ele é um ser social que não prescinde do outro e cria regras de convivência. Para a primeira, o sujeito se constitui no campo do Outro e, para a segunda, ele

só aprende com o outro. Em “Psicologia das massas e análise do Eu”, Freud (1921/2011, p. 14) inscreve a alteridade na estrutura subjetiva: “Na vida psíquica do ser individual, o Outro é via de regra considerado enquanto modelo, objeto, auxiliador e adversário, e portanto a psicologia individual é também, desde o início, psicologia social, num sentido ampliado, mas inteiramente justificado”. Na mesma direção, Lacan (1955-56/1985, p. 50) declara que “o eu humano é o outro, e que no começo o sujeito está mais próximo da forma do outro do que do surgimento de sua própria tendência”.

A alteridade é uma noção que atravessa a obra de Lacan e que coloca em pauta os conceitos de Outro, escrito com letra maiúscula, distinto da ideia de “outro”, com minúscula, que nomeia o semelhante, igual e rival, o parceiro imaginário – lugar de identificação especular. O pequeno outro se encontra no reflexo do *estádio do espelho* proposto por Lacan, e é a partir de sua imagem do

ada pelo olhar do Outro materno que o sujeito se constitui: “apenas através da identificação à imagem do outro, enquanto um ser igual, é que o sujeito vai poder perceber-se também como um sujeito” (COSTA; MOSCHEN, 2013, p. 441). Mas, para que a criança se identifique com sua imagem no espelho, é preciso o aval do adulto, enquanto representante do Outro. Posicionada enquanto imagem, a alteridade participa da lógica da identidade e da diferença, situando aquilo que é próprio do eu e

do outro (COSTA; MOSCHEN, 2013). Aprofundaremos essa análise no capítulo sobre a função do semelhante.

A concepção de que não há sujeito sem o Outro, sempre presente na teoria lacaniana, indica sua relevância fundamental para a constituição do eu. Chemama (1995, p. 156) explica que, para Lacan, o Outro, com maiúscula, indica um lugar simbólico: “além das representações do eu e também além das identificações imaginárias, especulares, o sujeito é tomado por uma ordem radicalmente anterior e exterior a ele, da qual depende, mesmo que pretenda dominá-la (...) O Outro, em seu limite, confunde-se com a ordem da linguagem”. O Outro é a alteridade radical que estabelece uma ordenação simbólica – um lugar de inscrição, um terceiro que sustenta o reconhecimento da filiação, do laço social, e que, portanto, permite aceder àquilo que antecedeu o sujeito: a linguagem; Outro da transmissão cultural, lugar que pode ser sustentado pelo pai, pela mãe ou por outros adultos significativos para o sujeito, como o professor. A alteridade emerge no sujeito pelo Outro que o constitui: o Outro é “o alhures onde o sujeito é mais pensado do que efetivamente pensa. É a alteridade do eu consciente” (QUINET, 2012, p. 20), portanto, a alteridade está imbricada na estrutura do sujeito. O Outro é absoluto, é o ao menos Um que escapa da castração e, portanto, não está na posição dos humanos. Mas o Outro pode ser encarnado por humanos, que ficam, então, encarregados de cumprir sua função, mesmo não o sendo. O campo do Outro se organiza nos adultos próximos à criança.

O pai encarna o Outro, inserindo o sujeito no mundo humano, lugar que pode ser ocupado pelo professor na escola. Mas irmãos também jogam um papel importante no que diz respeito à alteridade: eles encarnam o lugar de alteridade especular, são pequenos outros, que contribuem para a constituição do sujeito à sua maneira, por meio das identificações, quando este torna seus os traços do outro, como veremos no capítulo sobre a função do semelhante. Da mesma forma, os colegas, seus semelhantes, também são pequenos outros com os quais as crianças estabelecem laços.

Freud não escreveu nenhum texto sobre a transferência na educação, mas há, ao longo de sua obra, vestígios que nos apoiam na compreensão do fenômeno que se instaura no laço entre professor e aluno. Um deles é “Sobre a psicologia do colegial”

(1914b/2012), um artigo escrito em virtude do cinquentenário da escola que frequentou dos 9 aos 14 anos. Nele, o psicanalista aborda a transferência — sua natureza e função — no campo pedagógico. Relata suas lembranças escolares dando destaque à figura do professor, declarando que não sabe o que foi mais importante em sua formação, se os conteúdos ou as personalidades dos professores. Diz ainda que os professores “eram objeto de um contínuo interesse paralelo, e para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores” (FREUD, 1914b/2012, p. 305).

Com base em sua vivência enquanto aluno, Freud destaca que o estudante é capaz de imaginar na figura do professor simpatias e antipatias que ele pouco fez por merecer. Evidencia a ambivalência presente na relação entre aluno e professor: amor e ódio, bem como censura e respeito. Sem saber, os mestres assumem o que o autor chama de “uma herança afetiva”. Os professores tornam-se substitutos dos primeiros objetos e sentimentos amorosos dos alunos, de início endereçados a pais e irmãos.

Do ponto de vista da psicanálise freudiana, a transferência exhibe o tipo de laço social que se constituiu no ambiente familiar da criança. De todas as imagens que alicerçam a vida psíquica de um menino, a mais importante é a do pai, tomado pelo menino como figura poderosa e sábia, como seu ideal. Ao mesmo tempo que se identifica com o pai, o menino toma a mãe como objeto sexual. O pai é um modelo a ser imitado e, simultaneamente, um rival a ser eliminado para que o sujeito tome seu lugar. A relação entre o menino e o pai tem sempre um caráter ambivalente, que perdura até o fim da vida do sujeito, e que o autor compara ao mito de Édipo — o denominado complexo de Édipo. O mesmo processo ocorre com a menina, porém de maneira inversa: ela irá se identificar com a mãe e desejar o pai como objeto.

Ao entrar na segunda metade da infância, apoiada pelas descobertas sobre o mundo, ocorre uma mudança significativa na relação da criança com o pai. A figura idealizada de um homem poderoso dá lugar a um pai enfraquecido e, por isso, sujeito a críticas. É justamente nesse momento de importantes mudanças na relação da criança com o pai que sua entrada na escola acontece: a desilusão com a figura paterna já ocorreu e a criança transfere a ambivalência para o professor, que se torna, então, pai substituto: “Nós transferíamos para eles o respeito e as expectativas ligadas

ao pai onisciente da infância, e nos púnhamos a tratá-los como nossos pais em casa. Manifestávamos diante deles a ambivalência que havíamos adquirido na família, e nessa atitude lutávamos com eles” (FREUD, 1914c/2012, p. 306). O professor passa a encarnar o Outro, como substituto do pai.

Assim, entendemos que, na escola, o professor é alvo de transferência por parte dos alunos — que transferem o modelo de relação vivido na infância. O sujeito não recorda aquilo que esqueceu e reprimiu, mas o atua: na transferência, uma série de experiências infantis são atualizadas. A transferência é uma manifestação inconsciente que permeia as relações pedagógicas e que ocorre a partir do intercâmbio entre os inconscientes do professor e do aluno.

### **3.2. A transferência na escola**

Há, na ação educativa, algo que não se controla, algo de imprevisto, que faz fracassar os dispositivos de controle que a pedagogia propõe — o desejo inconsciente, movido pela falta. Para a psicanálise, o ato educativo acontece quando o aluno, movido pelo desejo de saber, desejo inconsciente, investe na figura do professor, supondo que ele tem o saber. O aluno coloca o professor no lugar daquele que sabe e, por isso, pode ensiná-lo. Há um engate do desejo do aluno no desejo de saber do professor, e não no que o professor sabe. Desta forma, deve-se entender a sala de aula como um espaço de tensões, sentimentos, e influências que incidem na relação ensino e aprendizagem. Para Kupfer (2001, p. 87), o campo transferencial é “o campo que se estabelece entre professor e seu aluno, que estabelece as condições para o aprender, sejam quais forem os conteúdos”.

A autora esclarece que na relação transferencial, o analista ou o professor “não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será executado a partir desse lugar onde estão colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada **através** dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito” (KUPFER, 2001, p. 92), frisando que, por meio da transferência, o professor passa a compor o cenário inconsciente do aluno. O professor influencia mais o aluno por aquilo que é, do que pelo que faz e diz. Ao oferecer seu ensino, o professor instala no aluno o desejo de saber mais sobre o que está transmitindo, o que alimenta o amor do aluno

por ele, pois o aprendiz acredita que o professor sabe o que lhe falta, sabe sobre seu desejo, sempre inconsciente (LAJONQUIÈRE, 1997). A transferência é a aposta do sujeito na existência de um saber que poderá suprir a falta, o furo existente na relação do sujeito com o Outro. Tal confiança creditada ao Outro, traz como decorrência o amor.

Na escola, mais do que o conhecimento, o que influencia a criança a envolver-se ou não com o que é proposto ali é a relação transferencial que estabelece com o professor. Kupfer (2001, pp. 90-91) afirma que “na relação professor–aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”. Se o aluno transfere algo, o professor se torna depositário deste conteúdo e passa a ser visto com um valor especial. Só há transferência quando alguém é colocado em um lugar de saber sobre o sujeito, que atribui esse saber ao outro, e esse saber confere autoridade, no caso do professor, outorgada pelo aluno. O professor “é convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica” (NUNES, 2004). A transferência reveste a figura do professor de poder: “o desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa” (KUPFER, 2001, p. 92). Este lugar de saber reveste de poder a palavra do professor, de tal maneira que ela possa ser ouvida pelo aluno como algo que anime seu interesse. Se a transferência não se estabelecer, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre, independentemente de se lançar mão de uma infinidade de métodos.

O papel do professor é sustentar o lugar a ele designado pela transferência, sem, contudo, cair na tentação de atuar sobre o aluno, impondo-lhe suas ideias e valores. Kupfer (2013, p. 125) sugere que o papel do professor é “colocar os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito”. Se ele se apresenta como um sujeito em falta, permite que o desejo de saber do aluno possa circular e seguir seu percurso.

Se, por outro lado, o professor assume seu lugar sem a falta, posicionando-se como aquele que tudo sabe, e exerce o poder a ele conferido, eclipsa o desejo do aluno e assume o papel de mestre, detentor da verdade, sabedor dos valores morais,

controlador da disciplina. Ao mesmo tempo, o professor tende a repetir, na relação com as crianças, suas próprias experiências infantis. Desta forma, é importante que ele reconheça suas emoções, para que possa estabelecer uma relação segura com as crianças. Ao mesmo tempo que encarna o Outro, o professor é um pequeno outro e, assim, é passível de identificações especulares, o que pode se configurar enquanto satisfação narcísica. Ele é marcado pelo seu desejo inconsciente, com toda a complexidade que isso implica, o que também entra em jogo no ato educativo.

Atualmente, ainda é frequente vermos o professor em uma posição alinhada à adequação natural, apresentada por Lajonquière (1998) e abordada na Introdução, que atrela sua intervenção ao desenvolvimento da criança, o que se configura em renúncia do professor “à sustentação do ato educativo – ou seja, renunciar à possibilidade de que se desdobre a diferença que se aninha entre ele e uma criança” (LAJONQUIÉRE, 1998). Nesses casos, o professor ausenta-se de assumir a posição de Outro e, pelo contrário, posiciona-se como amigo, igual, semelhante. Mas a educação é o efeito da produção, para um sujeito, de um lugar em uma história, graças à transmissão de marcas simbólicas, que são resultado do passado. Ao dar as costas para o passado, o professor deixa de se endereçar à criança em nome de um dever simbólico: “cuidar dela em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência ‘cuidou’ necessariamente dele mesmo”, e não diz a ela quem é na série das gerações, de modo que ela possa constituir-se (LAJONQUIÉRE, 1998).

A psicanálise indica um caminho ao professor, uma trilha que sugere o reconhecimento das limitações do processo pedagógico e, desta forma, propõe-lhe um outro lugar, o lugar daquele que não sabe tudo, um lugar de falta, de modo que se reconheça como não completo. O professor pode assumir que a maneira como os alunos se relacionam com os conteúdos escolares está tingida por suas disposições inconscientes, pela transferência que estabelecem com ele. Abelhauser (2016, p. 17) afirma que “ser educador, com relação ao impossível de sua finalidade e da ética que isto convoca, consiste evidentemente em acompanhar o sujeito na abertura que nele se produz do desejo de saber e a acompanhá-lo investindo aí seu próprio desejo”. Contudo, a ética do desejo é estranha ao campo educativo: o desejo é entendido como vontade, relacionada ao consciente, não como desejo inconsciente, do qual o próprio sujeito nada sabe também. Para o autor, o professor deve assumir seu papel sem cair

na armadilha de se identificar com ele, sem, de fato, ocupar o lugar de Mestre que tudo sabe. É desejável que ele promova lugares de fala, de circulação das palavras; escutar os alunos no que eles têm a dizer, permitir-se ser surpreendido por eles e, deste modo, reconhecê-los como seres discursivos, que têm um lugar simbólico peculiar a ocupar.

No que tange à educação infantil, muito se tem dito a respeito do valor das interações entre as crianças em seus processos de aprendizagem. As crianças, de fato, aprendem entre si e estabelecem laços – na escola também. Há uma peculiaridade no laço que se estabelece entre pares, no qual atua a função do semelhante, tema de capítulo posterior. Enquanto o professor encarna a alteridade radical, o Outro, e sustenta uma ordem simbólica, as crianças vivem uma alteridade especular quando estão entre elas, e os efeitos subjetivos do exercício dessas duas formas de alteridade são diversos e necessários. O professor desempenha um papel importante para que o sentimento social possa se construir, se sustentar e se manter entre as crianças. É ele, enquanto coordenador de grupo, que atua na criação da camaradagem, da cooperação e da coletividade do grupo, apoiando as crianças na lida com a agressividade e a rivalidade. Do ponto de vista da psicanálise, ele é o eixo de referência que faz a leitura das situações e permite que elas se desenrolem, mas ele não precisa ser seu proponente todo o tempo – pode e deve dar voz às crianças, permitir a circulação das palavras, sem interferir em suas escolhas em relação aos colegas: quem são seus amigos ou não.

Diante do que foi exposto, é importante que o professor considere a relação entre pares pelo lugar subjetivo que ele ocupa quando da transferência que se estabelece entre ele e as crianças – e possa reconhecer o quanto está em jogo quando as crianças estão entre elas, para suas subjetividades e, portanto, para as aprendizagens. Esta é uma das contribuições que a psicanálise pode aportar ao ato educativo.



#### 4. O QUE APENAS UMA CRIANÇA PODE FAZER PELA OUTRA

*A função do semelhante é uma das figuras de alteridade que concorre na constituição subjetiva, e conjuga ao mesmo tempo a semelhança e a diferença, permitindo a cada um ocupar um lugar próprio.*

Paula Fonseca, Cristine Lacet e  
Josca Baroukh (2020, no prelo)

A investigação do que um professor pode ver sobre a relação de uma criança com a outra em uma dimensão subjetiva – tema central desta pesquisa –, coloca em questão o papel da função do semelhante: o que apenas uma criança pode fazer pela outra?

Para a psicanálise de Freud e de Lacan, a constituição do sujeito coloca a alteridade em uma posição central, uma vez que o sujeito se constitui no campo do Outro, como já dissemos no capítulo sobre a transferência. O sujeito só advém quando se encontra com o Outro, tecido na linguagem, que o inscreve em uma ordem simbólica. Kupfer et al (2017, p. 18) esclarecem que, segundo Lacan, “o Simbólico é o registro responsável por colocar ordem no mundo, sendo essa a função do símbolo e também da linguagem”, o campo simbólico é também denominado de Outro, “conceito que inclui a função estruturante da linguagem, com a cultura e as leis que a regem” (BERNARDINO, 2008). É por meio da operação da função materna e da função paterna que o Outro se presentifica, quando a mãe e o pai (ou os cuidadores do bebê), pequenos outros, o encarnam, inserindo o sujeito na cultura e na ordem da filiação, assujeitando-o ao campo da linguagem e humanizando-o.

##### 4.1. As três funções subjetivantes

É o nascimento do bebê humano que institui a função materna e a função paterna, que se referem aos laços verticais estabelecidos com o bebê, laços marcados pela assimetria intergeracional. Tais funções concernem a certas posições psíquicas que devem ocorrer para que um sujeito possa advir, e podem ser exercidas pelos pais ou cuidadores, que as desconhecem. Segundo Tiussi (2018, p. 161), “trata-se de um

lugar discursivo, que será ocupado por alguém cujo desejo consciente e inconsciente esteja em jogo”. Desta forma, é através das funções parentais que o bebê é inscrito no universo simbólico. Doravante, utilizaremos os termos mãe e pai na intenção de nos referirmos aos adultos que desempenham essas funções, uma vez que, em nossa sociedade, a família é responsável pela transmissão e inserção do *infans* na cultura.

Na função materna, a mãe sustenta, para seu bebê, o lugar do Outro primordial. Kupfer (2013, p. 49) explica que a mãe,

impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer.

Esta tarefa ocorre no cotidiano, por meio de pequenos e imperceptíveis reconhecimentos entre a dupla mãe-bebê. Há uma sintonia na busca do bebê pelo rosto da mãe e da antecipação da mãe em relação às necessidades do bebê – que nos primeiros meses de vida é extremamente dependente dela para sua sobrevivência. A função materna é uma função simbólica exercida pelo adulto que se ocupa do bebê, que com ele fala, para ele olha e atribui significados a suas ações, nomeando-as, e interpreta suas expressões, introduzindo-o no mundo da linguagem e da cultura, encarnando o Outro primordial. A mãe supõe um sujeito ali, um sujeito que deseja, e espera uma resposta do bebê, seja para confirmar sua hipótese do que pode satisfazê-lo naquele momento, seja para rechaçá-la (KUPFER, 2013). “A mãe denega o caráter assimétrico da relação e faz do pequeno ser um sujeito tomado tanto na vontade de comunicar quanto na inteligência da compreensão” (LAJONQUIÈRE, 2006).

Segundo Kupfer (2013), Lacan descreve esse processo por meio da metáfora do espelho, e o denomina primeiro tempo da constituição do sujeito, que se instaura pela construção da imagem do corpo a partir do desejo da mãe: “o corpo do bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro ser que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos além dos reflexos e, principalmente, que lhes dê sentido” (KUPFER, 2013, p. 51). Dessa maneira, é um outro ser humano que introduz o bebê no mundo humano, mundo da linguagem.

A função paterna é a operação que introduz um terceiro que desestabiliza o idílio dual entre mãe e bebê. Terceiro que faz surgir a falta, o desejo e o sujeito, onde antes havia a completude total e um objeto. Segundo Kaufmann (1996, p. 204), a função paterna deve sua plena valorização a Lacan: “a interdição do incesto significa menos a privação do objeto materno imposta à criança que o limite imposto à mãe na sua relação com a criança e que vem frear seu gozo potencialmente destrutivo”. Esse limite se impõe à onipotência materna e permite à criança libertar-se de sua dependência em relação à mãe: autoriza-a a separar-se da mãe, a quem estava alienada.

Para Kaufmann (1996), a função paterna só é operatória se for investida como instância simbólica. Tal função é um registro, do qual a criança progressivamente se apropria, da presença de uma ordem de coisas que não depende da mãe – uma ordem terceira que introduz a negativa: o que pode, o que não pode. Essa função entra em jogo quando cessa a relação fusional entre a criança e a mãe, e ela passa a se relacionar de maneira triangular. A função paterna inscreve o sujeito no laço social, nas relações, o que carrega consigo o reconhecimento da diferença: a alteridade. É quando entram em jogo os processos identificatórios e, com eles, a função do semelhante. Dessa maneira, a função do semelhante só pode operar se a função paterna já o tiver feito. Enquanto as funções paterna e materna decorrem dos laços verticais organizados pelo complexo de Édipo, laços intergeracionais, a função do semelhante decorre dos laços horizontais estabelecidos com seus pares. Revah (2018) coloca que sempre há um terceiro que influencia as relações estabelecidas entre os pares, um Outro entendido como um universo simbólico comum, mas também diferente para cada um.

#### **4.2. A função do semelhante**

Observamos um crescente número de artigos e livros sobre pesquisas acerca da função do semelhante, também referida como função fraterna (KEHL, 2000; KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010; KAES, 2011; KAZAHAIA, 2014; KUPFER et al, 2017; PINTO, 2017; TAULOIS, 2017; TIUSSI, 2018; REVAH, 2018). Esses autores reconhecem que a relação entre semelhantes que apresentam características

constitutivas similares exerce papel essencial na constituição do sujeito, admitindo os efeitos subjetivos que uma criança tem para outra.

É na vereda da importância do irmão na constituição do sujeito que se pode avançar na discussão da função do semelhante. Assinalamos, aqui, a contiguidade entre as expressões função fraterna e função do semelhante, à qual usaremos por ir além dos laços consanguíneos e melhor definir a função subjetiva da relação entre pares que apresentam características constitutivas similares.

Kehl (2000, p. 31) forja o termo função fraterna para realçar a fratria, que se faz presente no mito da horda primeva proposto por Freud em “Totem e tabu” (1913). A autora enfatiza o caráter necessário, para os humanos, da participação do semelhante no processo de subjetivação, quando afirma que “o outro, o semelhante – a começar pelo irmão – contribui decisivamente para nos estruturar” e propõe que por função fraterna se indique o “caráter necessário, não contingente, da participação do semelhante no processo de tornar-se sujeito, para os humanos”. Para a autora, a semelhança na diferença é a condição fundamental que marca a convivência entre pares.

Em “Totem e tabu” (1913), Freud apresenta o mito da horda primeva e a morte do pai totêmico, explicando o momento em que se origina a humanidade. Diante da figura de um pai violento e ciumento que conserva todas as mulheres da horda somente para si e expulsa os filhos quando crescem, estes se rebelam, o matam e devoram-no. Mas, ao mesmo tempo que os irmãos queriam matar o pai, amavam-no e, uma vez passado o momento de ódio, advém ao grupo a culpa e o remorso. Os irmãos anulam seu ato colocando, no lugar do pai, um totem, que mantém o pai morto como ameaça permanente, proibindo sua morte; e renunciam às mulheres – motivo do motim. A origem do laço social é marcada por essa passagem ao ato coletivo.

Freud (1913/1971) aponta que, embora os irmãos tivessem se unido para derrotar o pai, continuavam sendo rivais uns dos outros em relação às mulheres, vendo, nos demais, a mesma inveja e o mesmo ciúme que o pai lhes havia despertado. Para viverem juntos, como fratria, enquanto semelhantes, foi necessário

que todos renunciassem às mulheres do clã, instituindo a lei contra o incesto. Dessa maneira, os irmãos abdicaram do que mais desejavam em nome da convivência: instituiu-se o pacto civilizatório, que se baseia na identificação inconsciente entre os irmãos da fratria, e na renúncia a uma parte de seus desejos, a renúncia à satisfação procurada, estabelecendo uma comunidade com leis. A horda patriarcal é substituída pela horda fraterna, em que o fratricídio é proibido. Freud propõe, então, o complexo de Édipo como universal, que traduz as duas grandes proibições inaugurais de todas as sociedades humanas: o Édipo freudiano é, ao mesmo tempo, o alicerce da estruturação intrapsíquica e do processo civilizatório.

A existência da fratria, a organização dos irmãos enquanto semelhantes, pressupõe um terceiro, no caso, o pai da horda primitiva – sem ele, sem a operação simbólica do complexo de Édipo, não há constituição subjetiva. Ao pacto “que institui o tabu do incesto para todas as comunidades humanas, chamamos de função paterna” (KEHL, 2000, p. 33). A instauração da Lei em substituição à tirania ocasiona uma mudança na articulação social, uma vez que os sujeitos passam a se relacionar da posição de irmãos, marcados pelo ato que os identifica e os mantém unidos. Isso “permite o aparecimento das diferenças, a divisão de tarefas, a discriminação dos lugares segundo a ordem de nascimento, as diferenças de habilidades etc.” (KEHL, 2000, p. 34): a pequena diferença na semelhança. É a partir da sujeição à Lei, da semelhança de sua posição diante dela, que os irmãos podem viver as diferenças. No pacto social, a função paterna ganha um estatuto que ofusca a função do semelhante; entretanto, é inevitável que cada sujeito se depare com o semelhante, o pequeno outro, tendo ou não irmãos de sangue: aí se configura a função do semelhante.

Em “Psicologia das massas e análise do Eu”, Freud (1921/2011) destaca que na vida psíquica do indivíduo há sempre um outro que pode ser tomado como modelo, como objeto auxiliador e como rival, desta maneira, a psicologia individual é sempre social. Freud toma a igreja e o exército como exemplos de grupos e ressalta o papel da identificação:

primeiro, a identificação é a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto; segundo, por via regressiva ela se torna o substituto para uma ligação objetal libidinosa, como que através da introjeção do objeto no Eu; terceiro, ela pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não é

objeto das pulsões sexuais<sup>5</sup>. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação (FREUD, 1921/2011, pp. 64-65).

Os laços libidinais que se estabelecem entre os membros da massa se relacionam à última categoria. Cada sujeito está ligado por laços libidinais tanto ao líder, quanto aos demais membros do grupo. Em nome desses laços, o sujeito renuncia à satisfação de seus próprios desejos em prol do grupo, aceitando a limitação de seu narcisismo que “pode ser produzida apenas por um fator, pela ligação libidinal a outras pessoas. O amor a si encontra limite apenas no amor ao outro, amor aos objetos” (FREUD, 1921/2011, p. 45). Tiussi (2018, p. 78) destaca que aqui reside outro sentido para a função do semelhante, que vai além da identificação, pois o laço libidinal estabelecido com os membros do grupo possibilita ao sujeito renunciar a seu narcisismo em atenção ao outro: a identificação dá acesso à convivência social. Fonseca, Lacet e Baroukh (2020, no prelo) afirmam que “na relação com a massa e com o líder, o indivíduo pode, imaginariamente, suturar sua divisão subjetiva. A figura do líder dá alívio ao indivíduo”, pois o sujeito se apaga. As autoras também discutem a diferença entre massa e grupo, explicando que, diferentemente do que ocorre nas massas, “nos grupos, há lugar para as identificações, sem a supressão das diferenças”.

Freud salienta que a família é uma formação de massa que se baseia no amor similar do pai para com todos os irmãos. Assim, o ciúme que existiu entre os irmãos e que provocou o parricídio no mito da horda primeva, se atualiza em cada família pelo ciúme que o irmão mais velho sente quando da chegada de um novo bebê, um intruso, um rival.

Sem dúvida, a [criança] mais velha gostaria de ciumentamente reprimir a que veio depois, de conservá-la distante dos pais e privá-la de todos

---

<sup>5</sup> Paulo Cesar de Souza, o tradutor das Obras Completas de Freud pela Companhia das Letras (Freud, 2011, p. 12), menciona que “no tocante aos termos considerados técnicos, não existe a pretensão de impor as escolhas aqui feitas, como se fossem absolutas. Elas apenas pareceram as menos insatisfatórias para o tradutor, e os leitores e psicanalistas que empregam termos diferentes, conforme suas diferentes abordagens e percepções da psicanálise, devem sentir-se à vontade para conservar suas opções. Ao ler essas traduções, apenas precisarão fazer o pequeno esforço de substituir mentalmente “instinto” por “pulsão”, “instintual” por “pulsional”, “repressão” por “recalque”, ou “Eu” por “ego”, exemplificando. Diante disso, optamos por substituir o termo instinto por pulsão.

os direitos, mas em vista do fato de que também esta criança — como todas as que seguem — é amada pelos pais da mesma maneira, e devido à impossibilidade de manter sua atitude hostil sem prejudicar-se, é obrigada a identificar-se com as outras crianças, e assim se forma no bando de crianças um sentimento de massa ou de comunidade, que depois continua a desenvolver-se na escola. A primeira exigência dessa formação reativa é aquela por justiça, tratamento igual para todos. [...] Quando não se pode ser o favorito, então nenhum dos outros deve ser favorecido. (FREUD, 1921/2011, p. 64).

A identificação com a criança rival abre caminho para o sentimento coletivo. Por meio da formação reativa que se configura por se opor diretamente à realização do desejo, ocorre a substituição do ciúme, da rivalidade, por um sentimento de comunidade que marca o nascimento do sentimento de justiça e de coletividade: “justiça social quer dizer que o indivíduo nega a si mesmo muitas coisas para que também os outros tenham de renunciar a elas” (FREUD, 1921/2011, p. 65).

Kupfer, Voltolini e Pinto (2010) abordam a questão dos grupos terapêuticos, perguntando-se o que uma criança pode fazer pela outra. Comentam a citação freudiana acima, questionando por que o sentimento coletivo entre crianças se colocaria como ajuda, seja na escola, seja em grupos terapêuticos. E respondem, justificando a existência de quaisquer grupos de crianças, inclusive na escola:

Porque a identificação que aí se constrói é a de semelhantes que precisam irmanar-se, digamos assim, no que lhes falta. Ali todos se solidarizam porque não têm. A identificação se baseia assim na marca de uma ausência, o que produz a possibilidade de sustentar a angústia. A agressividade nos grupos não deixará de existir, mas estará reprimida, ressurgindo vez ou outra para ser novamente submetida ao pacto de não agressão, firmado simbolicamente entre os integrantes da fratria humana (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010, p. 98).

Em carta a Fliess, datada de 3 de outubro de 1897, Freud relata ao amigo recordações de seus primeiros anos de vida, empenhado que estava em sua autoanálise. Lembra-se do ciúme que sentira quando do nascimento de seu irmão mais jovem e de como sua morte precoce causou-lhe remorsos: “saudei a chegada de meu irmão um ano mais novo (que morreu após alguns meses) com desejos hostis e um autêntico ciúme infantil; e que a morte dele deixou em mim o germe das auto recriminações” (MASSON, 1986, p. 269). Na mesma missiva, Freud relembra o

companheiro de folgedos, um sobrinho um ano mais velho, relatando que “ocasionalmente, nós dois nos portávamos com crueldade para com minha sobrinha, que era um ano mais nova [...]. Esse sobrinho e esse irmão mais novo determinaram, não só o que há de neurótico, mas também o que há de intenso em todas as minhas amizades” (MASSON, 1986, p. 269). Tiussi (2018) ressalta que, mesmo não tendo estruturado a função do semelhante, Freud assume o quanto essas duas figuras – o irmão morto e o sobrinho – determinaram suas amizades posteriores, com base nos jogos identificatórios e na amizade estabelecida. A autora salienta o surgimento dos dois aspectos que marcam a relação entre o semelhante: rivalidade e cooperação – no caso, rivalidade com o irmão e cooperação com o sobrinho.

Em seu artigo “O filho único”, Winnicott (1964/2015) discute a importância de a criança ser a única na família, ou uma entre várias. Destaca que a maior desvantagem em ser filho único é a falta de companheiros de brincadeiras, e a limitação da riqueza de experiências que pode resultar das várias relações que a criança estabelece com seus irmãos. A criança que é filha única tem a tendência de interessar-se pelas atividades adultas, e a brincadeira fica relegada a segundo plano. O autor sublinha que “crianças que brincam juntas têm uma capacidade infinita para inventar detalhes de brincadeiras, e também são capazes de continuar brincando por longos períodos sem se cansarem” (WINNICOTT, 1964/2015, p. 150).

O psicanalista britânico ressalta a experiência enriquecedora de a criança viver a gestação da mãe, acompanhando suas transformações físicas, comportamentais e emocionais, bem como de participar dos preparativos para a chegada do novo bebê e acompanhar os cuidados para com ele. Também trata da experiência de a criança sentir ódio pela ameaça que o novo membro da família representa à segurança de sua relação com o pai e a mãe. Afirma que

Para todas as crianças, uma grande dificuldade é a expressão legítima de ódio, e a falta relativa de oportunidade de um filho único para exprimir o lado agressivo da sua natureza é uma coisa séria. As crianças que crescem juntas participam de brincadeiras de toda espécie, e assim têm a oportunidade de chegar a termos com a própria agressividade, e têm inúmeras ocasiões propícias para descobrirem por conta própria que sofrem quando realmente ferem alguém a quem amam (WINNICOTT, 1964/2015, p. 151).



Ódio que pouco a pouco dá lugar ao amor, à medida que o bebê cresce e pode brincar. Winnicott sublinha como valiosa a experiência do reconhecimento, por parte da criança, de que o bebê “por quem começa a despontar um sentimento de amor é o mesmo que [...] era odiado há poucas semanas” (WINNICOTT, 1964/2015, p. 151) – a partir da ameaça vivida, formam-se laços amorosos. A chegada do irmão, portanto, contribui para a integração do ódio e do amor em um único objeto.

Winnicott indica que, em famílias numerosas, coloca-se uma ampla possibilidade de as crianças desempenharem diferentes papéis em suas relações mútuas, o que mais tarde repercutirá na convivência em outros grupos e na sociedade. Portanto, as relações com o semelhante enriquecem as experiências de vida da criança, oferecendo oportunidades diferentes daquelas que as relações com os adultos permitem.

Na obra de Lacan, a noção do complexo da intrusão estabelece a importância do outro enquanto semelhante na constituição psíquica. Lacan (1938/2003, p. 42) designa por complexo da intrusão “a experiência que o sujeito primitivo faz [...] quando se reconhece entre irmãos”. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma proximidade etária. Ao observar a convivência de crianças entre seis meses e dois anos – com intervalo etário entre elas de até dois meses e meio – sem a interferência de adultos, constata-se que surgem reações que configuram uma comunicação. Uma dessas reações ganha realce:

uma certa adaptação das posturas e dos gestos, qual seja, uma conformidade em sua alternância e uma convergência em sua sucessão, que os ordenam como provocações e respostas [...]. Na medida mesma dessa adaptação podemos admitir que, já nessa etapa, esboça-se o reconhecimento de um rival, isto é, de um “outro” como objeto (LACAN, 1938/2003, p. 43).

Tiussi (2018, p. 100) explica que da mesma maneira que “o bebê vivenciaria o complexo do desmame, ainda que não tenha condições subjetivas de apreendê-lo, uma criança pequena, ao se deparar com outra, vivenciaria o complexo de intrusão, ainda que a separação eu-outro não esteja estabelecida”. Fora do intervalo etário referido, apesar de haver duas crianças, cada uma delas vivencia a situação sozinha, sem levar em conta a participação da outra.

O Eu se constitui baseado na identificação do sujeito com uma imagem especular, que produz a unificação mental do corpo ainda não coordenado do bebê – o estágio do espelho: uma operação psíquica pela qual o ser humano se constitui por meio de uma identificação com seu semelhante, em um processo inconsciente. O estágio do espelho “é a antecipação, através da imagem, da unificação do corpo, antecipação relativa à imaturidade neurológica da criança” (QUINET, 2101, p. 12), matriz simbólica da constituição do Eu. A criança vive uma

súbita revelação do comportamento adaptado (aqui, um gesto de referência a uma parte do corpo), seguida pelo esbanjamento jubilatório de energia que assinala objetivamente o triunfo, numa dupla reação que deixa entrever o sentimento de compreensão, em sua forma inefável (LACAN, 1938/2003, p. 47).

É o olhar do Outro que opera no estágio do espelho, que pode ser representado pela mãe, por exemplo. A conquista da imagem do corpo próprio depende da implicação de um Outro, que insere a criança no universo da linguagem e da comunicação. A imagem especular é primordial e precede a dialética da identificação com o outro. Esta conquista é a origem de onde partirão todas as identificações posteriores.

Lacan ressalta o papel traumatizante do irmão, intruso que gera ciúme com sua chegada à família, como gênese da sociabilidade e afirma que “O Eu se constitui ao mesmo tempo que o outro no drama do ciúme” (LACAN, 1938/2003, p. 49). Tiussi (2018, p. 103) esclarece que o complexo de intrusão é, então, “a passagem da identificação especular, alienante à imagem do outro, para uma relação de separação eu-outro”, o que ocorre por meio do ciúme, que faz com que o sujeito entre em contato com o outro enquanto diferença, possibilitando a saída da alienação à imagem especular. O intruso assume, dessa forma, papel fundamental na constituição do Eu – pode servir como modelo especular, alienante, ou pode promover certo abalo narcísico, introduzindo o sujeito na dialética da alteridade, como Lacan (1949/1998, p. 101) afirma: a conclusão do “estádio do espelho, inaugura, pela identificação com a *imago* do semelhante e pelo drama do ciúme primordial (...) a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas”. Portanto, o outro como semelhante é aquele que introduz a alteridade na vida psíquica do sujeito e é

fundamental para que o sujeito defina sua própria imagem, um valor narcísico para ela e para que tenha conhecimento sobre si (KUPFER et al, 2017).

A relação com o semelhante lança o sujeito não só ao reconhecimento do próprio eu, mas também ao estranhamento de si, o que nos remete ao outro da pequena diferença, enquanto estranho familiar, abordado por Freud em seu texto de 1919, “O inquietante”, onde trata da experiência de um inquietante estranhamento diante de algo assustador, que é ao mesmo tempo familiar.

Ao abordar as traduções das obras de Freud, Roudinesco e Plon (1998, p. 763) explicam que o termo *Unheimlich*, que dá título ao artigo de 1919, “O inquietante” (*Das Unheimliche*), “significa ao mesmo tempo inquietante, familiar e desconhecido”. Esse termo se refere a uma experiência que não é propriamente misteriosa, mas estranhamente familiar, e que provoca sensações de confusão e estranhamento. Na busca pela precisão da definição de *heimlich*, do qual decorre o termo *unheimlich* por negação (-un), o autor chega à ambiguidade que nela existe – é exatamente essa ambiguidade que nos assusta, a encruzilhada em que não sabemos distinguir o que é familiar e o que é estrangeiro.

Os fenômenos *unheimlich* relacionam-se ao reaparecimento daquilo que foi, outrora, próximo e familiar, mas que foi recalcado: quando aquilo que deveria se manter secreto e oculto vem à tona, quando o recalcado retorna nas diversas experiências *unheimlich*, ele provoca o estranhamento, a inquietação. O que é estranho retorna como algo exterior ao sujeito, como outro, algo “muito familiar à psique, que apenas mediante o processo de repressão alheou-se dela” (FREUD, 1919/2013, p. 270). Portanto, aquilo que se colocava como outro constitui o cerne da experiência subjetiva. Com a inquietante estranheza, o sujeito experimenta certa diluição dos limites entre o eu e o outro, o que indica um sujeito atravessado pela alteridade. A alteridade não está posta somente no outro enquanto diferente, mas no próprio sujeito do inconsciente, sujeito cindido, que apresenta a estranheza que habita em si.

Freud destaca que as experiências inquietantes são, em várias ocasiões, associadas ao semelhante – ao fenômeno do sócia ou do duplo, responsável pela

experiência de estranhamento exatamente por ser familiar. O outro é o duplo do sujeito, mas por uma pequena diferença ele percebe que não: algo em si próprio o surpreende, e é diferente de si. A semelhança desse duplo com o sujeito aumenta a inquietação e coloca em questão “quem sou eu, senão aquele outro?” (TIUSSI, 2018, p. 84).

Assim, podemos afirmar, em consonância com Fonseca e al (2020, no prelo), que a função do semelhante concerne ao encontro do sujeito com o outro em sua pequena diferença, naquilo que lhe é estranhamente familiar, e permite-lhe se colocar como um em relação aos outros semelhantes: irmãos e colegas. Encontro que permite, ao mesmo tempo, que o sujeito construa um saber sobre si e que se posicione no laço social. Segundo as autoras, “a função do semelhante é uma das figuras de alteridade que concorre na constituição subjetiva, e conjuga ao mesmo tempo a semelhança e a diferença, permitindo a cada um ocupar um lugar próprio” (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2020, no prelo).

#### **4.3. A função do semelhante na escola**

Como vimos, a função do semelhante diz respeito às relações horizontais que se estabelecem entre as crianças, entre pares, e ela favorece as identificações, as diferentes formas de diferenciação e a construção da alteridade. Essas relações são sempre mediadas pela cultura, pelo Outro que, na escola, é encarnado pelo professor. Segundo Tiussi (2018), a função do semelhante é um organizador dos laços entre os pares e ela se instala de diferentes maneiras, de acordo com a singularidade de cada sujeito. Importante ressaltar que, desde 2009, a educação infantil passou a ser etapa obrigatória para as crianças a partir de 4 anos, de modo que elas estão desde cedo inseridas na escola, em grupos de pares. Desta forma, o semelhante, o par, jogará um papel essencial nas identificações das crianças, desde que o professor desempenhe a função paterna e represente a Lei, o Outro, condição fundamental para que a função do semelhante opere.

Será necessário considerar a relação entre pares como importante na escola? Como vimos no capítulo sobre as políticas públicas para a educação infantil, as interações recebem lugar de destaque no processo de aprendizagem das crianças

nos documentos oficiais. Sua ampla relevância se dá do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, em um forte sentido cognitivista, tomando como referência as ideias de Piaget e Vigotski. Apesar de considerar as múltiplas dimensões da criança, incluindo os aspectos psicológicos e afetivos, esses documentos não tratam diretamente da subjetividade e, como vimos, suprimem ou desmantelam a psicanálise, o que impede suas possíveis contribuições. Mas, a subjetividade é fundamental para a aprendizagem de cada criança, uma vez que “subjetividade e educação se pressupõem mutuamente” (LAJONQUIÈRE, 1997, p. 36).

A função do semelhante é constituinte da subjetividade, tem efeitos subjetivantes, como pudemos reconhecer ao longo desse capítulo – ela faz parte da construção da alteridade. Qual pode ser, então, o lugar desta função na escola? A escola se organiza em grupos-classe, nos quais as crianças estão articuladas em rede e têm o professor como coordenador. É preciso considerar que os grupos não se restringem à justaposição de seus integrantes, mas que neles ganham lugar de evidência as relações que os participantes estabelecem entre si – seja a transferência com o professor, sejam as identificações que surgem entre as crianças –, que devem ser consideradas no processo de aprendizagem de cada criança.

Na escola, encontramos crianças que procuram seus semelhantes para as acolher; crianças que cuidam de outras crianças; crianças que traduzem a fala da outra; crianças que falam por outra; crianças que ficam isoladas; crianças que preferem o contato com os adultos. Em nossa experiência como professora de crianças na faixa de 5 anos, testemunhamos ocasiões em que determinada aluna não falava conosco, apenas com seus colegas, utilizando a ajuda deles para se comunicar por um bom tempo, quase dois meses, apesar de aceitar nosso acolhimento no início do dia. Também observamos outra menina que só participava das propostas quando sua melhor amiga estava junto – alimentando-se da energia desta. São situações que tornam visível o lugar que os semelhantes podem ser convocados a ocupar.

Parafraseando Tiussi (2018), quando ela trata de grupos terapêuticos, podemos dizer que nos grupos-classe escolares, as crianças podem viver experiências inéditas com seus pares, experiências em que elas podem se identificar umas com as outras, se diferenciar e extrair algo para si, produzindo algo desse

encontro. Podem atualizar sua condição de sujeitos, o que lhes traz possibilidades de mudanças em suas posições diante dos outros e do Outro. Estabelecem relações horizontais, nas quais podem investir de maneira equivalente; relações horizontais nas quais não há relação de dependência, poder ou dominação, que marca as relações das crianças com os adultos. Por isso, a autora frisa que o que uma criança diz à outra pode causar efeitos bem diferentes que as mesmas palavras pronunciadas por um adulto. Da mesma maneira que os pais preparam a criança para a construção da relação amorosa entre irmãos, o professor desempenha essa função junto a seus alunos. É ele que vai construir uma relação de coleguismo entre as crianças. O professor é peça chave na criação da camaradagem, do coletivo, da cooperação. Kupfer et al (2017, p. 23) consideram que

O semelhante é essencial para definir uma imagem própria, para definir um valor narcísico para esta imagem e para ter acesso a um conhecimento de si. É esse semelhante em sua pequena diferença que permite ao sujeito saber mais sobre si mesmo, pelo que ele mostra de estranho familiar: o irmão, o colega, este que está em uma relação no mesmo plano, convoca o sujeito a encontrar sua posição, enquanto diferente da dele, para aí sim compor uma fraternidade com ele. Assim, a união torna-se possível pela diferença, pela alteridade que aí comparece e permite a cada qual ocupar um lugar próprio.

Se considerarmos, como Tiussi (2018), que as identificações constituem possibilidades de enriquecimento subjetivo, e que o encontro com o semelhante pode representar abertura para a diferença e para a alteridade, a escola deve levar em conta a função subjetiva que uma criança tem para outra. Afinal, é o professor que administra as relações entre as crianças, incluindo aquelas conflituosas, buscando auxiliá-las a conter sua agressividade, sem, entretanto, inibir sua autoexpressão (BERNARDINO, 2002), de modo que o ciúme e a rivalidade decorrentes do espelho se configurem enquanto a gênese do sentimento social, como indica Lacan (KUPFER et al, 2017). Para que a relação entre os pares se estabeleça, o professor precisa assumir seu papel de terceiro nesta relação; caso contrário, a pequena diferença não é suportada, mas vivida enquanto rivalidade, o que produz um movimento de aniquilação deste outro. Quando o professor se posiciona enquanto representante da Lei, sustenta que as relações entre as crianças ganhem um estatuto de experiência na diferença, possibilitando que a pequena diferença possa ser ali vivida.

Revah (2018) sublinha que, do ponto de vista da postura ética, quando a função do semelhante opera nos laços sociais, ela envolve a consideração do outro enquanto igual, outro que pode tomar a palavra e se diferenciar. Só quando estão todos submetidos à lei e que se situam entre iguais, como no mito da horda primeva, isso é possível; por isso, a função do semelhante depende da operação da função paterna. Nesse sentido, Pinto (2017, p. 112) destaca que

O tempo da infância é privilegiado, pois permite olhares singulares, entre pares, assim como recortes fraternos sobre as situações. Olhares que jamais saberemos onde culminariam, porque serão formatados antes, pelo discurso social. Mas o privilégio se mantém para as crianças, enquanto convivem!

A igualdade carrega consigo a diferença. Fonseca et al (2020, no prelo) colocam que, na escola, a igualdade será vivida “em um contexto que implica valores e lugares”. Assim, a posição do professor e do aluno é simétrica no que diz respeito ao princípio simbólico a que ambos estão submetidos, e assimétrica em função do lugar que ocupam na instituição. Tiussi (p. 2018, 177) afirma que a função do semelhante “marca a diferença de lugares de enunciação entre adultos e crianças, demonstrando que, em algumas situações, o enunciado só pode ser escutado quando proferido por outra criança”.

A função do semelhante pode vir a apoiar os professores da educação infantil na compreensão e consideração de que as atitudes e comportamentos das crianças nem sempre se endereçam diretamente a eles, mas que também incluem seus pares. O professor lida o tempo todo com o grupo-classe, onde as crianças podem se identificar umas com as outras para, então, se separarem e colherem algo dessa experiência (TIUSSI, 2018). Será que o professor pode ver o que ali acontece entre as crianças? Será que promove interações abertas, em que as crianças se escolhem e convivem? Será que percebe que as crianças podem se ajudar mutuamente nas aprendizagens?

Para que isto aconteça, antes de tudo, o professor tem que ocupar a posição de Outro. Se o professor puder atentar para a função do semelhante, ele pode ampliar, para cada criança, a possibilidade de laços sociais com os outros, de modo que elas possam construir mais recursos para lidar consigo e com o mundo, e para dizer de si.

Neste sentido, a heterogeneidade e a diversidade, além de serem princípios éticos de uma escola que dá lugar a todos, são fatores que facilitam a operação da função do semelhante, uma vez que possibilitam a circulação das crianças por posições discursivas e subjetivas. Se o professor estiver atento às relações entre pares, se souber o que olhar, ele pode “ver” um tipo de laço afetivo que dá a ver o que é da ordem do subjetivo. O professor pode utilizar estratégias que promovam um relacionamento aberto e flexível entre as crianças, permitindo que a função do semelhante seja colocada em funcionamento. Pode estar atento ao gerenciamento dos conflitos no grupo-classe, apoiando as crianças na contenção da agressividade, no caminho para a fraternidade. Então, o professor, enquanto coordenador de grupo-classe, pode adotar a função do semelhante como uma possibilidade de leitura e de intervenção em seu grupo de crianças, perguntando-se como as crianças da turma se relacionam entre si e por que o fazem desta maneira.



## 5. A METODOLOGIA

*Fazer uma tese significa, pois, aprender a por ordem as próprias ideias e a ordenar dados; é uma experiência de trabalho metódico: quer dizer, construir um “objecto” que, em princípio, sirva também para outros.*

Umberto Eco (2007, p. 31-32)

A presente pesquisa investiga, a partir de uma abordagem psicanalítica, o olhar do professor de educação infantil, que trabalha com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses anos, no que diz respeito às relações que as crianças estabelecem entre si, ou seja, o que um professor pode ver sobre a relação de uma criança com a outra. Em que medida o professor pode ver a relação entre pares em uma dimensão subjetiva? E quando o vê, o que faz com isso?

Esta é uma pesquisa exploratória, de abordagem psicanalítica, que apresenta uma análise qualitativa de dados. Ela foi realizada no contexto da pesquisa “Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da Psicanálise”, no que tange ao instrumento “Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições” (APEGI).

O APEGI, construído com base na teoria psicanalítica, busca proceder a uma leitura, a partir dos diferentes fenômenos que são observados pelo psicanalista, do processo de constituição subjetiva articulado ao desenvolvimento das crianças, dando ênfase às relações das crianças com seus pares. A pesquisa “Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à sua da Psicanálise”, realizada no período de 2017 a 2019 e financiada pela Fapesp, validou estatisticamente o instrumento por meio de sua aplicação em uma amostra de quarenta crianças entre três e seis anos de idade.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas em dois cenários diferentes. No primeiro, entrevistamos duas professoras de escolas de educação infantil – uma delas conveniada, e outra da administração direta —, que participaram do piloto do APEGI, ocorrido no primeiro semestre de 2018. Essas entrevistas foram realizadas durante a

aplicação do APEGI e seu foco eram as crianças, sujeitos da pesquisa APEGI, o que por si só limitava as respostas. As professoras estavam em sala de aula, atendendo as crianças e os pesquisadores atarefadamente, e não foi possível uma conversa mais longa e focada no seu papel enquanto coordenadoras de um grupo de crianças.

Diante disso, decidimos realizar um segundo cenário de entrevistas, desta vez, marcando hora com as professoras fora de sala de aula, em outubro de 2019. As professoras também participaram da pesquisa para validação do APEGI, em uma unidade escolar diferente das duas primeiras. Esta decisão também foi influenciada pelo que foi dito durante a qualificação desta dissertação, quando foi sugerido abordarmos as professoras perguntando-lhes a respeito de seus grupos de crianças.

## 6. OS RESULTADOS

*Uma pedagogia sem psicanálise é uma pedagogia esquecida do sujeito.*

Rinaldo Voltolini (2018, p. 21)

Apresentaremos os resultados obtidos nos dois cenários em que as entrevistas foram realizadas, na busca de responder o que as professoras podem ver das relações que se estabelecem entre as crianças.

### 6.1. Primeiro cenário

Durante a aplicação piloto do APEGI, no primeiro semestre de 2018, seguindo o roteiro proposto pelo instrumento, foram realizadas entrevistas com duas professoras que trabalhavam em duas instituições diferentes: uma trabalhava em creche conveniada; e a outra, em uma escola municipal de educação infantil, de administração direta. Ambas as instituições se localizam na Zona Leste do município de São Paulo.

O Centro Educacional J. L. é uma instituição filantrópica, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em período integral. É uma escola conveniada com a Secretaria Municipal da Educação (SME), da qual recebe recursos financeiros para custear as despesas. Seu prédio é próprio e as professoras são contratadas em jornada de trabalho de 8 horas diárias.

A EMEI U. é uma escola municipal de educação infantil, instituição em que o município, por meio de sua Secretaria Municipal da Educação, assume todas as responsabilidades por seu funcionamento, desde a contratação de pessoal e gestão da unidade, até o fornecimento de insumos, merenda e manutenção. Atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A jornada das professoras de EMEI é de 25 horas de aula semanais e elas têm outras 15 horas dedicadas a atividades pedagógicas fora de sala.

Portanto, as condições de trabalho das professoras das duas instituições são diferentes, uma vez que uma trabalha 8 horas diárias com as mesmas crianças,

enquanto a outra passa 5 horas diárias com seu grupo, tendo, ainda, 15h semanais para reuniões com a coordenação, estudo e planejamento.

### *6.1.1. Entrevista com Ana<sup>6</sup>*

No dia 14 de abril de 2018, foi realizada observação das crianças e entrevista com os professores no Centro Educacional J. L., creche conveniada, como parte da aplicação do Acompanhamento Psicanalítico em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI).

A professora Ana foi bastante solícita e receptiva. Deixou-nos ficar na sala de aula com as crianças observando uma atividade de brincar, enquanto saía para atender outros pesquisadores. As crianças estavam organizadas em mesas de quatro. Ana despejou o que chamou de “pecinhas” sobre as mesas, para que as crianças brincassem de construção. Eram vários tipos de peças de encaixe, de diversos jogos diferentes.

Antes de retirar-se, Ana chamou a atenção das crianças para que permanecessem sentadas em seus lugares; mas, com o desenrolar da brincadeira, elas foram levantando e circulando pela sala. Quando a professora voltou, a sala estava em grande desordem. Seu olhar foi de desespero. Conversei com a pesquisadora que me acompanhava e, juntas, guardamos os brinquedos espalhados. A professora viu nosso movimento e pareceu muito aliviada.

Ana seguiu com as crianças em fila para o almoço, e em seguida, elas foram dormir na sala de aula, que foi preparada com a distribuição de colchões no chão. Após acordarem, a professora recebeu ajuda de outra docente para arrumar a sala, recolhendo os colchões. As crianças se sentaram às mesas, de quatro em quatro, e Ana contou a história “Os três porquinhos”. De pé, ela circulava pela classe, pedindo para as crianças dizerem o texto que já sabiam de cor (a fala do lobo – “Vou soprar e soprar e sua casa derrubar!”), ao que as crianças responderam em coro.

---

<sup>6</sup> Os nomes de todas as professoras e crianças são fictícios, para resguardar suas identidades.

Depois da história, a professora deu uma ‘aula’ sobre figuras geométricas, usando alguns modelos planos em EVA e a exibição de um vídeo, na TV. As crianças estavam animadas e aceitaram as propostas, participando. Em alguns momentos elas solicitavam sair para buscar água ou ir ao banheiro e a professora assentia. Ana conversou conosco sob o batente da porta de entrada da sala de aula, demonstrou conhecer bem sua turma e nos contou a respeito de quatro de seus alunos, enquanto as crianças brincavam livremente dentro da sala.

Ana reconhece a presença de sujeito em seus quatro alunos. Nomeia suas preferências, do que gostam ou não. Sabe de suas dificuldades, de suas maneiras de ser. Sabe do que seus alunos brincam e com quem mais gostam de fazê-lo, mas quando perguntada sobre o que faz com essas informações, ela disse que as utiliza para separar as crianças que conversam muito e se ‘atrapalham’ em relação à concentração.

#### 6.1.2. *Entrevista com Carla*

No dia 14 de maio de 2018, foi realizada observação das crianças e entrevista com os pais e os professores na EMEI U., escola de administração direta, como parte da aplicação do protocolo de “Acompanhamento Psicanalítico em Escolas, Grupos e Instituições” (APEGI).

Carla, a professora que entrevistamos, mostrou-se disponível e envolvida com nosso pedido de falar sobre seus alunos. Observamos as crianças na sala, enquanto brincavam com peças de montar e com brinquedos que trouxeram de casa, já que era o dia do brinquedo<sup>7</sup>. A professora permaneceu sentada todo o tempo à sua mesa, preenchendo papelada. Quando nos aproximamos para conversar, ela nos dedicou atenção e respondeu nossas questões sobre quatro de seus alunos, solícita e detalhadamente.

Carla reconhece a presença de sujeito em seus quatro alunos, sabe de suas preferências de amizade, do que brincam, do que gostam ou não de fazer. Sabe de suas dificuldades, de suas maneiras de ser. Quando perguntamos o que faz com

---

<sup>7</sup> Dia em que as crianças levam brinquedos de casa para a escola.

essas informações, disse que as utiliza para escrever relatórios individuais e para evitar exclusividade de amizades, como a criança não querer ficar na escola quando o amigo não está, caso de uma das meninas que acabara de entrar na instituição sem ter passado por outra escola antes.

## **6.2. Segundo cenário**

Durante o ano de 2019, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com outras duas professoras que trabalhavam em uma mesma escola municipal de educação infantil de administração direta na Zona Oeste do município de São Paulo. As entrevistas, agendadas fora do horário de trabalho, foram gravadas e transcritas, e seu foco foi escutar o discurso destas professoras sobre suas práticas. Foram as seguintes as questões que nos nortearam na entrevista:

- Conte-me um pouco sobre sua turma desse ano.
- Como você percebe as interações entre as crianças? Cenas/ exemplos.
- Você vê diferenças nas relações que as crianças estabelecem com o professor daquelas que elas estabelecem entre elas?
- Você considera esse aspecto em seu trabalho? Como? Cenas/ exemplos.

Da mesma maneira que a EMEI U., a EMEI D. L. é uma escola municipal de educação infantil, instituição em que o município, por meio de sua Secretaria Municipal da Educação, assume todas as responsabilidades por seu funcionamento, desde a contratação de pessoal e gestão da unidade, até o fornecimento de insumos, merenda e manutenção. Atende crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. A jornada das professoras de EMEI é de 25 horas de aula semanais e elas têm outras 15 horas semanais dedicadas às atividades pedagógicas.

A EMEI tem um projeto pedagógico diferenciado, as salas são compostas por crianças de idades diversas (3, 4 e 5 anos, no início do ano), além de haver algumas salas ambiente. A participação dos alunos na gestão da escola e o brincar são princípios desta unidade escolar.

### 6.2.1. Entrevista com Luana

Luana começou a trabalhar nessa unidade em 2019, ano da entrevista,

relata ter estranhado trabalhar com grupos de idades mistas e percebe ganhos nesse sentido:

Ao mesmo tempo foi muito interessante, porque as crianças mais velhas iam dando os caminhos. E as crianças mais novas iam ficando mais seguras com isso. Elas sugeriam atividades que já tinham feito no passado. Por exemplo: as minhas crianças que já eram do ano passado, quando eu pedia a atenção do grupo, elas já iam e apagavam a luz, porque era uma referência que traziam do ano passado, de uma professora que fazia isso. Então, também traz coisas interessantes, né? Agora, é bem nítida a diferença de idade no que produzem, no que a gente espera delas. As crianças mais novas evoluem muito com as crianças mais velhas, em comportamento. Agora, no final do ano, embora a gente veja uma diferença nas produções, dá para ver como elas evoluíram a partir do que eram no começo do ano: na estrutura do corpo, na produção, nos desenhos, na compreensão de narrativas em relação ao desenho – isso foi uma surpresa para mim, ao trabalhar com essas idades mistas.

Ela surpreendeu-se positivamente com o que as crianças podem aprender umas com as outras. Luana conta que, nos momentos de brincadeiras, as meninas têm um amplo repertório e os meninos brincam de armas. Para aproximar o grupo, trabalham o projeto sobre deuses e deusas indígenas, africanos e maias. Explica que o projeto surgiu do nome que as crianças escolheram para a turma: Turma do Morcego. Conta que o nome partiu dos mais velhos e os menores ficaram com medo. Então, ela apresentou “a história do Camazotz um deus maia, um deus morcego, trazendo um outro sentido. (...) A gente foi pesquisar sobre os morcegos e viu que eles são super solidários. (...) Agora está tudo bem, todo mundo quer ser morcego”.

Luana reconhece várias duplas de amigos em seu grupo, tanto de meninas quanto de meninos. Perguntada sobre como lida com essas amizades, ela conta

Na verdade, eu tento sugerir que, em alguns momentos, essas parcerias se dissolvam, mesmo quando ela é produtiva, para que eles possam se relacionar com outros amigos. Nas atividades dirigidas, um pouco a gente tenta não deixar. Eu às vezes peço para separar na roda, ou na produção é individual, a ideia é que eles não conversem tanto, que eles fiquem mais numa escuta “de si próprios”, com uma estruturação de pensamento mais individual.

Ao ser perguntada sobre se e porque pede para as crianças se separarem, ela responde:

Quando se atrapalham, né? Traz a coisinha na roda e começa: cada hora sai alguma coisa, sai a flor, sai o barbante, sai pauzinho, vai saindo coisa não sei de onde... vão se distraíndo e atrapalha o andamento do grupo. Porque a gente fica muito tempo em roda, conversando, resolve muitas coisas. Em alguns momentos, a gente deixa as crianças de dispersarem, mas, por exemplo, agora no final do ano, eu já estou sendo mais exigente com a participação, no sentido de a atenção estar voltada ali. Embora, cada vez mais, eu percebo o movimento diferente dos ritmos.

Questionada sobre seus critérios para separar ou não as crianças ela diz que

a cooperação, se cooperam quando tão juntos. Às vezes eu fico preocupada, né? Rana e Nina, o quanto eu também percebo que elas ficam fechadas entre elas, porque são ótimas, acontece também. Mas eu não separo, nunca penso em separá-las. Elas conseguem se controlar para não atrapalhar quando estão juntas, na roda e tal.

A professora percebe, durante sua fala, que aqueles que atrapalham, o fazem na roda, e são os menores. As rodas são longas, e as crianças com menos idade não conseguem ter a concentração dos mais velhos, o que é esperado. Luana diz que, por isso, flexibiliza a participação dos menores e se questiona sobre sua exigência com estas crianças: “São coisas que eu vejo e revejo também, que não precisam estar todo o tempo sentados. Isso tem me dado uma tranquilidade”. Mesmo assim, este é um aspecto que a incomoda: manter a exigência ou flexibilizar. Percebe que, apesar de parecerem dispersos, muitos estão atentos. Traz um exemplo:

Por exemplo, Marcos, um aluno meu que entrou com 4 anos; esses são para quem a roda é o momento mais difícil. É muito tempo... Eu tenho uns que conseguem ficar muito tempo conversando, trazendo ideias, e os que não aguentam. Então eu os deixo ficar às vezes na sala, em outros cantos, mas algumas vezes eu peço para vir. Quando a gente foi fazer a produção dos acessórios, dos adereços, Marcos, que está sempre meio que fora, eu meio que nunca estou sabendo se ele está entendendo ou não. Ele foi um dos que fez o adereço mais dentro dos deuses que a gente conhecia.

Quando perguntada sobre duplas positivas, que não se atrapalham, ela conta do grupo de meninas:

Separo pouco e peço muito para elas fazerem coisas que sei que elas sabem, juntas. Por exemplo, elas tocam muito bem tambor,



instrumentos e cantam. Sempre a gente faz a roda de jogo. Elas dançam muito bem, então eu sempre peço para elas se apresentarem, para dar uma referência, eu uso muito elas como referência do grupo todo.

Ao falar sobre outras duplas que atrapalham, ela percebe que são as crianças menores que o fazem e que, mesmo fora da roda, elas participam à sua maneira:

Eu tenho critérios: quem está fora da roda não vai poder participar, por exemplo. Tem que dar opiniões quando está na roda. Mas ele está lá longe e ele fala... São essas coisas que eu estou aprendendo a lidar aqui nessa escola, também revendo a minha prática.

Luana mostra estar atenta ao que faz, procurando compreender se as suas intervenções são adequadas junto às crianças, e é capaz de se rever, o que ela nomeia de “flexibilizar”.

Perguntada se percebe diferença ente as relações que as crianças estabelecem com ela e as que estabelecem entre si, ela diz:

Eles ficam muito mais à vontade entre eles, eu percebo. Comigo, tem uma busca por aprovação minha, então muda um pouco o comportamento deles. Quando estou brincando com eles, eu fico muito sendo o foco. Eles ficam “ó prô, ó prô, ó prô”, tudo querem mostrar. Então muda a dinâmica quando eu estou de fato participando de uma brincadeira.

Quando os vê entre eles, “não fica essa coisa tão de querer mostrar, né?”. Ela percebe a diferença, percebe que sua posição é outra. Entre eles “é mais natural”. Ela relata que, quando há disputas entre eles, a procuram.

Volta a tratar da questão de separá-los, quando lhe perguntamos se ela tem critérios para juntar aqueles que se atrapalham a outras crianças, ou deixa isso por conta deles. Ela diz:

Eu acho que eu deixo um pouco na mão deles. (...) Num momento de cantinhos, eles escolhem livremente, eu não faço nenhuma interferência na escolha deles. No momento de cantinhos é totalmente livre. Nos momentos de roda, sim, eu os separo nos lugares. (...) Antes de mudar, eu até falo: “olha, esse lugar está muito difícil para você, você acha que consegue, ou precisa ir para outro?” Aí, em determinado momento eu mudo, se não está conseguindo mesmo ficar. As atividades que a gente faz, se são coletivas, eu não separo nunca. Se a gente está fazendo uma pintura coletiva, eles escolhem o lugar. No parque também.

Interessante que ela retorne para a questão da separação. Parece que a pergunta a afetou. Chega ao entendimento que é na roda que ela separa as crianças. Traz o exemplo da relação entre Paulo e Ivo, dizendo que os separa nas rodas, mas que

Ivo foi muito importante para o Paulo. (...) No momento dos cantinhos, quando os dois estão brigando, nunca aconteceu de eu pedir para eles se separarem (...) porque a primeira referência de Paulo foi o Ivo. Paulo entrou esse ano, e quando chegava, e Ivo não estava, perguntava “Cadê o Ivo?”. Eu não conseguia dizer não, porque percebia que era importante para ele chegar na escola; porque Paulo tem esse jeito, e Ivo reclamava “o Paulo bateu em mim”. Eu acabei até conversando com a professora da tarde e ela falou “eu tô achando que estão excluindo demais o Paulo”. Ivo o traz de volta [ao grupo], então, tem essa importância, né? Quando o Ivo traz, as outras crianças aceitam o Paulo, porque Ivo é muito bem aceito no grupo. (...) Algumas vezes eu tenho que intervir, mas Ivo bate nele também, quando ele não está gostando, ele vai lá e dá uns tapetes no Paulo. (...) Mas nos momentos de roda, poucas vezes eles ficam próximos, na maioria das vezes, eu tenho que separá-los.

Diante da questão se já havia vivido alguma situação em que, quando uma criança fala, a outra ouve melhor do que se ela falasse, Luana responde positivamente: “Eles conseguem refletir sobre o que eles mesmos estão fazendo, e quando vem deles mesmos, eu acho que é mais forte do que quando eu falo ‘olha, foi ruim isso, foi ruim aquilo’”.

Perguntamos se há diferença quando ela fala ou outra criança fala, quando uma disputa ocorre entre eles.

Acontece mais com alguns do que com outros, mas agora a gente já percebe que começam a cobrar os combinados do próprio grupo. (...) Quando uma criança chama a atenção, fica mais evidente, todo mundo faz essa exigência maior, sabe? Tem um peso diferente, eu percebo sim. O grupo está chamando, não é só a professora. E é muito bom para mim, porque eu saio um pouco desse lugar. Não sou eu que estou dizendo, é um outro colega que está dizendo e eu acho muito gostoso.

Questionada se considera as relações que se estabelecem entre as crianças e o que faz com isso, ela responde:

Eu uso tudo isso no planejamento, coloco todas essas coisas. Eu percebo o porquê, a construção do grupo que a gente tem. Eles trazem com eles um repertório, a gente alimenta com muitas outras coisas,

mas o grupo vai apresentando seu próprio repertório de construção dessas interações. As brincadeiras que eu trago, normalmente as repito como proposta para todo o grupo. Muitas das coisas que a gente tem hoje surgiram deste movimento de observação a partir dessas interações.

Ela conta que trabalha muito o coletivo e incorpora os talentos de cada criança, pois percebe que, quando há destaque de uma delas, “às vezes gera algumas coisas: ciúmes, rivalidade, a necessidade de sempre ser eu”. É uma professora muito orgulhosa de seu grupo e enfatiza a sensibilidade das crianças na elaboração de suas produções.

### 6.2.2. Entrevista com Carolina

Carolina ingressou na escola em 2019, ano da entrevista, e relata que é a primeira vez que trabalha com um grupo misto. Conta da diversidade presente em seu grupo:

tem aquelas crianças que são um pouquinho mais desenvoltas, que já estão acostumadas, principalmente com o espaço, com o projeto da escola. Então, isso faz com que elas sejam um pouquinho mais autônomas em relação às próprias relações, elas são um pouquinho mais independentes. A gente tem as crianças que estão chegando, que normalmente vem de CEI e vai percebendo diferenças.

Apointa a questão da diferença do número de crianças por adultos nos Centros de Educação Infantil (CEI), em que são menos crianças por adulto, e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), onde há cerca de 30 crianças por professor. Ela se refere ao impacto que isso causa em seu trabalho – é preciso que as crianças ganhem autonomia rapidamente:

precisa provocar essa autonomia na criança, de qualquer jeito, como uma coisa vital, mesmo que a gente ache que ainda é cedo. Existem alguns momentos que faço isso com certa dor no coração. Estou provocando uma certa autonomia, pensando que talvez seja um pouco sofrido para a criança.

Acredita na potência das crianças para lidarem com isso:

Eu acho que o tempo vai passando e eles conseguem sempre demonstrar que são muito potentes, muito capazes. (...) Porque é assustador mesmo, eles vão avançando muito rápido. Têm coisas que eles não conseguem fazer, até porque nós mesmos não deixamos,

mas aquilo que a gente vai dando para eles chance e ferramentas, eles vão conseguindo fazer.

Relata que a socialização do grupo demorou mais do que o previsto, em parte pela entrada de uma criança com necessidades especiais.

A gente consegue fazer isso mais rápido, mas eles tiveram um tantão de coisas para aprender. E acho que essa foi a marca de aprendizagem deles no primeiro semestre, mais do que qualquer outro tipo de coisa: aprender a conviver, a dizer o que está sentindo, a não ter medo, a olhar no olho do amigo.

Apesar de dizer que falta algum trabalho em relação à organização, reconhece que há, entre as crianças, “uma empatia, um sentimento com o outro, de cuidado, de dizer o que está sentindo, de ficar sentido com o que o outro fala, dizer para outro ‘não gostei do que você falou’”. Declara seu amor ao grupo e percebe o quanto amadureceram:

Eles são umas graças! Eles são muito afetivos, gostam muito de abraçar, de beijar, de cuidar mesmo. Hoje, esse nosso amigo que tem essas necessidades especiais, ele dá uma fugida... Aí ele some e todo mundo olha para mim: “Meu Deus! Você não vai atrás?”. Eles me dizem: “Olha, ele saiu”. Eles estão muito atentos ao que está acontecendo, se está faltando alguém. São 30, às vezes eles entram e você está lá fazendo uma coisa e dizem: “prô, fulano não tá aqui”. Eles são bem observadores. Eles são muito grupo.

A professora relata ter um forte trabalho com o que chama de “nomear os sentimentos”: “eu acho que é uma coisa complicada nomear o que está sentindo, nomear o que está acontecendo, entender” e esse seu foco aparece várias vezes ao longo da entrevista.

Perguntada sobre como percebe as interações entre as crianças, Carolina fala de importância de sua observação e conta como lida com elas:

Você está vendo crianças que estão sempre com a mesma parceria, e você começa a tentar inserir uma outra criança nesse grupo, a chamar a atenção para outro grupo, a promover alguma coisa que outro grupo gosta. Esse é um exercício de observação do que está acontecendo, como eles estão aproveitando as relações. Se o grupo está vivendo relações que estão fazendo eles crescerem, dá para a gente ir só sugerindo coisas diferentes para eles fazerem. Quando a gente percebe que, por algum motivo, essas relações estão sendo desconfortáveis, elas não estão promovendo o crescimento para alguns deles, a gente vai tentando meio que separar, levar para outro

grupo, sugerir outras coisas, às vezes interferir mesmo naquilo que eles estão falando.

Tem criança que toda hora você está intervindo: “você está falando isso para ele de novo? Eu acho que ele não vai querer mais brincar com você”. Assim, a criança começa a pensar: “nossa é verdade, toda hora fulano fala isso para mim”. A gente vai conversando, às vezes para diluir mesmo, e às vezes para eles mesmos pensarem qual é o papel que estão fazendo no grupo, se isso é legal, se não é.

Tem crianças que procuram grupamentos diferentes, em situações diferentes. Se estou fazendo uma atividade dirigida, minha atividade dirigida eu faço com fulano e fulano. Se estou no parque eu vou correr, e eu corro com fulano. Quero brincar de casinha e sou uma criança arrumadinha, que primeiro organiza – os organizados estão basicamente fazendo as coisas mais ou menos juntos. Eles conseguem entender, discernir, quem é a criança para brincar de quê, quem é a criança para fazer parceria para ler um livro, para fazer um desenho.

A gente não está aqui para dizer para criança “você não vai brincar com fulano”, porque está tirando o direito dela de escolher com quem vai brincar, e ela sabe qual é o motivo de querer brincar com aquela criança.

Eu acho que nossa parte é ter que ficar aguçando: quem não brinca tem que brincar; quem brinca muito tem que brincar de outra coisa. Olhar as relações deles no sentido de se um pode estar ajudando o outro a crescer – porque eles sempre se ajudam. É uma forma de alguém não estar sempre perdendo ou sempre ganhando.

Perguntamos se, mesmo que ela não saiba por que duas crianças estão se procurando ou o que uma está aprendendo com a outra, ela acredita que eles o sabem.

Geralmente, você olha e sabe o que estão aprendendo, o que não é a mesma coisa do que os motiva a procurar uma criança ou a procurar outra. Eles têm consciência de porque estão procurando, que é um porquê afetivo: “gosto muito de brincar com ele, porque gosto muito do jeito que ele fala as brincadeiras, do jeito que ele inventa as coisas”.

É mais importante, na constituição do grupamento, como é que eles estão conseguindo se organizar, o quanto eles estão conseguindo se comunicar. Nós estamos ali na coisa mais do pedagogs. Eles estão ali na emoção: “por que é que eu procuro ele? Porque, quando ele diz para mim que foi sem querer que ele me machucou, eu acredito? A prô pode estar brava, minha mãe pode estar brava, mas eu acredito que foi sem querer que ele me machucou, porque a gente estava brincando”.

Diante da questão se ela vê diferenças entre as relações que as crianças estabelecem com o professor daquelas que elas estabelecem entre elas, ela responde com convicção:

Ah, tem! Tem, porque eles, em geral, mesmo que você se coloque como parceiro deles, eles têm essa intuição de que você sabe algumas coisas mais do que eles, mesmo que às vezes você não saiba, porque tem muitas situações que eles sabem muito mais do que você, eles já viveram o que você não viveu. Mas quando você demonstra para eles, quando você conta uma coisa da sua experiência, eles vão percebendo que: “nossa, também vivi isso.”

Eles ficam observando e percebem. Tanto é que eles te chamam para ajudá-los nos conflitos. Quando eles têm conflitos, eles primeiro ...daqui a pouco, eles estão atrás de você “pro! Ele falou que...”. “E se você fizesse determinada coisa?”. Eu acho que vem essa confiança de que o outro vai me ajudar, eu acho que é isso. Agora entre eles, eu acho que eles acham que é meio que uma competição, quem fala mais, quem entendeu melhor, quem consegue resolver, quem não consegue, quem é que vai fazer. Com o adulto, eles não têm essa competição, eles têm uma relação de confiança. Eu acho que é a confiança: não vai ter disputas. “se ela está falando isso, deve ser para ficar bom para todo mundo”. Eu acho que é uma confiança que eles têm, de que você vai ouvi-los. De que o que eles estão falando vai fazer diferença, de que você não vai escutar um lado só. Eu digo: “eu quero ouvir ele falar e eu quero ouvir você falar, e aí a gente conversa”. E às vezes eu declaro assim: “eu ouvi um lado e o outro, e eu não sei quem está certo. Vocês vão ter que conversar, vocês dois. Um quer uma coisa e o outro quer outra, vocês conversam e depois me contam”. Eu acho que é a escuta. Quando eles percebem que você escuta, que você conversa com eles, conseguem ter essa relação de confiança. Entre eles, eles ficam meio nessas de: “confio, admiro, discuto o que eu faço?”. Eu acho que eles enxergam patamares diferentes. Como se fosse: “acho que ela já viveu isso, acho que ela consegue me ajudar melhor do que meu amigo”. Eu acredito que essa é a diferença que eles estabelecem.

Perguntamos se ela acha que há momentos em que, quando uma criança fala algo para, tem um efeito diferente do que se o professor falasse, ela também responde positivamente, atribuindo a “essa coisa, da nossa experiência”. Explica que as crianças pensam que a professora “sempre vai falar determinado tipo de coisa que, às vezes, soa como uma ordem. Que realmente tem que fazer o que ela está falando. Não tenho muita escolha”. Enquanto, quando uma criança fala,

ele me desperta, ele está me dando um toque. Uma coisa que eu posso experimentar, eu posso não. Eu posso ser despertado de um jeito curioso por aquilo que o amigo está falando. Eu acho que isso vai muito de eu saber naquilo que o amigo é bom. Meu amigo é bom em determinada coisa, então se ele fala, está falado.

Carolina comentou algumas vezes que seu aluno com necessidades especiais foge da sala, por isso lhe perguntamos se faz diferença para ele ser buscado por ela ou por outra criança. Ela diz que

Para ele é, para ele é muito [diferente]! Dependendo do dia ele não vai voltar com a criança. Ele tem que estar em um dia tranquilo. (...) Quando ele está em um dia mais agitado, ele não faz. Mas o normal, o que a gente espera, é que ele volte com eles, sim. (...) Tanto é que, por exemplo, eu falo: “fulano não veio”. Eu não saio da sala para ir procurar fulano. Eu falo para eles: “vai lá e fala que nós estamos em roda e que nós estamos esperando aqui”. São eles que vão buscar. Normalmente, quem traz é outra criança.

Esta última colocação de Carolina chamou nossa atenção, pois é função do professor zelar pela presença e bem-estar de todas as crianças nas propostas cotidianas. Eximir-se de buscá-las quando não retornam à sala, delegando permanentemente esse papel às crianças parece uma maneira de usar o coletivo, colocando seus alunos para “trabalharem” por ela.

Perguntada sobre se ela costuma separar as crianças, ela afirma:

É muito difícil, tenho que haver falado muitas vezes, tenho que haver tentado todas as coisas para poder separar. Atrapalhando na roda, é difícil. O que me deixa mais fora é criança que bate. Se bater, se machucar, aí eu já falei uma vez, já falei duas vezes, essa criança eu vou separar. Agora, por ela não estar se comportando na roda, eu vou falar mais uma vez, mais uma vez, vou me sentar perto dela, vou pedir para outra criança se sentar perto dela, vou tentando mudar a estratégia.

Quando pedimos a ela que nos contasse como considera as relações entre as crianças em seu trabalho, incluindo as parcerias, as amizades, os conflitos, as disputas, ela respondeu que depende do tipo de conflito:

Se eu percebo que são conflitos que permeiam o grupo, isso vai fazer parte de um planejamento. Por exemplo, a maioria das crianças não brincam com Denis, que é uma criança que fala pouco, que dificilmente tem alguém que quer brincar com ele. Aí eu penso: vamos olhar o que é que é que podemos fazer. Ele sabe brincar de montar. Então, no primeiro semestre, quando tinha jogos de montar para todos, as crianças começaram a dizer “eu tenho que procurar o Denis para isso”. Antes, as crianças não podiam chegar perto, pensava que as crianças iam destruir o que ele estava montando. Isso gerava muita confusão. Hoje, como ele é muito procurado para brincar, as crianças vão com os brinquedos. Acho que isso já foi um avanço. Ele falou de montagem

de brinquedos de sucata, que ele sabia fazer. Fizemos um pebolim e ele é o cara do pebolim, ensina as crianças a brincar de pebolim. Ele parou de ter conflito, parou de bater nas crianças, que era uma coisa que ele fazia muito, e as crianças estão procurando-o. Isso entrou no planejamento, fez parte do grupo como um todo.

Agora, se tem criança que, pontualmente, faz as coisas, você tem que chamar a criança para conversar. Não tem muito como ficar levando isso para o grupo todo, como uma assembleia, porque o que acaba acontecendo é que essa criança fica marcada. Mesmo que ela não faça, foi ela. Então, chamo para falar: “olha, você percebeu o que você fez? Você brigou com fulano, aí você trocou de brincadeira e você brigou com outra pessoa de novo. São cinco vezes. Nós vamos fazer um desafio: você não pode brigar com ninguém mais hoje. Se você brigar, não vai mais poder brincar com o grupo, só vai brincar com outra turma”. Esse é um tipo de intervenção pontual nos conflitos, não do grupo como um todo. É com uma criança que não está conseguindo se controlar, e você precisa ajudá-la a fazê-lo. Eu acho que alguns conflitos são passíveis de planejamento, de estratégias mais elaboradas, e outras não, são coisas pontuais.

A professora distingue dois contextos em que as disputas e os conflitos ocorrem no cotidiano e afirma que lida com eles de maneira diversa. De um lado, há situações que devem ser trabalhadas com todo o grupo e que ela considera em seu planejamento – que objetivam a inclusão de todas as crianças e, também, a construção do grupo. De outro, percebe ocasiões pontuais nas relações entre as crianças, nas quais intervém diretamente com o aluno em questão.



## 7. A ANÁLISE DOS RESULTADOS

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*

José Saramago<sup>8</sup>

Com a intenção de contextualizar os dois cenários, iniciamos esta seção apresentando as diferenças existentes entre as unidades escolares e as coletas dos dados realizadas no cenário 1 e no cenário 2, para responder à questão desta investigação: o que as professoras são capazes de ver das relações que se estabelecem entre as crianças. Em seguida, trazemos a discussão de três aspectos que se relacionam aos capítulos desta dissertação: o que se diz aos professores sobre as interações entre as crianças (dificuldades dos professores na abordagem do sexual); a transferência no ato educativo (relações transferenciais); e o que apenas uma criança pode fazer pela outra (o olhar das professoras para as crianças, quando estão entre si).

### 7.1. Dois cenários, duas realidades

Para entender os dois contextos em que foi realizada esta pesquisa, apresentamos a caracterização das unidades escolares em que ela aconteceu, evidenciando a diferença entre os dois cenários.

#### 7.1.1. Cenário 1

As duas unidades escolares do primeiro cenário se localizam no Jardim Pantanal, na Zona Leste do município de São Paulo, em uma região reconhecidamente sujeita a alagamentos, e atendem a uma população de baixa renda – em sua maioria mães que trabalham e não têm onde deixar os filhos –, conforme as professoras informaram. Na unidade conveniada, as crianças eram atendidas em período integral, enquanto na de administração direta, o atendimento era em meio período. Em ambas as unidades, as diretoras não conversaram conosco, e não foi

---

<sup>8</sup> Epígrafe do livro “Ensaio sobre a cegueira, citação do “Livro dos conselhos”, de El-Rei D. Duarte.

possível perceber a existência de um projeto político pedagógico (PPP) robusto, que norteasse as ações das professoras.

O projeto político pedagógico é tido como processo e produto de uma escola, pois declara ao que ela veio, afirma sua identidade, revela sua organização, metas, métodos e planos para toda a comunidade – profissionais, famílias e estudantes – que, espera-se, participe de sua elaboração. Sua intenção é orientar o funcionamento e a organização da unidade escolar de modo que a educação esperada (e declarada) possa ser efetivada (CEDAC, 2016). Ele é um documento legalmente obrigatório desde a LDB (BRASIL, 1996), mas, ainda nos dias de hoje, muitas escolas o elaboram de maneira burocrática, sem a participação da população atendida ou dos profissionais. Quando ele de fato existe, foi concebido em colaboração com a comunidade e é respeitado, torna-se o eixo norteador de todo o trabalho escolar, e a instituição consegue afirmar sua identidade: quem por ela passa, conhece sua marca.

Sem diretrizes educacionais claras, sem a direção que o PPP oferece para todos os profissionais que atuam na unidade, abre-se uma brecha para a entrada do discurso ideológico da contemporaneidade. Percebemos, nas duas unidades, a circulação de ideias neoliberais, em que a ideia de trabalho se sobrepõe à de convivência, à de amor; a produtividade e o pragmatismo são a referência. Um exemplo disso é a homogeneização das crianças: todos fazem tudo ao mesmo tempo sempre, conforme os horários estipulados pelos gestores, como uma massa – sono, almoço, brincadeiras, atividades diversas – seguindo o modelo de uma linha de montagem, e, desta forma, tomam o grupo de alunos como “o” aluno, um ser universal, como aponta Voltolini (2016). Tais horários não são pensados considerando as crianças como ponto central, mas, sim, as tarefas dos adultos: a limpeza está escalonada da maneira mais cômoda para os responsáveis; o almoço pode ser servido às 10h, se for o mais confortável para o pessoal da cozinha. Apesar de os documentos oficiais declararem a centralidade dos alunos nas instituições escolares, muitas vezes os direitos dos adultos se sobrepõem aos das crianças, pois eles os reclamam junto à direção – que, para evitar conflitos, muitas vezes cede –, enquanto elas se submetem.

No caso da unidade conveniada, havia pouco espaço para que a singularidade das crianças se manifestasse. As produções nos murais do corredor eram todas muito parecidas, com o uso dos mesmo materiais, sobre o mesmo tema. A maneira como a escola se pensa, a ideologia que ela declara – ou apenas atua – se reflete na condução da professora. Foi possível perceber, na leitura da história dos “Três porquinhos” por Ana, como o coro das crianças – todas respondendo juntos a frase dita pelo lobo – é bem-vindo e estimulado: todos fazem tudo junto, ao mesmo tempo, o que lembra a escola tradicional, em que os alunos, em uníssono, repetiam o que o professor falava. O planejamento da proposta das figuras geométricas explicita uma concepção de educação infantil enquanto preparação para o ensino fundamental: o vídeo exibido era voltado para este segmento. Podemos supor que a professora tinha a intenção de que as crianças se apropriassem do conceito de figuras geométricas planas, mas a sistematização de tal conteúdo é atribuição do ensino fundamental. Temos certeza de que ela fazia o melhor possível: queria que as crianças aprendessem, afinal esse é o papel a ela atribuído pelos documentos oficiais. Aqui, um projeto político pedagógico que norteasse suas ações, propondo uma concepção de criança potente e um destaque para o brincar e para a convivência, alinhada às proposições dos documentos oficiais, poderia ter grande impacto sobre sua prática, autorizando seu olhar para as singularidades das crianças.

É bom lembrar que as professoras dessa unidade, bem como aquelas de todas as conveniadas, não têm encontros sistemáticos de equipe, em que possam discutir práticas e alinhar concepções. Os momentos de formação ocorrem mensalmente e, em geral, seu foco são avisos e assuntos burocráticos. Então, podemos considerar que cada professora atua a partir de suas próprias concepções, muitas vezes calcadas no senso comum e em suas vivências escolares, sem a oportunidade de participar de um coletivo.

Além da hiper valorização do cognitivo, presenciamos a desconsideração do corpo – a professora pediu às crianças que permanecessem sentadas por um longo período, brincando com peças de jogos de montar, enquanto ela estivesse fora da sala. Em uma concepção de educação infantil que considera o desenvolvimento integral das crianças, como o proposto pelos documentos oficiais, não é viável solicitar a crianças de 4 anos que fiquem mais de 30 minutos sentadas. Este tipo de conduta,

muito comum em escolas, ao invés de apoiar a construção de um pensamento crítico, como o preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), forma seres domesticados, que não questionam, mas obedecem. Enquanto estivemos na unidade, não vimos o parque em funcionamento – as crianças passaram o dia dentro de sala, e era um dia bastante quente. Quando perguntamos à professora porque o grupo não ia ao parque, ela disse que fazia um mês que as crianças não saíam para a área externa, por problemas de manutenção – as crianças ficam o dia inteiro na escola, dentro da sala, sem a possibilidade de se expressarem corporalmente: correrem, brincarem, explorarem o espaço. Assim, podemos dizer que na unidade conveniada, estava em jogo a concepção das crianças como sujeitos epistêmicos, concepção que desconsidera a corporeidade e, na mesma linha, suprime a sexualidade, como vimos no capítulo que se debruça sobre os documentos oficiais.

Na EMEI do primeiro cenário, de administração direta, as crianças frequentavam o parque brincando livremente, circulavam pelo espaço aberto, e a professora entrevistada considerava o brincar uma atividade importante para as crianças – de acordo com o que estipula O “Currículo Integrador da Infância Paulistana” (SÃO PAULO, 2015) – e que se baseia nos documentos federais que analisamos. A observação em sua sala deu a ver uma proposta de brincar “livre” com bonecos e jogos de montar (material selecionado pela professora), incluindo brinquedos que as crianças trouxeram de casa (era sexta-feira, dia do brinquedo). Mas a organização espacial da sala, as mesas colocadas em “U”, ocupando boa parte do espaço, não possibilitava às crianças circularem ou o uso do chão: a maioria brincou sentada, em pequenos grupos. A professora ficou sentada à sua mesa, preenchendo papéis, e parou de fazê-lo quando nos aproximamos dela, para perguntar sobre as crianças que fomos observar, sujeitos do APEGI. Ainda que houvesse mais barulho de crianças nessa unidade, o que mostra que elas estavam em interação, vimos, no refeitório, crianças sentadas, à espera. A fila e a espera ainda fazem parte do cotidiano dessa unidade, mostrando, também, um controle sobre os corpos.

### 7.1.2. Cenário 2

No segundo cenário, a unidade escolar está localizada na Zona Oeste de São Paulo e atende, em período integral, crianças de classes socioeconômicas diversas, desde aquelas de classe média alta moradoras das casas do entorno, até filhos dos trabalhadores da região, segundo a diretora. Ela fez questão de apresentar a escola e seu projeto político pedagógico. Relatou que os familiares são participativos, comparecem às reuniões, se colocam e são ouvidos; contribuem com as modificações para o bem-estar das crianças no espaço da escola, como a construção de uma casa na árvore, demandada pelos alunos. A EMEI conta com salas ambiente e espaço externo bem planejado para as crianças: Estações do Brincar, Saberes e Sabores, Ocupação do Território, Pedagogias Alternativas como yoga, meditação, massagem e arte-terapia, e Educação Ambiental (horta, pomar, jardim, minhocário, composteira, telhado e paredes verdes). A preocupação em oferecer um espaço externo rico e diversificado, que as crianças utilizam tanto no período da manhã quanto à tarde, mostra a importância do brincar e do movimento para a unidade.

A EMEI desenvolve um trabalho de educação ambiental premiado: venceu o “Prêmio Desafio 2030 – Escolas Transformando o Nosso Mundo”, que mapeou e reconheceu as melhores iniciativas educacionais relacionadas a projetos transformadores ligados aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em 2017. Também ficou em 3º lugar no Prêmio Paulo Freire de Qualidade do Ensino Municipal, em 2015, com o projeto “Pequenos conselheiros, grandes ideias”, que apresenta o Conselho de Criança, em que as próprias crianças decidem quais serão as práticas da escola e atuam diretamente na gestão do espaço, o que denota que ali as crianças têm voz, são consideradas e respeitadas. A escola preza a diversidade, o que transparece na organização das salas de aula, que são compostas por crianças de idades diversas – 3, 4 e 5 anos, no início do ano.

O projeto político pedagógico revela que a diversidade, o brincar e a escuta das crianças são princípios importantes para esta escola, e tais aspectos apresentam-se no fazer e no discurso das professoras – o que mostra a importância de um projeto político pedagógico vivo, do qual participam os profissionais, os familiares e as crianças. Nas observações realizadas, vimos a organização de cantos na sala, de

modo que as crianças escolham com que proposta se envolver, com quem brincar. Soubemos, pelas professoras, que há muitos momentos de parque, em que o brincar acontece, e observamos os parques habitados por muitas crianças, todas as vezes que fomos à unidade.

### *7.1.3. Algumas distinções*

Há algumas diferenças notáveis entre os dois cenários: sua localização; a população que atendem e sua participação no cotidiano da escola; a disponibilidade dos gestores; e a possibilidade de percepção dos respectivos projetos políticos pedagógicos. Os dois cenários representam modelos de escolas públicas de educação infantil que coexistem na cidade de São Paulo, e apontam para a heterogeneidade presente: por um lado, escolas que procuram construir seu projeto político pedagógico com todos os atores envolvidos em sua dinâmica e fazê-lo valer, tomando as crianças como ponto central. Por outro, unidades que reproduzem o modelo tradicional e que, pouco a pouco, se aproximam do discurso do RCN (BRASIL, 1997). Neste sentido, as escolas do primeiro cenário parecem se encaixar na segunda situação. Vimos um brincar chamado de “livre”, mas orientado pelas professoras, cujo foco de atuação era o controle sobre o que acontecia.

As singularidades das crianças sempre se manifestam. Podem ou não ser consideradas pelas unidades escolares, que se organizarão diversamente, a depender da posição que assumam diante das peculiaridades das crianças. É possível afirmar que o projeto político pedagógico da escola do cenário 2 leva-as em conta. Mesmo que não se fale do sujeito da psicanálise, há, nesse cenário, uma abertura para que ele se manifeste e seja considerado, mesmo que não seja nomeado.

## **7.2. Dois cenários, coletas diversas**

As coletas de dados foram realizadas de maneira bem diferente nos dois cenários, como será mostrado a seguir.

### *7.2.1. Cenário 1*

No primeiro cenário, no âmbito da aplicação piloto do APEGI, foram realizadas entrevistas com duas professoras, no primeiro semestre de 2018, seguindo o roteiro proposto pelo instrumento, cujo ponto central são as crianças, o que por si só limitava as respostas. A solicitação foi que cada uma das professoras falasse de quatro alunos, que também foram observados em suas respectivas classes.

Na unidade conveniada, a professora estava atarefada, atendendo simultaneamente seus alunos em sala e os pesquisadores, e não foi possível uma conversa mais detida e focalizada em seu papel enquanto coordenadora de um grupo de crianças. Já era final da tarde e a docente havia trabalhado o dia todo – viam-se traços de cansaço em seu rosto. Em situação diversa, a professora da EMEI nos atendeu em sua sala, durante o período escolar, enquanto as crianças brincavam com peças de montar e brinquedos trazidos de casa, explicando-nos que ela dava muita importância para o brincar. Ela permaneceu sentada à sua mesa, preenchendo papelada, enquanto observávamos as crianças. Mostrou-se disponível para conversar conosco e a conversa alongou-se, sendo seu orientada para quatro crianças de sua sala. Quando perguntamos sobre o que fazia com os dados, ela respondeu com tranquilidade e ênfase, que os usava para escrever relatórios individuais e para evitar exclusividade de amizades, como a criança não querer ficar na escola quando o amigo não está, caso de uma das meninas que acabara de entrar na instituição sem ter passado por outra escola anteriormente.

Pudemos constatar que as intensas demandas do cotidiano escolar e o fato de as entrevistas serem relativas a determinados alunos tiveram como resultado dados limitados no que diz respeito ao olhar das professoras para as relações que se estabelecem entre as crianças de seus grupos-classes. Por isso, decidimos por uma nova coleta, desta vez, voltada essencialmente para o que as professoras podiam ver das relações entre pares em seus grupos-classe.

### *7.2.2. Cenário 2*

No segundo cenário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com outras duas professoras que trabalhavam em uma mesma escola municipal de educação

infantil, no segundo semestre de 2019. O APEGI foi aplicado na unidade escolar, mas optamos por realizar as entrevistas fora do horário de trabalho, com a intenção de escutar o discurso destas professoras sobre seus grupos de alunos. O agendamento das entrevistas propiciou conversas que duraram por volta de 40 minutos com cada uma, separadamente. A diferença da qualidade de dados foi bastante significativa, pois as professoras foram generosas em suas colocações, oferecendo uma riqueza de exemplos a respeito de seus alunos e da dinâmica de seus grupos.

### *7.2.3. Algumas distinções*

Constatamos que houve diferenças notáveis na qualidade dos dados colhidos nos dois cenários, sendo os do primeiro mais superficiais quando se tratava do olhar das professoras para as relações que as crianças de seus grupos-classe estabeleciam entre si, enquanto os do segundo foram mais detalhados e voltados para a questão que norteia esta pesquisa: o que a professora pode ver da relação de uma criança com a outra?

## **7.3. As amizades entre as crianças**

Percebemos que as professoras se posicionaram de maneiras diversas em relação às singularidades das crianças e ao reconhecimento da importância das amizades que elas estabelecem entre si.

### *7.3.1. Cenário 1*

Constatamos que as duas professoras do cenário 1 reconhecem a presença de sujeito nas crianças que atendem e leem as relações que elas estabelecem entre si. Conhecem suas preferências, suas amizades, do que gostam de brincar e com quem preferem fazê-lo. Entretanto, elas nos dizem que a utilização dessas informações é meramente burocrática ou controladora: fazer relatórios ou eliminar algo que as atrapalha enquanto professoras, como conversas, indisciplina ou a não entrada de alguma criança em sala.

As professoras do cenário 1 parecem entender as amizades como algo que atrapalha o bom andamento de seus planejamentos e tendem a separar as crianças



que se tornam próximas, como se a proximidade entre elas fosse prejudicial e devesse ser dissipada. Nota-se, nas entrelinhas de seus discursos, a necessidade de controle sobre essas relações. As crianças devem falar, brincar, interagir, mas na hora certa, quando as professoras determinam e podem ‘supervisionar’ o que se passa. Consideram, em seus alunos, o sujeito epistêmico, sujeito da ciência, e desta maneira, assumem que o que está em jogo na escola são apenas as aprendizagens das crianças. As amizades são colocadas no campo das ‘emoções’, evidenciando o aspecto afetivo que foi delegado à psicanálise – e a que ela foi relegada –, quando a psicologia a esfacelou para apresentá-la à pedagogia (VOLTOLINI, 2018).

Por que a necessidade de tamanho controle sobre as crianças que querem estar juntas, a ponto de separá-las? Seria a tentativa de controle sobre a irrupção do sexual na escola? Como apresentado anteriormente, o sujeito epistêmico, aquele que lhes foi apresentado pela pedagogia e pelos documentos oficiais, é dessexualizado, divinizado. Entretanto, na vida como ela é, o sexual – da mesma maneira que o inconsciente – se manifesta no cotidiano escolar e, muitas vezes, constrange as professoras: separar as crianças que se gostam evita a circulação do sexual, do libidinal, do amor. Tal situação pode ser vista como uma materialização da supressão da questão da sexualidade do campo do saber, como destacado por Voltolini (2018). O sexual assusta e desvela o que é imprevisível, do que está além da restrição, da contenção, do controle.

### 7.3.2. *Cenário 2*

As professoras do cenário 2 reconhecem a presença de sujeito em seus alunos, e discorrem detalhadamente sobre as parcerias, as brincadeiras e os conflitos que se estabelecem entre as crianças. Quando perguntadas sobre como lidam com as amizades, Luana diz:

tento sugerir que, em alguns momentos, essas parcerias se dissolvam, mesmo quando ela é produtiva, para que eles possam se relacionar com outros amigos. Nas atividades dirigidas, um pouco a gente tenta não deixar.

Carolina, por sua vez, afirma que

a gente vai conversando, vai falando, às vezes para diluir mesmo, às vezes para eles mesmos pensarem qual é o papel que eles estão fazendo no grupo, se isso é legal, se isso não é.

Elas utilizam as palavras dissolução e diluição para se referir às amizades, termos que conduzem à compreensão de que definem as amizades entre as crianças como algo condensado, intenso, acentuado, aglutinado e que, para elas, deve ser desfeito. Mas durante as entrevistas, essas docentes abordam o tema da separação das crianças e vão mudando seus discursos.

Luana reconhece que há duplas muito próximas em sua classe: algumas ela separa, outras não. Durante a entrevista, afirma que seu critério para as separar ou não é “a cooperação, se cooperam quando estão juntos”. Mais adiante, diz

Estou pensando nos momentos que a gente tem. Num momento de cantinhos, eles escolhem livremente, eu não faço nenhuma interferência na escolha deles. (...) Nos momentos de roda, sim, eu os separo nos lugares: um vai sentar aqui e o outro vai se sentar do outro lado, porque estão se atrapalhando. (...) Antes de mudar, eu até falo: “olha, esse lugar está muito difícil para você... você acha que consegue, ou precisa ir para outro?” Aí, em determinado momento eu mudo, se não está conseguindo mesmo ficar... as atividades que a gente faz, se são coletivas, eu não separo nunca. (...) No parque também não. (Luana)

Luana percebe que só separa as crianças quando estão em roda, momento que exige concentração e em que os menores acabam se dispersando, uma vez que as rodas são longas, o que é esperado.

Carolina diz que não separa as crianças durante as brincadeiras ou os conflitos que se estabelecem, mas trabalha para inclui-las em pequenos grupos.

É muito difícil [separá-las], tenho que haver falado muitas vezes, tenho que haver tentado todas as coisas para poder separar. Atrapalhando na roda é difícil [separar]. O que me deixa mais fora é criança que bate. Se bater, se machucar, aí eu falei uma vez, já falei duas vezes, essa criança eu vou separar. Agora, por ela não estar se comportando na roda, eu vou falar mais uma vez, mais uma vez, eu vou me sentar perto dela, eu vou pedir para outra criança se sentar perto dela, eu vou tentando mudar a estratégia. (Carolina)

Você está vendo crianças que estão sempre escolhendo a mesma parceria, e começa a tentar inserir outra criança nesse grupo, a chamar a atenção para outro grupo, a promover alguma coisa que outro grupo gosta. (Carolina)

Parece haver uma contradição nos discursos das duas professoras: há algo nas amizades entre as crianças que as incomoda, a que elas se referem como “atrapalhar”, e é o que primeiro aparece em suas falas. Mas, ao mesmo tempo, reconhecem a importância das amizades e dizem não se imiscuir nelas, separando as crianças em momentos pontuais, com critérios claros. O que pode revelar tal contradição? Uma possível leitura é que a mudança de posição das professoras em relação à separação das crianças possa ter sido influenciada pelo projeto político pedagógico da escola, uma vez que ali se abraça a heterogeneidade e a diversidade, e se declara que as crianças devem ser ouvidas e consideradas.

### *7.3.3. Algumas distinções*

No cenário 1, percebemos que o sujeito do inconsciente, aquele da psicanálise, está ausente dos discursos das professoras. Elas veem as relações que as crianças estabelecem entre si, mas não sabem o que fazer com isso – não manejam a noção de sujeito, o que poderia ser-lhes útil. Elas parecem não ter recursos para ver em maior profundidade o que uma criança pode fazer pela outra – veem, sem saber que veem, de maneira superficial e utilitária. A perspectiva da contribuição dos laços sociais para a subjetividade das crianças não está presente.

No caso do cenário 2, foi possível perceber, ao longo das duas entrevistas, que as professoras não nomeiam o sujeito da psicanálise, mas percebem sua presença, dizem respeitar as escolhas das crianças quanto aos pares, mostram ter o entendimento de que há coisas que só uma criança pode fazer pela outra, como veremos adiante.

## **7.4. As relações transferenciais**

O fenômeno da transferência se manifesta em todas as relações humanas e, portanto, deve ser considerado nos campos em que elas ocorrem. Na educação, podemos dizer que não é possível ensinar se não houver transferência dirigida do

aluno ao professor – ao docente, os alunos precisam atribuir um suposto saber para que a ação educativa tenha lugar, e se espera que ele seja capaz de transmitir a seus alunos o desejo de saber.

Em uma pesquisa de abordagem psicanalítica como esta, sabemos que a transferência se estabelece entre as professoras entrevistadas e a pesquisadora – as conversas não aconteceriam, se assim não fosse.

#### *7.4.1. Efeitos transferenciais durante a entrevista*

Toda pesquisa se faz sob transferência. Bevidas (1999) coloca que “não é apenas o ‘saber do inconsciente’ que exige a transferência como modo de acesso. Todo saber sobre quaisquer fenômenos da natureza, da vida ou do homem, se contamina de transferência, de igual modo”.

Ao longo da entrevista com Luana, pudemos constatar o efeito transferencial. No início, a professora relatou os momentos em que separava as crianças:

Na verdade, tento sugerir que, em alguns momentos, essas parcerias se dissolvam, mesmo quando ela é produtiva, para que eles possam se relacionar com outros amigos. (Luana)

Ao se solicitada a explicar por que pedia para que se separassem, ela respondeu que é “quando eles se atrapalham”. Quando perguntamos se ela tinha critérios para afastar as crianças ou não, ela destaca a cooperação – se elas cooperam quando estão juntas, ela não as separa. Quando lhe perguntamos se ela tinha critérios para reunir aquelas crianças que se atrapalham com outras, Luana retomou a questão da separação, mostrando sua implicação com o tema e quanto a pergunta inicial a afetou, a ponto de fazê-la avançar em seu entendimento de que é na roda que ela separa as crianças “que atrapalham”, e que estas são as menores do grupo.

Estou pensando nos momentos que a gente tem. Num momento de cantinhos, eles escolhem livremente, eu não faço nenhuma interferência na escolha deles. (...) Nos momentos de roda, sim, eu os separo nos lugares: um vai sentar aqui e o outro vai se sentar do outro lado, porque estão se atrapalhando. (...) Antes de mudar, eu até falo: “olha, esse lugar está muito difícil para você... você acha que consegue, ou precisa ir para outro?” Aí, em determinado momento eu

mudo, se não está conseguindo mesmo ficar... as atividades que a gente faz, se são coletivas, eu não separo nunca. (...) No parque também não. (Luana)

Luana atribui à pesquisadora um saber que a faz rever a maneira como ela pensa os momentos em que promove a separação das crianças de seu grupo, e elabora uma nova perspectiva. Ela chamou a pesquisadora pelo nome várias vezes durante a entrevista e fez questão de mostrar fotografias das produções das crianças, compartilhando o orgulho que sentia de seu grupo.

#### *7.4.2. A percepção da transferência que os alunos estabelecem*

No que diz respeito à noção de transferência, não foi possível colher dados relativos a se as professoras do primeiro cenário a percebiam. No caso do segundo cenário, identificamos que as professoras notam as relações transferenciais positivas que seus alunos estabelecem com elas.

Luana e Carolina mostraram, em seus discursos, que percebem a transferência que seus alunos estabelecem com elas, mesmo não a nomeando – possivelmente, não conhecem a noção psicanalítica, mas a reconhecem em ação. Ambas percebem diferenças entre as relações que as crianças estabelecem consigo e as que estabelecem entre elas:

Eles ficam mais à vontade entre eles, eu percebo. Comigo, tem uma busca por aprovação minha, então muda um pouco o comportamento deles. (Luana)

Com o adulto, eles não têm essa competição, eles têm uma relação de confiança. Eu acho que é a confiança: não vai ter disputas. (Carolina)

Nós estamos ali na coisa mais do pedagógês, eles estão ali na emoção. (Carolina)

As professoras constataam o suposto saber que as crianças lhes atribuem:

Eles têm essa intuição de que você sabe algumas coisas mais do que eles, mesmo que às vezes você não saiba. (Carolina)

É com base na suposição do aluno de um saber no professor, que este se funda enquanto figura de autoridade. O suposto saber do professor diz respeito ao desejo

do aluno, desejo sempre inconsciente. As professoras observam que, ao atribuir-lhes um suposto saber, as crianças acreditam que elas sabem o que lhes falta e podem ensiná-las:

Se ela [a professora] está falando isso, deve ser para ficar bom para todo mundo. (Carolina)

Eu acho que eles enxergam patamares diferentes. Como se fosse: “acho que ela já viveu isso, acho que ela [a professora] consegue me ajudar melhor do que meu amigo”. (Carolina)

Carolina entende que as crianças lhe conferem a posição de autoridade:

Então [as crianças pensam sobre a professora]: “ela sempre vai falar determinado tipo de coisa que, às vezes, até me soa como uma ordem. Que eu realmente tenho que fazer o que ela está falando. Não tenho muita escolha”. (Carolina)

Quando eu estou brincando com eles, eu fico sendo muito o foco. Então, eles ficam “ó prô, ó prô, ó prô”, tudo querem mostrar. Então muda a dinâmica quando eu estou de fato participando de uma brincadeira. (Luana)

Desta posição de autoridade, que transcende a prática pedagógica, as professoras instalam, nas crianças de seus grupos, o desejo de saber, o que alimenta o amor que elas têm pelas docentes. As professoras percebem o poder que lhes é atribuído e o nomeiam como “uma busca de aprovação” e “relação de confiança”:

Comigo, tem uma busca por aprovação minha, então muda um pouco o comportamento deles. (Luana)

Eu acho que é uma confiança que eles têm, de que você vai ouvi-los. De que o que eles estão falando vai fazer a diferença, de que você não vai escutar um lado só. (Carolina)

As professoras encarnam o Outro, sustentam uma ordem simbólica, são as coordenadoras de seus grupos e assumem seu papel. Só assim o grupo de crianças pode se constituir como tal. Carolina percebe que a relação com o professor é assimétrica, vertical, enquanto a relação entre as crianças é horizontal, simétrica:

Você está olhando a situação de outro patamar, que não é o mesmo da criança, a criança está no mesmo plano. (Carolina)

Outro aspecto relevante a considerar é como as docentes se relacionam com o poder a elas conferido. Carolina reconhece que não sabe tudo, quando, a respeito do suposto saber que as crianças lhe atribuem, diz: “mesmo que às vezes você não saiba”. É possível perceber, no discurso das duas professoras, que elas escutam e observam as crianças com sensibilidade, dão-lhes voz:

Muitas das coisas que a gente tem hoje surgiram deste movimento de observação a partir das interações. (Luana)

Eu acho que é isso, eu acho que é a escuta. Quando eles percebem que você escuta, que você conversa com você eles, conseguem ter essa relação de confiança. (Carolina)

Luana conta de sua intervenção, quando da escolha do nome do grupo:

os mais novos, quando [o nome morcego] ganhou, ficaram com medo e vieram falar comigo: “prô, eu não quero ser da turma do morcego, eu tenho medo do morcego”! Eu quero ser do unicórnio, com tudo arco íris colorido e da natureza”. Aí eu trouxe a história do Camazotz que é um deus maia, que é um deus morcego, trazendo, então, um outro sentido, com essa coisa do morcego enquanto um deus. A gente foi pesquisar sobre os morcegos e viu que eles são super solidários, tem até uma coisa de transferir o sangue, aqueles que bebem sangue, porque se eles ficam muito tempo sem comer, eles morrem. Quando eles chegam nesse estado de fragilidade, tem a doação do sangue de um para o outro, de uma bolsa, um regurgito. Então, agora está tudo bem, todo mundo quer ser morcego. (Luana)

Carolina, por sua vez, conta, em várias ocasiões, de sua atuação para que todas as crianças sejam incluídas no grupo:

Quando tem uma coisa que você percebe que faz parte do grupo, todo mundo que chega perto daquela criança acontece alguma coisa, porque ela tem, sei lá, medo de dividir, do contato, medo de estar junto, aí: vamos juntá-la com essa criança, vamos juntá-la com a outra. (Carolina)

As professoras consideram que as crianças são seres discursivos e têm um lugar simbólico próprio; elas promovem a circulação da palavra entre as crianças e se surpreendem:

Eles conseguem sempre demonstrar que são muito potentes, muito capazes. (Luana)

é incrível como eles vão construindo, olha os instrumentos que eles construíram, Josca! Cada um criou o seu, eu não fiz interferência

nenhuma, só o material e lógico que é um processo que a gente está vivendo, né? (Luana)

O Micael e o Jonas, são esses menores também. Aí eles vão e fazem uma produção maravilhosa e eu vejo que eles estão aproveitando muito!! Lá do outro canto estão falando uma coisa que tem a ver! (Luana)

Esses meninos inventam narrativas que até você fica bobo de escutar! (...) E são coisas encantadoras, se você parasse para escrever, é uma história que virava um livro. (Carolina)

Luana e Carolina reconhecem a transferência que se estabelece entre as crianças e elas, mas não conhecem esta noção psicanalítica. Poderiam, compreendendo seus fundamentos, assumir que o modo como cada criança se relaciona com suas aprendizagens e com as docentes está matizada por suas disposições inconscientes? Se assim fosse, poderiam perceber que tudo o que acontece não necessariamente se refere à pessoa delas?

### **7.5. O olhar das professoras para as crianças quando elas estão entre si**

No capítulo sobre a função do semelhante, sublinhamos o valor subjetivante da relação entre semelhantes que apresentam características constitutivas similares. Na função do semelhante, a identificação comparece com um papel importante; mas ela inclui, também, a possibilidade de diferenciação e o reconhecimento da alteridade, como Lacan (1938/2003) explicita ao tratar do estágio do espelho. Segundo Kupfer, Voltolini e Pinto (2010, p. 108), “as crianças fazem laço social porque têm todas a mesma posição diante do infantil e do sexual, posição que o adulto não ocupa mais”. Há aspectos do ser criança, portanto da infância, que somente uma criança pode apresentar para outra. Como isto é visto pelas professoras? Como elas se posicionam frente às relações que as crianças estabelecem entre si? Percebem que uma criança pode ajudar a outra em suas aprendizagens? Essa é a pergunta que norteou esta pesquisa.

No primeiro cenário, percebemos, no discurso das professoras, que elas não consideram a função do semelhante, ou o que apenas uma criança pode fazer pela outra, uma vez que afirmam separar aquelas que se procuram constantemente, como discutimos anteriormente, em “As amigas entre as crianças”.



No cenário 2, como vimos ao tratarmos das relações transferenciais, as professoras percebem que sua posição é diferente daquela das crianças: as docentes assumem sua autoridade perante as crianças, em uma relação assimétrica, vertical. Elas encarnam o Outro, representam a Lei, o campo simbólico, condição básica para que a função do semelhante opere. Ao fazê-lo, sustentam as relações que ocorrem entre as crianças, permitem que as relações possam ganhar o estatuto de experiência na diferença, de modo que a pequena diferença possa ser vivida.

Luana e Carolina consideram importante a construção do grupo de crianças, investiram nisso desde o início do semestre e dão importância ao coletivo:

O que tem muito entre eles é uma empatia, um sentimento com o outro, de cuidado, de dizer o que está sentindo, de ficar sentido com o que outro fala, dizer para outro “não gostei do que você falou”. Eu acho que é um grupo grande, são sabidões dessa parte, assim, de sentimentos, de comportamento, de dizer “não gostei disso” e de cuidar e se afetar pelo que o outro está sentindo. Eu acho que isso é mesmo este grupo. (Carolina)

Um dos jogos que a gente faz bastante, são brincadeiras. Por exemplo: Adoleta. (...) O foco está no movimento coletivo. A gente tem várias brincadeiras cantadas, em que o grupo fica como um todo. (Luana)

Todos os procedimentos, todos os combinados, eu não jogo para mim, eu jogo para o grupo, são combinados do grupo. (Luana)

O grupo está chamando, não é só a professora. E é muito bom para mim, porque eu saio um pouco desse lugar. Não sou eu que estou dizendo, é um outro colega que está dizendo e eu acho muito gostoso. (Luana)

As docentes percebem seus grupos e as singularidades das crianças que os compõem. Não se trata de uma massa, em que o sujeito se apaga, em que todos fazem tudo ao mesmo tempo, sempre, em que não há lugar para as diferenças; mas de um grupo, em que há espaço para as identificações e para as diferenças (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2020, no prelo).

O investimento das professoras na construção de seus grupos, devido à sua posição transferencial, permite que a função do semelhante opere. As identificações atuam de modo que as crianças possam irmanar-se, uma vez que estão todas na mesma posição – na posição de alguém a quem falta algo (KUPFER; VOLTOLINI;

PINTO, 2010). Elas se identificam umas com as outras, se separam, e levam consigo algo dessa vivência (TIUSSI, 2018). É porque se irmanam no grupo, como uma fratria, que elas podem, no encontro com o outro, viver a pequena diferença. Percebem na semelhança, a pequena diferença, que se apresenta como algo estranhamente familiar, o que lhes permite diferenciarem-se em relação aos outros semelhantes, no caso da escola, os colegas. A função do semelhante permite que o sujeito construa um saber sobre si e se posicione no laço social.

### *7.5.1. As disputas entre as crianças: rivalizações horizontais*

Quando estão diante das professoras, as crianças rivalizam por seu afeto e sua atenção, como o fariam diante da chegada de um irmão na família, como Lacan (1938/2003) explica no complexo do intruso. Segundo o autor, o reconhecimento de um rival delinea-se, para o sujeito, no estágio do espelho (LACAN, 1938/2003) e, é a partir desse reconhecimento que o sujeito pode se diferenciar. As docentes percebem as rivalidades, os conflitos e o ciúme existentes entre as crianças:

Entre eles, eu acho que eles acham que é meio que uma competição, quem fala mais, quem entendeu melhor, quem consegue resolver, quem não consegue, quem é que vai fazer. (Carolina)

Eu faço essa coisa de (...) ir um pouco para o coletivo mesmo, da gente conseguir se satisfazer com esse canto coletivo. Esse destaque às vezes gera algumas coisas: ciúmes, rivalidade, a necessidade de sempre ser eu. (...) Faço um trabalho forte do coletivo. (Luana)

Luana conta que uma maneira de lidar com o ciúme foi incorporar os talentos individuais das crianças nas atividades do grupo, de modo que cada qual possa mostrar no que é melhor. As crianças pedem ajuda para resolver os conflitos e as professoras relatam como lidam com eles:

Pedem [ajuda para resolver os conflitos], pedem sim. Pediam muito, agora pedem menos, mas pedem sim... tem muitas disputas. (Luana)

Tanto é que eles chamam para ajudá-los nos conflitos. Quando eles têm conflitos, (...) daqui a pouco, eles estão atrás de você “pro! Ele falou que...”. [A professora responde] “E se você fizesse determinada coisa?” (Carolina)

Hoje minha conversa foi no sentido de “olha gente, não estou aqui para ficar dando bronca, estou aqui para fazer outras coisas. A gente já

sabe os combinados, o que está acontecendo, por que vocês não estão cumprindo com esses combinados? A gente já está em outubro!”. No sentido de como isso atrapalha o grupo todo. Eu percebo que isso é a fala que mais fica forte para eles, esse compromisso coletivo é o que mais chama eles. (Luana)

Revah (2018) coloca que a função do semelhante “favorece e promove uma postura ética no laço social”. Ética que se alinha com o pacto que a fratria do mito da horda primeva estabelece: ninguém poderá ocupar o lugar do pai assassinado, tornando-se a própria Lei – pacto que funda a civilização. Freud (1921/2011), aponta que, na origem do sentimento coletivo, social, reside o ciúme da criança em relação ao irmão rival. Ela descobre que não há nada que possa fazer para eliminá-lo e, diante disso, resolve que, se ela não pode ter o amor exclusivo dos pais, ninguém o terá. Desta maneira, surge a identificação com o rival e o sentimento social entre crianças, fundamental na escola: o sujeito perde em exclusividade, mas ganha em justiça social. A agressividade continuará existindo, mas será reprimida e, quando eventualmente reaparecer, será novamente submetida ao pacto de não agressão, simbolicamente estabelecido entre os integrantes da fratria (KUPFER; VOLTOLINI; PINTO, 2010). Luana e Carolina administram as relações que se estabelecem entre as crianças, e as apoiam na contenção da agressividade, sem impedir sua autoexpressão (BERNARDINO, 2002), de modo que o ciúme e a rivalidade da qual fala Lacan no estádio do espelho se transformem no princípio do sentimento social (KUPFER et al, 2017).

A respeito do sentimento social ou coletivo, Luana declara que a cooperação é um forte valor no grupo, pois é um critério para não separar crianças. Ela reconhece e incentiva a colaboração entre as crianças de diferentes faixas etárias que convivem na mesma classe, destacando o quanto os mais velhos, que já estavam na escola no ano anterior, ajudavam aqueles que estavam chegando. Carolina, por sua vez, evidenciou a importância do aprender a conviver, do coleguismo:

acho que essa foi a marca de aprendizagem deles desse primeiro semestre, mais do que qualquer outro tipo de coisa: esse aprender a conviver, a dizer o que está sentindo, a não ter medo, a olhar no olho do amigo, acho que foi o que a gente mais trabalhou. (Carolina)

Para que a função do semelhante opere, é necessário haver participação igualitária entre as crianças, condição para que haja circulação horizontal da palavra,

o que possibilita que os discursos girem com facilidade, de modo que cada um possa ocupar diferentes lugares no discurso, em diferentes momentos (REVAH, 2018). O autor salienta que as rodas de conversa possibilitam que as crianças falem e se posicionem no grupo, criem disposição de escutar e esperem sua vez de falar, e decidam coletivamente, aprendizados fundamentais para a convivência. A circulação horizontal da palavra é favorecida pela roda de conversa, dispositivo largamente usado no cotidiano da escola do cenário 2, como explica Luana:

É na roda, que a gente faz muito, que a gente decide. Todo dia a gente faz uns 3 momentos de roda pelo menos, de manhã. A chegada, eu os recebo nos cantos, então já é livre. Quando eles guardam os cantos, a gente se organiza em roda para pensar um pouco no que foi os cantos. Sempre nesse movimento: para a gente pensar no que vai fazer e, depois, sobre como foi que a gente fez, coletivamente.

#### *7.5.2. Quando a professora usa o coletivo em seu benefício*

Uma fala de Carolina nos chamou a atenção, em relação a como ela usa os efeitos do coletivo. Ela relata que em seu grupo há um aluno com necessidades especiais que foge da sala e que desenvolve um trabalho com o grupo para que todos o ajudem. Ela atribui muito valor ao coleguismo, narra exemplos de como o incentiva, e conta muito com o grupo para a organização do cotidiano. Como vimos, Carolina percebe quão importante é a constituição do grupo e seu investimento neste sentido. Ao perguntarmos se há diferença se ela ou outra criança for buscar um colega, ela deixa claro que buscar alguém que está fora da sala é atribuição das crianças.

Eu não saio da sala para ir procurar fulano. Eu falo para eles: “vai lá e fala que nós estamos em roda e que nós estamos esperando por ele aqui”. São eles quem vão buscar. Normalmente, quem traz é outra criança. (Carolina)

Sabemos que é trabalhoso ir atrás de crianças que não retornam à sala, mas é estranho uma professora delegar isso apenas aos alunos, uma vez que zelar pelo bem-estar das crianças e saber onde elas estão é sua tarefa. Parece haver uma “acomodação” da professora, um uso dos efeitos coletivos em benefício próprio.

### 7.5.3. O que uma criança pode fazer pela outra

Na unidade escolar do segundo cenário, a rotina dos grupos de crianças está organizada de modo que elas tenham vários momentos para se escolherem e conviverem entre si em atividades não dirigidas: os cantos, o parque, a casa da árvore, entre outros. As professoras percebem a potência das relações entre os pares, têm um olhar sensível para elas:

Eles conseguem entender, discernir, quem é a criança para brincar de quê, quem é a criança para fazer parceria para determinadas coisas, para ler um livro, para fazer um desenho. (Carolina)

O que tem muito entre eles é uma empatia um sentimento um com o outro, de cuidado, de dizer o que está sentindo, de ficar sentido com o que o outro fala, dizer “não gostei do que você falou”. (Carolina)

Eles conseguem refletir sobre o que eles mesmos estão fazendo e quando vem deles mesmos, eu acho mais forte do que quando eu falo. (Luana)

A Rana e a Nina, eu acho uma dupla muito produtiva. Elas já se conheciam, se estimulam e se desafiam muito. Eu percebo que elas têm uma coisa com a dança, uma está sempre criando movimentos, e elas já têm toda uma coisa entre elas: “Olha essa dança!”, toda uma comunicação já construída. Acho que é uma dupla bem produtiva. Já o Ivo e o Paulo, Paulo tem muito o apoio emocional do Ivo e, ao mesmo tempo, Ivo se perde muito nas brincadeiras do Paulo. Então, eu acho que é uma parceria que às vezes se atrapalha um pouco. (Carolina)

Ao tratar das escolhas que as crianças fazem entre si para brincar, Carolina reconhece que há motivações que apenas as crianças sabem. Ela respeita a diversidade e considera a subjetividade de cada uma.

Não dá para você falar: “agora você não vai brincar mais com ele”. Essa é uma discussão que a gente tem com os pais. A gente não está aqui para dizer para criança “você não vai brincar com fulano”, porque está tirando o direito dela de escolher com quem vai brincar, e ela sabe qual é o motivo de querer brincar com aquela criança. Criança não é boba, eles sabem o que é que está fazendo ela querer brincar. (Carolina)

Tem crianças que procuram grupamentos diferentes, em situações diferentes. Se estou fazendo uma atividade dirigida, minha atividade dirigida eu faço com fulano e com fulano. Se eu estou no parque, eu corro com fulano. Quero brincar de casinha e eu sou uma criança arrumadinha, que primeiro organiza – os organizados estão basicamente fazendo as coisas mais ou menos juntos. (Carolina)

Ambas as professoras contam casos em que explicitam o que uma criança pode fazer pela outra, portanto, são capazes de perceber o efeito que uma criança pode ter para outra. Como coloca Tiussi (2018), o que uma criança fala para outra pode produzir efeitos que o mesmo, dito por um adulto, é incapaz de produzir. A criança está em uma relação simétrica com outra, ela se configura enquanto pequeno outro, enquanto o adulto assume o papel de Outro.

Luana relata a relação de Ivo e Paulo, dizendo que, apesar de ser uma dupla que “se atrapalha”, ela não os separa, a não ser na roda de conversa.

A primeira referência de Paulo [quando entrou na escola] foi Ivo. Paulo entrou esse ano, e quando chegava e Ivo não estava, perguntava “Cadê o Ivo?”. Eu não conseguia dizer não, porque percebia que era importante para ele chegar na escola; porque Paulo tem esse jeito, e Ivo reclamava “o Paulo bateu em mim”. Eu acabei até conversando com a professora da tarde e ela falou “eu tô achando que estão excluindo demais o Paulo”. Ivo o traz de volta [ao grupo], então, tem essa importância, né? Quando Ivo traz, as outras crianças aceitam o Paulo, porque Ivo é muito bem aceito no grupo. (...) Algumas vezes eu tenho que intervir, mas Ivo bate nele também, quando ele não está gostando, ele vai lá e dá uns tabefes no Paulo. (Luana)

A professora reconhece que a amizade de Ivo foi importante para Paulo se adaptar à escola e continuou sendo importante para que Paulo fosse aceito e incluído no grupo, mesmo sendo uma criança que bate. Ivo convida Paulo a ocupar um novo lugar e Luana se mostra sensível aos efeitos que Ivo tem para Paulo. Podemos nos perguntar se essa sensibilidade foi construída ao longo de sua experiência como professora, ou se o projeto político pedagógico teve influência na construção de seu olhar para as relações que as crianças estabelecem umas com as outras.

Como vimos na análise dos efeitos transferenciais durante a entrevista, Luana foi se dando conta de como via seu grupo de crianças e as relações que elas estabeleciam entre si. De um lugar de enunciação em que afirmava sugerir que “as parcerias se dissolvessem” em alguns momentos, passou para a posição de que utilizava a cooperação entre as crianças para não separá-las, até se dar conta de que ela só as separava durante os momentos de roda de conversa, e que o fazia com as menores, por conta de sua desatenção, devido à longa duração da roda de conversa. No decorrer da entrevista, pudemos notar uma mudança de posição subjetiva de

Luana: da ideia da separação dos amigos para o quanto um amigo pode fazer pelo outro.

Carolina narra a história de Denis:

A maioria das crianças não brinca com o Denis, que é uma criança que fala pouco, que dificilmente tem alguém que quer brincar com ele. Aí eu penso: vamos olhar o que podemos fazer. Ele sabe brincar de montar. Então, no primeiro semestre, quando tinha jogos de montar para todos, as crianças começam a dizer “eu tenho que procurar o Denis para isso”. Antes, ele tinha uma coisa que as crianças não podiam chegar perto, pensava que as crianças iam destruir o que ele estava montando. Isso gerava muita confusão. Hoje, como ele é muito procurado para brincar, as crianças vão com os brinquedos. Acho que isso já foi um avanço. Ele falou de montagem de brinquedos de sucata, que ele sabia fazer. Fizemos um pebolim e ele é o cara do pebolim, ensina as crianças a brincar de pebolim. Ele parou de ter conflito, parou de bater nas crianças, que era uma coisa que ele fazia muito, e as crianças o estão procurando. (Carolina)

A professora provocou a aproximação entre Denis e as outras crianças. Suas intervenções promoveram um deslocamento da posição de Denis no grupo, daquele que falava pouco e não tinha amigos, para um lugar de destaque junto ao grupo. Do isolamento por medo de que as crianças destruíssem suas produções, passou a ser aquele que ensina. Carolina promoveu a operação da função do semelhante, de seu lugar de Outro – apenas as crianças poderiam incluir Denis, enquanto outros, mas ela propôs situações para que isto ocorresse. As crianças puderam ver Denis como um igual, e ao mesmo tempo um diferente.

Percebemos que os discursos das professoras do cenário 2 são subjetivantes: elas consideram seus alunos, suas singularidades, valorizam a cooperação e a colaboração nos grupos de crianças para a promoção do sentimento social, e intervêm para que as crianças aprendam a conviver, convivendo. Não conhecem o sujeito da psicanálise, mas o consideram: cada criança é uma. Elas conseguem dizer o que uma criança faz pela outra: ambas são sensíveis aos efeitos subjetivos que as crianças causam umas às outras quando estão entre si.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não busca controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil. Em tempos nos quais o pragmático, o lucrativo, o otimizado imperam, é preciso resgatar um ensino, em que o educador terá de se jogar ao sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber “para que serve” o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objeto.*

Cristina Kupfer (2013, p.120-121)

A pergunta que nos moveu ao longo desta pesquisa foi o que um professor pode ver sobre a relação de uma criança com a outra, o que coloca em questão o papel da função do semelhante, segundo a perspectiva psicanalítica. Nos perguntávamos em que medida o professor pode ver a relação entre pares em sua dimensão subjetiva, aquilo que apenas uma criança pode fazer por outra. Entendemos que olhar e ouvir são momentos particulares na estrada do conhecimento, nunca linear e de fácil trânsito. São os olhares carregados de significados que atribuem sentido à realidade e são interpretados quando direcionados aos outros, gerando troca de significações, negociações de sentido e aprendizagens. Olhar e ouvir demandam um descentramento, um movimento de aproximação a outros sujeitos – no caso da escola, as crianças. Dispor-se a conhecer o outro implica, muitas vezes, colocar-se diante de aspectos próprios a serem trabalhados.

Para responder à indagação sobre a posição dos professores de educação infantil diante das relações das crianças entre si, investigamos o que os documentos oficiais dizem aos professores sobre o tema, analisando-os desde a Constituição Federal (1988) até as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2009). Constatamos que nada dizem sobre as possíveis contribuições da psicanálise



ao campo da pedagogia; tratam das relações entre as crianças sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, em uma abordagem cognitivista. O sujeito da pedagogia é o sujeito epistêmico, apto somente para a aprendizagem. O sujeito da psicanálise, aquele do inconsciente, é excluído pela ciência e pela pedagogia, alinhadas que estão às ideias neoliberais. Como explica Voltolini (2018), a psicanálise foi apresentada à pedagogia pela psicologia do desenvolvimento, que a retalhou, descaracterizando-a, associando a ela os conceitos de adaptação e desenvolvimento, e reduzindo-a a etapas do desenvolvimento psicosssexual. Desta maneira, a psicanálise, para a pedagogia, foi despida de sua essência: o inconsciente e a teoria pulsional da sexualidade.

As descontinuidades e incongruências com que os educadores se deparam em seu cotidiano não são apenas decorrência de falhas na organização do trabalho pedagógico. Sabemos que, para além do dizível e comunicável, a prática educativa comporta um avesso: a dimensão inconsciente, imprevisível e indecifrável, que se manifesta em todas as relações e subverte o sentido universal sobre o qual a pedagogia se alicerça. A psicanálise “não é revolucionária na matéria, ou seja, não é capaz de oferecer um novo laço social, na questão da educação, mas se pretende subversiva – subverso – enquanto toma o discurso pedagógico pelo avesso” (VOLTOLINI, 2018, p. 27)

Em seguida, abordamos a transferência, fenômeno que permeia as relações entre aluno e professor, e que acontece a partir do intercâmbio entre seus inconscientes – condição essencial para que as aprendizagens ocorram. Os alunos atribuem ao professor um suposto saber sobre seu desejo, sempre inconsciente. Suposto saber que confere à figura do docente uma autoridade que transcende a prática educativa, e que lhe permite provocar, em seus alunos, o desejo de saber. O docente ensina mais por aquilo que é, do que pelo conteúdo apresentado. Ele deve evitar a armadilha de atuar como aquele que tudo sabe, apresentando-se como um sujeito em falta, de modo a permitir que o desejo de saber do aluno circule. O conhecimento sobre transferência pode ajudar o professor a entender que nem tudo que seus alunos fazem ou dizem se dirige à sua pessoa, mas está tingida por suas disposições inconscientes.

No capítulo seguinte, apresentamos a função do semelhante, ou aquilo que só uma criança pode fazer pela outra – tema central desta dissertação. A função do semelhante diz respeito às relações horizontais que se estabelecem entre as crianças, e favorece as identificações, as diferentes formas de diferenciação e a construção da alteridade. Por meio da identificação, as crianças se irmanam, e podem diferenciar-se de seus semelhantes a partir da percepção das pequenas diferenças, o que contribui para a construção da alteridade e do sentimento social, como aponta Lacan (1938/2003), ao tratar do estágio do espelho.

As relações horizontais são sempre mediadas pela cultura, pelo Outro que, na escola, é encarnado pelo professor. O professor é o coordenador do grupo, administra as relações entre os pares, apoia as crianças na construção do sentimento social, ajudando-as a conter a agressividade, promovendo situações em que a cooperação entre em jogo, sempre respeitando suas subjetividades. O grupo difere da massa, pois no primeiro há espaço para as identificações e para as diferenças entre seus membros. Para que o grupo se estabeleça e a função do semelhante possa operar, é necessário que o educador assuma seu papel de autoridade, encarne o Outro, e ao mesmo tempo, promova relações abertas e flexíveis entre as crianças. Se assim não for, a pequena diferença não é suportada, e se produz um movimento de destruição do outro. Ao assumir sua autoridade como representante da Lei, o professor sustenta as relações entre os pares no grupo-classe, de modo que ali possam viver a pequena diferença: ver o outro como igual e, por isso mesmo, diferente.

Para investigar o olhar do professor sobre a relação entre as crianças, a pesquisa foi realizada em dois cenários, em momentos diferentes. Os cenários se mostraram bastante diversos, e a visibilidade do projeto pedagógico das unidades escolares envolvidas ganhou evidência: percebemos o quanto um projeto pedagógico robusto e consensuado entre os diferentes atores de uma escola promove práticas educativas mais abertas, caso do segundo cenário.

Quanto à coleta de dados, no primeiro cenário conversamos com as professoras durante o horário de atendimento às crianças, tendo como norte o roteiro do APEGI, portanto, as professoras falaram conosco sobre quatro crianças dos grupos que coordenam. No segundo, as entrevistas foram agendadas e o tema das conversas

foram os grupo-classes das professoras. Os dados coletados foram influenciados pelas diferentes abordagens realizadas e se mostraram bastante distintos: aqueles do primeiro cenário foram mais sintéticos e matizados pelo viés das perguntas às professoras sobre alguns de seus alunos. Os dados do segundo cenário foram mais detalhados e aprofundados.

Foi possível compreender que as professoras dos dois cenários veem as relações que as crianças estabelecem entre si, mas assumem posições distintas no que diz respeito a isso. Uma delas é a posição das professoras do cenário 1, que parecem ver essas relações como obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem em seus grupos, dão a impressão de entender as amizades das crianças como algo que atrapalha o andamento da rotina, e disseram separar aquelas que são próximas. Desta forma, elas não consideram o valor subjetivo da relação de uma criança com outra. Também percebemos, por parte delas, uma necessidade de controle sobre o grupo, que se manifesta inclusive na organização das propostas: todos devem fazer tudo ao mesmo tempo, quando a professora solicita, como uma massa, segundo uma linha de montagem.

A segunda posição, aquela das professoras do cenário 2, considera os efeitos subjetivos que uma criança pode ter para outra e, portanto, as contribuições que isso pode aportar às suas aprendizagens. Duas posições que, acreditamos, serem representativas de maneiras pelas quais os professores de educação infantil se aproximam do tema.

Pareceu-nos que as professoras do cenário 1 não reconhecem a subjetividade dos alunos porque só conhecem o sujeito epistêmico apresentado pelo discurso pedagógico, que suprime o sujeito do inconsciente e propõe uma tipificação universal do aluno e do professor – o que pode ser observado na análise dos documentos oficiais. Diante dos impasses, estranhamentos e mal-entendidos que se fazem presentes no cotidiano da escola, atribuem-nos a ‘problemas afetivos’, distanciando-se da consideração de que “o Eu não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917/2010, p. 25). Quando se aproximam da psicanálise, a encontram reduzida a etapas de desenvolvimento sexual que devem ser consideradas para que o professor possa ‘lidar’ com as crianças, no intuito de facilitar suas aprendizagens; a sexualidade

infantil, que se coloca como uma questão polêmica, muitas vezes constrangedora, é 'domesticada', enquadrada em um esquema que busca controle sobre o imprevisível, o incontrolável.

Verificamos que as professoras do cenário 2, por outro lado, reconhecem a singularidade de seus alunos, consideram as relações entre as crianças e percebem o que uma pode fazer pela outra, do ponto de vista subjetivo, o que fica explícito nos exemplos que trazem. Elas assumem o papel de autoridade e relatam situações que mostram uma postura aberta e flexível para com seus grupos de crianças, possibilitando a circulação da palavra – condições necessárias para que a função do semelhante opere. As docentes percebem a importância da construção do grupo, valorizam a cooperação e apoiam as crianças na resolução de conflitos, agindo de modo que elas possam construir o sentimento social.

Apesar de sensíveis às peculiaridades de cada criança e aos efeitos subjetivos que elas podem causar umas às outras quando estão entre si, as docentes do cenário 2 não conhecem o sujeito da psicanálise, mas intuem sua existência. Suas práticas educativas ultrapassam a exclusão do sujeito do inconsciente pela ciência, de modo que o olhar dessas professoras para seus grupos-classe é receptivo e delicado.

Será a sensibilidade uma característica pessoal das docentes, construída ao longo de suas carreiras? Um saber que se constituiu pela experiência na vida diária com as crianças? Ou houve mudança de posição subjetiva por parte delas, a partir da influência do projeto político pedagógico da escola em que se inserem, que preza pela diversidade, pelo brincar como linguagem da infância, e por dar voz às crianças? Não podemos esquecer que as professoras também são sujeitos! É possível que considerem as peculiaridades de cada criança por se reconhecerem singulares? Ao reconhecerem e levarem em conta a relação entre as crianças, poderíamos dizer que o sujeito da psicanálise entra pela porta dos fundos, subvertendo o discurso científico assumido pela pedagogia. De alguma maneira, as professoras são afetadas pelas particularidades das crianças, e atentam para o que de fato acontece no cotidiano escolar.

Reafirmamos a importância de o professor considerar as relações entre as crianças, e reconhecer que estas contribuem para suas subjetividades e, portanto, para suas aprendizagens. Como vimos, a pedagogia não leva em conta o saber da psicanálise, mas, se o considerar, os professores podem perceber que existem contribuições do conhecimento sobre a subjetividade e a função do semelhante para os processos de aprendizagens das crianças. A psicanálise autoriza a dizer que uma criança precisa das identificações com seus pares para se diferenciar. Neste sentido seria importante transmitir aos professores, ao longo de sua formação, o saber da psicanálise.

Se o professor reconhecer a existência da função do semelhante, ele pode favorecer o estabelecimento de laços sociais entre as crianças, de forma que elas possam construir uma diversidade de recursos para lidar consigo e com o mundo, e para dizer de si. Ele pode organizar o cotidiano pedagógico de modo a promover relacionamentos abertos e flexíveis entre as crianças, propiciando a circulação das crianças por posições discursivas e subjetivas, assim permitindo que a função do semelhante opere. A função do semelhante pode se tornar um operador de leitura e de intervenções para o professor, instigando-o a observar como as crianças da turma se relacionam entre si e por que o fazem desta maneira. Para isto, será necessário que os professores tenham acesso ao saber da psicanálise, campo do inconsciente. Esta é a contribuição que este trabalho oferece ao campo da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELHAUSER, Alain. Conjugar dois ou três impossíveis. In: MEDEIROS, C. P. de; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicanálise implicada**: educar e tratar o sujeito. Curitiba: Juruá, 2016.

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARTHES, Roland. "Escritores, intelectuais, professores". In **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BEIVIDAS, W. Pesquisa e transferência em psicanálise: lugar sem excessos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 3, p. 0, Porto Alegre, 999. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812316>. Acesso em 21/07/2020.

BERNARDINO, L. M. F. Avaliação Psicanalítica aos 3 Anos (AP3): uma revisão crítica. Mesa redonda no VII Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 2016. **Anais eletrônicos**. Disponível em <http://www.fundamentalpsychopathology.org.br/uploads/files/Anais%20Congresso%202016/1.3.pdf>. Acesso em 29/03/2017.

\_\_\_\_\_. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil. In **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

\_\_\_\_\_. Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências. In: **Formação de profissionais e a criança-sujeito**, 7., 2008, São Paulo. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032008000100003&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100003&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 28/10/ 2019.

\_\_\_\_\_. O ciúme entre irmãos, a partir de um caso de gagueira. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, ano VI, n. 6, p 81-89, 2002.

BLEICHMAR, H. **Introdução ao estudo das perversões**: a teoria do Édipo em Freud e Lacan. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) . Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 23/11/2018.

Emenda Constitucional nº 59 de 2009

\_\_\_\_\_. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 010.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 30/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF: 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>. Acesso em 30/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 22/1998**. DOU de 23/03/1999. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em 1/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2005. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. 1998b.3v. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf); [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf); [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf). Acesso em 23/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em 30/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em [http://cms.aprofem.com.br/Arquivos/Empresa\\_014CONTEUDO\\_00000774\\_Anexos/Original/014000007740001\\_0.pdf](http://cms.aprofem.com.br/Arquivos/Empresa_014CONTEUDO_00000774_Anexos/Original/014000007740001_0.pdf). Acesso em 30/11/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2017. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em 03/12/2018.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em 30/11/2018.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In COLVARA, L. D. (coord). **Caderno de formação: formação de professores: Bloco3: /gestão Escolar.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Univesp, 2013. Disponível em [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381297/1/caderno-formacao-pedagogia\\_24.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381297/1/caderno-formacao-pedagogia_24.pdf). Acesso em 16.07.2020.

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, setembro-dezembro 2015. Disponível em <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/15782/4129>. Acesso em 30/11/2018.

CEDAC. **Projeto político pedagógico: orientações para o gestor escolar.** São Paulo: Santiliana, 2016. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/uploads/posts/50.pdf?157483332>. Acesso em 18/07/2020.

CHEMAMA, R. (org). **Dicionário de psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, A. O.; MOSCHEN, S. Z. Psicanálise e Educação: os paradoxos da alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 433-454, abr./jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a05.pdf>. Acesso em 25/12/2019.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas.** Lisboa: Presença, 2007.

FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de (org). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.



FONSECA, P. F. **Psicanálise e Educação: inquietações políticas – um debate a partir do encontro da psicanálise com a Educação Infantil no Brasil**, 2017. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer** (1920). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII, Rio de Janeiro, Imago, 1972.

\_\_\_\_\_. **Análise terminável e interminável** (1937). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXIII, Rio de Janeiro, Imago, 1972.

\_\_\_\_\_. Uma dificuldade no caminho da Psicanálise (1917). In: **Obras completas: História de uma neurose infantil (O homem dos lobos), Além do princípio do prazer e outros textos (1917 – 1920)**. Trad. Paulo Cezar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010. v. 14.

\_\_\_\_\_. O inquietante (1919). In: **Obras completas: História de uma neurose infantil (O homem dos lobos), Além do princípio do prazer e outros textos (1917 – 1920)**. Trad. Paulo Cezar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2010. v. 14.

\_\_\_\_\_. **História do movimento psicanalítico** (1914a). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV, Rio de Janeiro, Imago, 1972.

\_\_\_\_\_. **Prefácio do livro “A Juventude Desorientada”, de Aichhorn** (1925). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund, Freud vol. II. Rio de Janeiro, Imago, 1972.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise** (1926). In: **Obras completas: Inibição, sintoma e angústia o futuro de uma ilusão e outros textos (1926 – 1929)**. Trad. Paulo Cezar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011. v. 15.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das massas e análise do Eu** (1921). In: **Obras completas: Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920 – 1923)**. Trad. Paulo Cezar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011. v. 15.

\_\_\_\_\_. **Sobre a psicologia do colegial** (1914b). In: **Obras completas: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912 – 1914)**. Trad. Paulo Cezar Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2012. v. 11.

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu** (1913). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII, Rio de Janeiro, Imago, 1971.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Editora L&PM, 2000.

JERUSALINSKY, A. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. In: Lerner, R. & Kupfer, M.C. (org) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

GATTI JÚNIOR, D. & BORGES, B. G. O processo de cientificização da pedagogia expresso na passagem da noção de experiência para experimento na literatura educacional especializada. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 77-100, jan./abr. 2015. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2753>. Acesso em 13/07/2020

KAES, R. **O complexo fraterno**. Aparecida, SP, Ideias & Letras, 2011.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAZAHAYA, D. **Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

KEHL, M. R. Existe uma função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (org). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2013.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação**. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2001.

\_\_\_\_\_. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, pp. 265-281, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371>. Acesso em 24/12/2019.

\_\_\_\_\_. **Validação e comparação de instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento psíquico à luz da Psicanálise**. Projeto de pesquisa apresentado à Fapesp, 2017.

KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M.; PESARO, M. E. Validação do instrumento "Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições; (APEGI). **Estilos da Clínica**, v. 23, n. 3, p. 558-573, 31 dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282018000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000300006). Acesso em 24/02/2020.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M.; PESARO, M. E.; LAJONQUIÈRE, L.; VOLTOLINI, R.; MACHADO, A. M. M. Metodologia IRDI: uma

ação de prevenção na primeira infância. In KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo, Escuta, 2012.

KUPFER, M. C. M.; COSTA, B. H. R. da; CÉSARIS, D. M. de; CARDOSO, F. F.; ORNELLAS, M. de L.; BASTOS, M. B.; CROCHICK, N. PALHARES, O. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos de Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dezembro de 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002). Acesso em 11/11/2017.

KUPFER, M.C. M.; PESARO, M. E.; BERNARDINO, L. M. F.; MERLETTI, C. K. I; VOLTOLINI, R. Princípios orientadores de práticas inclusivas. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H.; VOLTOLINI, R. (org) **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, 2017.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra? In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (org). **Lugar de Vida, vinte anos depois**: exercícios de Educação Terapêutica. São Paulo: Escuta, 2010.

LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo (1939). In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Seminário livro 3**: as psicoses- 1955-1956. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Seminário 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAJONQUIÈRE, L. de. A infância a escola e os adultos. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5, 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032004000100003&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032004000100003&lng=en&nrm=abn) . Acesso em: 04/01/ 2019.

\_\_\_\_\_. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 31, p. 89-106, 2006.

\_\_\_\_\_. Dos "erros" e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre psicanálise e educação. **Estilos de Clínica**. vol.2 no.2 São Paulo, 1997. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200004). Acesso em 24/12/2019.

\_\_\_\_\_. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. (PSICO) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. **Estilos de Clínica**. vol.3 no.5 São Paulo, 1998. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281998000200014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200014). Acesso em 5/01/2020.

MASSON, J. M. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess** — 1887-1904. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

NUNES, Marcia Regina Mendes. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo. Disponível em : [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100040&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100040&lng=en&nrm=abn) .Acesso em: 3/12/2019.

PATTO, M. H. S. A escola transformadora: da escola que temos à escola que queremos. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H.; VOLTOLINI, R. (org) **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

PINTO, F. de S e C. N. **A transferência e seus efeitos de saber**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. O que uma criança pode fazer por outra na escola? In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H.; VOLTOLINI, R. (org) **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

REVAH, D. La función del semejante en la escuela. Exposição oral **no IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas**. Argentina, Buenos Aires. 12 de novembro de 2018.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo, Cia das Letras, 1995.

SÃO PAULO (Município). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/2\\_Curriculo%20Integrador%20da%20Inf%20Paulistana.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/2_Curriculo%20Integrador%20da%20Inf%20Paulistana.pdf). Acesso em 31/08/2020.

TIUSSI, C. C. **Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre desenvolvimento infantil**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.

TOREZAN, Z. C. F; AGUIAR, F. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza. Vol. XI. Nº 2, p.

525 – 554, junho/2011. Disponível em <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4993/4000>. Acesso em 17/01/2019.

TOULOUS, D. A relação do bebê com seus semelhantes: uma função estruturante. In PARLATTO -OLIVEIRA, E.; COHEN, D. (orgs). **O bebê e o outro**: seu entorno e suas interações. São Paulo: Instituto Langage, 2017

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLTOLINI, R. A educação como "fato inconveniente" para a psicanálise. [6º Colóquio do LEPSI do IP/FE-USP](#) - Psicanálise, Educação e Transmissão, 2006.

**Anais eletrônicos**. Disponível em:

[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100006&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 15/11/ 2017.

\_\_\_\_\_. *A démarche* psicanalítica na educação: consequências para o campo da formação docente. In VOLTOLINI (org) **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente, São Paulo: Zagodoni, 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. A psicanálise implica a educação. In MEDEIROS, C. P. de; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicanálise implicada**: educar e tratar o sujeito. Curitiba: Juruá, 2016.

\_\_\_\_\_. Psicanalisar e educar, ou psicanálise e educação? In LEITE, N. de A.; TROCOTE, F. Um retorno a Freud. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2008.

VORCARO, A. **Crianças na psicanálise**: clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo** (1964). Rio de Janeiro: LTC, 2015.