

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Stelen Paula Zanluchi

**DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E EDUCAÇÃO
INFANTIL: SIMBOLIZAÇÃO, GÊNESE E
PRODUÇÃO SUBJETIVA**

Passo Fundo
2020

Stelen Paula Zanluchi

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E EDUCAÇÃO
INFANTIL: SIMBOLIZAÇÃO, GÊNESE E PRODUÇÃO
SUBJETIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo(a) bibliotecário(a)
responsável da Biblioteca Central da UPF

*Ao Gustavo, pelo amor e paciência com os
quais me ajudou a atravessar esses tempos.*

*À Clara e aos meus pequenos pacientes, cujas
lutas pela capacidade de serem felizes movem
meu sonho por um mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, princípio e fim de toda existência e propósito, a Quem devo toda gratidão!

À professora Dra. **Adriana Dickel**, gratidão pela profunda e autêntica abertura intelectual que me permitiu aprender e escrever; pela ternura com a qual aceitou essa *estranha no ninho* da educação e por ter me mantido firme frente à exigente tarefa de pesquisar; gratidão por ter me permitido ir mais longe e por ter sido presença nessa vivência que hoje é parte de quem eu sou.

Às professoras Dra. **Beatriz Judith Lima Scoz** e Dra. **Rosana Coronetti Farenzena** pela generosidade em aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa, gratidão pelo encontro benfazejo, pelo olhar cuidadoso e sensível, pelas contribuições enriquecedoras e propulsoras de *novos ventos* ao estudo. À professora Dra. **Flávia Caimi** pela prontidão com a qual se disponibilizou a participar da banca de defesa, meu carinho e admiração por sua presença fértil e criteriosa em todo o processo do mestrado.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA/UPF)** pela acolhida, pelas preciosas contribuições e pela confiança em disponibilizar as próprias produções em seu banco de dados, que constituíram uma parte tão fundamental em meu estudo, gratidão.

À minha **família**, gratidão por simplesmente tudo! Pelo amor, apoio, paciência, incentivo, pelo olhar confiante, por antever a conquista quando eu mal era capaz de ver o início, por compartilhar esse sonho.

Ao **Gustavo**, companheiro invencível dessa jornada, a quem devo tanta paciência, amor e dedicação.

À **Clara**, minha eterna criança, por suportar as ausências amorosas desse caminho, foi por você, foi vendo você no olhar de cada criança.

À **Carla, Emanuelle e Laura**, por me ouvirem em minhas angústias e sustentarem comigo esse percurso. Aos meus **amigos**, felizmente muitos, que precisaram suportar tantas ausências e isolamentos, obrigada pela compreensão.

Aos meus **pequenos e grandes pacientes** e ao exercício da psicologia, a quem devo o amor e a urgência pelos quais me conduzi ao estudo do desenvolvimento infantil.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pela bolsa de estudos que permitiu o investimento nesse estudo.

“Não estamos apenas preocupados com a doença ou com distúrbios psiquiátricos; estamos preocupados com a riqueza da personalidade, com a força do caráter e com a capacidade de ser feliz, bem como com a capacidade de revolucionar e rebelar-se.”

D. W. Winnicott

RESUMO

Nos últimos anos um intenso trabalho de pesquisa tem contribuído para fortalecimento de referências para as práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil, em que pese o trabalho a ser desenvolvido em direção à constituição de práticas educacionais propulsoras de desenvolvimento infantil. O presente estudo aborda a ontogênese infantil para além de um viés cognitivista e unidimensional, compreendendo-a como estruturação de uma *complexa síntese psicofisiológica de natureza biológico-cultural*, propondo-se a seguinte problemática: quais recursos simbólicos (participações, interações, discursos, linguagens, materiais, etc.) são constituídos nas situações de aprendizagens proporcionadas às crianças pequenas na educação infantil e como tais recursos propulsionam o seu desenvolvimento? Objetivou-se investigar o modo pelo qual as interações e vinculações simbólicas e emocionais oferecidas às crianças apresentam potencialidade para se constituírem ou não em situações de desenvolvimento, bem como o impacto das práticas organizadas nesses ambientes sobre a vivência das crianças pequenas. A necessidade de estudar tal impacto fundamenta-se no crescente fenômeno da educação infantil como ambiente central da vivência da infância, assumindo assim funções antropológicas de transmissão cultural e de educação de novos sujeitos. O estudo baseou-se em uma pesquisa de caráter exploratório de cunho qualitativo, cuja geração de dados foi realizada junto a dois grupos de crianças entre dois e três anos de idade e sua professora. A observação do material videogravado permitiu a composição dos eventos que, por representatividade ou excepcionalidade, melhor expressassem os conteúdos semânticos veiculados nas interações entre professora e crianças. Apoiado nos pressupostos teóricos de Vygotski (2010; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d), González Rey (1999; 2000; 2006; 2010; 2013) e Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b), o processo de constituição ontogenético foi compreendido como ancorado pela mediação de movimentos exógenos, simbólicos e de cultura, concomitantemente, sustentado por processos emocionais e subjetivos, por meio dos quais a criança se apropria produtivamente daquilo que lhe é proporcionado pelo ambiente. O estudo revelou a existência de uma profunda duplicidade que atravessa a constituição do campo das interações e de organização de práticas na educação infantil. Por um lado, há obstáculos vinculados à objetificação da criança: constrangimento do espaço-tempo de participação infantil; inibição do espaço-tempo de apropriação imaginária e do exercício de brincar; imposição de práticas dissonantes com o desenvolvimento infantil; tendência escolarizante das interações; campo de receptividade emocional das interações obstaculizado no sentido das operações sensíveis às demandas emocionais, comunicacionais e de busca por contato emocional das crianças; vinculações camufladas ou encobertas que privilegiam algumas crianças em detrimento de outras; conteúdos semânticos que veiculam um forte controle sobre os corpos, subjetividades, comunicações e produções psíquicas e emocionais das crianças. Em contrapartida, a produção de um campo interacional com capacidade responsiva, de sensibilidade emocional e simbólica às demandas individuais e coletivas das crianças, demonstrou atuar como constituinte de interações e práticas consonantes e apropriadas às vivências das crianças pequenas, sendo fator fundamental para a constituição de um vínculo interpsicológico em ambientes coletivos. Desdobram-se desses achados algumas urgências do campo: consolidar processos de formação continuada que desenvolvam estudos com base nas práticas pedagógicas situadas e nos estudos da criança e de sua ontogênese; constituir estudos sobre o campo de processos simbólico-emocionais desde a formação inicial, objetivando fornecer recursos teórico-metodológicos às futuras professoras para que intervenham de modo a superar quadros de sujeição impostos às

crianças, entre outras. A Educação Infantil figura, dessa forma, como ambiente fundamental para a garantia de condições mais equânimes de desenvolvimento na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil. Simbolização. Subjetividade.

ABSTRACT

In recent years, intense research work has contributed to the revision and strengthening of references for pedagogical practices in the field of early childhood education. There is still an important work to be done towards the constitution of educational practices that promote childhood development. The present study was willing to study the infant ontogenesis beyond a cognitive and unidimensional bias, understanding it as the structuring of a complex psychophysiological synthesis of biological-cultural nature, proposing the following problem: which symbolic resources (participations, interactions, speeches, languages, materials, etc.) are constituted in the learning situations provided to young children in early childhood education and how do such resources propel their development? The objective was to investigate the way in which the symbolic and emotional interactions and connections offered to children have the potential to constitute themselves or not in development situations, as well as the impact of the practices organized in these environments on the experience of young children. The need to study such an impact is based on the growing phenomenon of early childhood education as a central environment for childhood experience, thus assuming anthropological functions of cultural transmission and education of new subjects. The study was based on a qualitative exploratory research, which data generation was carried out with two groups of children between two and three years of age and their teacher. The observation of the video recorded material allowed the composition of the events that, by representativeness or exceptionality, better expressed the semantic contents conveyed in the interactions between teacher and children, followed by the microgenetic analysis of these events. Supported by the theoretical assumptions of Vygotski (2010; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d), González Rey (1999; 2000; 2006; 2010; 2013) and Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b), the ontogenetic constitution process was understood as anchored by the mediation of exogenous, symbolic and cultural movements, concomitantly supported by emotional and subjective processes, through which the child productively appropriates what is provided by the environment. The study revealed the existence of a profound duplicity that cuts across the constitution of the field of interactions and organization of practices in early childhood education. On the one hand, obstacles were found linked to the objectification of the child: constraint of the space-time of child participation; inhibition of the space-time of imaginary appropriation and the exercise of playing; imposition of dissonant practices with child development; schooling tendency of interactions; field of emotional receptivity of interactions hampered in the sense of operations sensitive to the emotional, communicational demands and the search for emotional contact of children; camouflaged or covert ties that favor some children over others; semantic contents that convey a strong control over the bodies, subjectivities, communications and psychic and emotional productions of children. On the other hand, the production of an interactive field with a responsive capacity, of emotional and symbolic sensitivity to the individual and collective demands of the children, demonstrated to act as a constituent of interactions and consonant practices and appropriate to the experiences of young children, being a fundamental factor for the constitution of children an interpsychological bond in collective environments. Some of the urgencies in the field

unfold from these findings: consolidate continuing education processes that develop studies based on situated pedagogical practices and studies of the child and its ontogenesis; constitute studies on the field of symbolic-emotional processes since the initial training, aiming to provide theoretical and methodological resources to future teachers so that they intervene in order to overcome situations of subjection imposed on children, among others. In this way, early childhood education appears as a fundamental environment for guaranteeing more equitable conditions for development, education and child protection, and as a community that contributes to expectations about childhood and its rights.

Keywords: Early Childhood Education. Child development. Symbolization. Subjectivity.

LISTA DE TABELAS

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material existente no Banco de Dados do GEPALFA (<i>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização</i> - UPF).....	170
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I - O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA.....	24
1.1 Vygotski e a natureza sociocultural do desenvolvimento da criança.....	25
1.2 O desenvolvimento da criança como produto histórico e individual: avanços sobre um legado incompleto.....	50
1.3 As composições simbólico-emocionais e a estruturação psíquica: uma contribuição psicanalítica para a gênese cultural do psiquismo.....	68
1.4 A título de uma proposta de interlocução: entre a Psicanálise e a teoria da subjetividade histórico-cultural.....	84
II- O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO COLETIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS.....	91
2.1 A transmissão antropológica e a educação das crianças pequenas: o desenvolvimento como participação na cultura.....	92
2.2 Das práticas da comunidade às comunidades de práticas: as modificações históricas nas relações adulto-criança e o estabelecimento de instituições de educação coletiva de crianças pequenas.....	103
2.3 A Educação Infantil e a escolarização da criança: a (re)produção social da infância.....	115
2.4 As investigações sobre a criança pequena na coletividade: um olhar sobre a educação infantil como espaço de desenvolvimento.....	125
III - A CRIANÇA PEQUENA E AS COMUNIDADES DE PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA E A ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE.....	157
3.1 O percurso metodológico da pesquisa.....	157
3.2 Contextualização dos dados e constituição dos eventos de interação.....	163
3.3 É dia de movimento.....	177
3.4 O passeio no zoológico e chavar a boquinha.....	202
3.5 O choro e o <i>Aperte Aqui</i>	220
3.6 O Rei Arthur e Peter Pan.....	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS.....	277

INTRODUÇÃO

A criança, dentre os personagens participantes do universo cultural, está posicionada como um ser que se articula entre a existência histórica e a existência mitológica, como ser em processo de transição entre aquilo que é e aquilo que virá a ser. Situada em um estatuto híbrido, como ser em vias de constituição entre a existência dos rudimentos dos traços de civilidade e dos de selvageria, entre a criança reconhecida como semelhante humano em sua potencialidade de vida mental e intencional, e por isso co-herdeira do legado cultural, e a criança reconhecida como pré-humana, não-desenvolvida ou subdesenvolvida que por não ter atingido plenamente os atributos humanos, estaria ligada ainda a uma natureza indomável e primitiva. O que define as origens do indivíduo humano, aquele que é portador não apenas de uma biologia da espécie, mas da capacidade de operar simbolicamente com ferramentas linguísticas, cognitivas, afetivas, interacionais, sociais, típicas da espécie humana?

Os tempos da constituição psíquica, isto é, os tempos de origem nos quais as crianças constituem com maior ou menor êxito as funções mentais concernentes ao rol das possibilidades da espécie humana, constituem-se mediante movimentos históricos. Não se trata, portanto, de uma explicação mitológica dos tempos precoces do desenvolvimento, em que a existência e os movimentos de vida psíquica da criança são tomados apenas como uma alegoria ou suposição. Não se trata tão somente de uma biologia da espécie que determina por movimentos maturativos o curso e a evolução do desenvolvimento, como se os processos psíquicos fossem um equivalente aos processos de maturação do organismo. Trata-se da apreensão dos alicerces que dão base e materialidade ao desenvolvimento mental da criança, compreendidos como momentos históricos de constituição, propulsionados mediante determinantes e elementos constitutivos simbólico-culturais. São organizadores psíquicos que se dão mediante operações históricas e culturais de base concreta, enquanto verdadeiros acontecimentos fundadores das possibilidades mentais nas crianças sem os quais, como seres biológicos, os humanos não podem apoiar o desenvolvimento das características propriamente humanas (BLEICHMAR, 1993).

O viés ético ao qual as necessidades de vida daqueles que são semelhantes devem se tornar obrigações morais (LÉVINAS, 1997) circunscreve a problemática da atenção ao desenvolvimento da criança como um imperativo ético. Esse imperativo ético torna-se

ainda mais significativo quando, desde o ponto de vista das teorias psicológicas do desenvolvimento e das produções antropológicas, assume-se a função essencial do relacionamento inter-humano para o desenvolvimento da vida mental da criança, assegurando com isso que os processos de desenvolvimento não se dão sem a intervenção humana mediante os processos culturais disponíveis à criança ao longo de sua vida (BLEICHMAR, 1993; 2005a; ROGOFF, 2005). Bleichmar (1993) aponta nessa direção ao defender a necessidade de se estabelecer paradigmas técnicos e teóricos claros como modo de nortear uma perspectiva perante a qual os tempos da infância possam ser focalizados a partir dos movimentos estruturantes, desde os elementos simbólico-culturais que o ancoram, tendo em vista as vicissitudes históricas que precipitam tais condições em diferentes direções. O tempo da infância constitui-se, assim, como um tempo valioso e irrecuperável para a composição psíquica.

O percurso da pesquisa que deu origem a este texto partiu da preocupação profissional da pesquisadora em sua atuação como psicóloga clínica e, especialmente, na condução de tratamentos psicológicos com crianças pequenas. A crescente demanda de crianças com indícios de transtornos psíquicos precoces e muitas vezes graves aos consultórios despertou o interesse pela emergência de transtornos do psiquismo infantil constatados nas inúmeras situações de encaminhamento à psicoterapia de crianças que apresentavam falhas no processo de constituição de funções psíquicas tais como linguagem, motricidade, pensamento lógico, moral, controle dos impulsos, etc. Em um número muito significativo, a demanda por atenção e compreensão das dificuldades da criança partia das escolas e das professoras, seja devido ao que se denomina como dificuldade de aprendizagem, incluindo uma gama bastante considerável de dificuldades cognitivas, que abrange desde dificuldades de alfabetização até de compreensão espaço-temporal, seja por dificuldades de aquisição da fala e de transtornos hipercinéticos ou de controle motor e impulsivo. Além disso, as preocupações que afligem tanto profissionais de saúde e de educação quanto familiares e autoridades judiciais envolvidas com a preservação dos direitos e integridade da criança solicitam respostas teóricas e técnicas que possam dar conta das condições de desenvolvimento das quais as crianças necessitam. Essa parece ser uma questão que interessa a todos, na medida em que as instituições de guarda e de educação das crianças são cada vez mais solicitadas a cumprir um papel de condução no desenvolvimento da criança. Desse modo, transita-se para uma temática de pesquisa à qual não mais o transtorno infantil, senão os recursos simbólico-emocionais proporcionados às crianças, especialmente as pequenas, tornam-se foco de interesse. Parte-se de transtornos

psíquicos precoces e dos riscos ao desenvolvimento infantil para uma temática voltada à compreensão das condições de desenvolvimento constituídas mediante as relações às quais a criança tem acesso no curso de sua infância.

Atualmente, é possível constatar a existência de uma infância vivida desde períodos cada vez mais precoces em espaços institucionais, como as escolas de educação infantil, as quais ocupam um espaço cada vez maior no tempo do desenvolvimento da criança. Ao partir do pressuposto de que a constituição das condições psíquicas se dá mediante as relações simbólico-culturais às quais as crianças têm acesso, como seria possível compreender as relações que se dão de modo institucionalizado a muitas crianças desde períodos muito precoces de vida? A que modalidades de recursos essas crianças têm acesso ao longo daquilo que é denominado como educação coletiva de bebês ou de crianças pequenas? Essas relações constituídas nas escolas de educação infantil entre professores e crianças pequenas podem cumprir uma função propulsora do desenvolvimento ao estruturar ancoragens simbólicas para a composição psíquica da criança pequena? Essas questões serviram de base para a definição da problemática de investigação da qual derivaria esta exposição.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015¹ (IBGE, 2016) estimava naquele ano em 10,3 milhões o contingente de crianças com menos de quatro anos no Brasil, o que representa 5,1% da população geral. A incidência de crianças menores de quatro anos é maior nas classes menos elevadas da população, com cerca de 73,9% dos domicílios habitados por crianças nessa faixa etária possuindo rendimento *per capita* de menos de um salário mínimo. Segundo o mesmo estudo (IBGE, 2016), das 8,7 milhões de crianças com menos de quatro anos que permanecem durante a semana por período integral no mesmo local com a mesma pessoa responsável, 1,4 milhões fica sob os cuidados de escolas de educação infantil no período da manhã e da tarde, o que corresponde a um percentual de 16,6%. Na região sul, no entanto, esse número sobe para 26,6% das crianças menores de quatro anos frequentando por período integral a escola de educação infantil, demonstrando com isso uma significativa disparidade entre o percentual nacional e o regional. A permanência da criança no domicílio em que reside durante a semana em período integral, apesar de apresentar percentual elevado, tem tendência de redução conforme avança a idade da criança: de 91,8% para crianças menores de um ano, para

¹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019) estima que em 2018 a taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos saltou para 34,2%, alcançando o percentual de 92,4% em crianças pré-escolares de 4 e 5 anos. Embora a pesquisa de 2018 (IBGE, 2019) forneça dados atualizados com relação a esses números, eles não fornecem o mesmo nível de detalhamento que os dados de 2015 (IBGE, 2016).

60,7% para crianças com três anos de idade. Por fim, a pesquisa indica uma correlação entre o nível de renda e a escolha do local de permanência das crianças, sendo o maior nível de renda *per capita* presente entre as crianças que permaneciam integralmente na escola. Tais dados permitem uma rápida compreensão da dimensão demográfica e das condições em que vivem as crianças brasileiras menores de quatro anos.

Ao lado dessa realidade e em termos legais, a promulgação da lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) emite novas orientações acerca da educação infantil, assumindo importantes perspectivas relacionadas à educação das crianças. A lei prevê a matrícula obrigatória de crianças na educação infantil na modalidade pré-escolar a partir dos quatro anos de idade, garantindo o acesso gratuito das crianças à educação infantil até os cinco anos de vida da criança. Outro aspecto muito significativo apontado pela lei nº 12.796 se encontra descrito no artigo 29, o qual define que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). O artigo 31 da mesma lei também dá ênfase ao apoio e à orientação dos aspectos de desenvolvimento da criança, dizendo que a avaliação da educação infantil se dará “mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2013). Tanto a ênfase que legalmente se tem dado à obrigatoriedade do acesso à educação infantil em idade mais precoce quanto a ênfase ao aspecto de apoio e aprendizagem da criança através da ideia de uma educação infantil interligada ao desenvolvimento da criança como corresponsável juntamente com a família e a comunidade exigem uma compreensão ainda mais iminente a respeito do modo pelo qual a educação infantil pode desempenhar a função estabelecida pela lei nº 12.796 (BRASIL, 2013).

Tal esforço vem sendo conduzido substancialmente no campo da pesquisa em educação infantil nos últimos 30 anos. Mediante um intenso trabalho de revisão e de fortalecimento de concepções para a prática pedagógica e para a aprendizagem de crianças de zero a seis anos, esses estudos têm contribuído para a construção de importantes referências norteadoras para as redes de ensino e a formação de professores relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças pequenas. No entanto, ainda existe um longo trabalho a ser feito, sobretudo à medida que a educação infantil passa a ser universalizada, com crianças ingressando em períodos cada vez mais precoces em relação a seu desenvolvimento. Muitas crianças deparam-se com a dureza da tradição pedagógica e

convivem com o risco de serem pouco assistidas ou até mesmo vilipendiadas em suas possibilidades de desenvolvimento. Isso pode, segundo Jerusalinsky (2001, p.19), incidir “de tal modo que as crianças acabam tendo de suportar a inadequação institucional, num momento de mudanças, e durante anos muito delicados de suas vidas”. Em virtude disso, o campo pedagógico tem a necessidade de assumir as questões educacionais relacionadas ao ingresso da criança na educação infantil e avançar na compreensão do fenômeno da educação coletiva das crianças pequenas como um fenômeno contemporâneo, entretido às práticas simbólico-culturais que dão ancoragem ao desenvolvimento infantil.

Uma das razões para isso observa-se ao analisar o impacto da educação infantil nas populações mundiais, constatado por uma extensa pesquisa recentemente publicada pelo Banco Mundial, na qual a educação infantil figura como índice de desenvolvimento socioeconômico e de perspectiva de mobilidade educacional intergeracional futura das populações. Segundo o estudo (WORLD BANK GROUP, 2017), a proporção de crianças em idade escolar que frequentam a escola está fortemente associada a uma maior mobilidade intergeracional na educação, isto é, quando os filhos obtêm maior nível de realização educacional em relação ao nível de seus pais. Ao mesmo tempo, a frequência de crianças na educação infantil está fortemente associada ao status socioeconômico dos pais, sendo as crianças com maior renda as que mais frequentam a educação infantil. Outras evidências apontadas pela pesquisa (WORLD BANK GROUP, 2017) indicam que pré-escolares com níveis baixos de desenvolvimento cognitivo teriam menor desempenho escolar e menor acesso à mobilidade econômica quando adultos, e que países que apresentam menores taxas de desenvolvimento infantil precário, associados de modo quantitativo a melhores taxas nutricionais em crianças de até cinco anos, apresentam melhores índices de mobilidade educacional. Esses achados reforçam a constatação do impacto significativo que a educação infantil pode desempenhar sobre o desenvolvimento futuro das populações. Como conclusão, o estudo (WORLD BANK GROUP, 2017) aponta que o acesso à educação infantil representa uma janela para a criação de melhores oportunidades de mobilidade social e educacional. Programas universais de pré-escola teriam, desse modo, um importante papel “equalizador” na primeira infância, momento em que as oportunidades de vida são altamente desiguais para as crianças, estando as oportunidades altamente dependentes do local de nascimento das crianças e das condições socioeconômicas de seus pais (WORLD BANK GROUP, 2017).

Outra motivação vem da compreensão do desenvolvimento humano como um processo eminentemente cultural sustentado na possibilidade de apropriação das relações

humanas como ancoragens ao desenvolvimento da criança, entre as quais figuram ancoragens simbólicas que, mediante a aquisição de ferramentas e práticas culturais, garantem ao indivíduo um processo de estruturação da vida psíquica. Essa guinada antropológica em relação ao desenvolvimento humano evidencia o caráter exógeno e de cultura ao qual as condições psíquicas podem ser constituídas no indivíduo humano, alocando tal desenvolvimento como entretecido por um intra/intersubjetivo, mediado por ferramentas e práticas simbólico-culturais. Rogoff (2005), com base em um profundo e extenso estudo etnológico, posiciona a discussão acerca da cultura não apenas em termos de diferenças culturais, mas como investigação dos aspectos culturais do desenvolvimento humano. Ainda que as condições que dão suporte ao desenvolvimento do bebê ou da criança pequena estejam implicadas em relações diádicas do tipo mãe-bebê, pai-bebê, essas condições não estão restritas à mãe ou ao pai, na medida em que os vínculos de que uma criança dispõe desde os inícios estão intimamente ligados a um “sistema de cuidado” criado pelas comunidades, em circunstâncias históricas e culturais, refletindo expectativas acerca do lugar da família e de outras instituições, perpassadas e modificadas pelas gerações (ROGOFF, 2005, p. 101). Nesse sentido, ao se afirmar que “o conjunto de personagens e cenários das vidas das crianças é um aspecto central do desenvolvimento humano” (ROGOFF, 2005, p. 91), torna-se possível a compreensão de que a estrutura de condições para o desenvolvimento pode estar apoiada em uma base mais ampla desde a aprendizagem mediante recursos simbólicos, ainda que seja preciso compreender com maior precisão como tais condições estão também submetidas a vicissitudes idiossincráticas dos indivíduos.

Sendo a educação infantil apontada como índice de desenvolvimento social e econômico das populações e admitindo como base o pressuposto de que o desenvolvimento infantil é um processo de natureza cultural, é possível compreender a educação infantil como um tempo-espaco em que experiências estruturantes são vividas pelas crianças, experiências indissociáveis dos recursos simbólicos que ancoram suas possibilidades de desenvolvimento. Diante disso, é possível avançar em relação aos questionamentos anteriores: a que modalidades de aprendizagens as crianças estão tendo acesso na educação infantil? De que modo tais aprendizagens incidem sobre o seu desenvolvimento? Rogoff (2005) alerta para o fato de que atualmente muitas crianças estão desde muito pouca idade passando longos períodos do dia em creches e pré-escolas, em instituições burocráticas e de segregação etária, tendo restrita com isso tanto a sua participação nas relações amplas da vida cultural de suas comunidades como nas relações familiares e intergeracionais. As

questões a respeito da infância tornam-se cada vez mais institucionalizadas em alguns países, dentre eles o Brasil, onde as responsabilidades pelo desenvolvimento das crianças tornam-se cada vez mais alocadas em políticas governamentais, ainda que tais políticas não deixem de ser um modo de estabelecer um sistema de cuidado e aprendizagem baseados na comunidade (ROGOFF, 2005). Desse modo, como assinala Rogoff (2005), as práticas de cuidados comunitários de crianças e especialmente as práticas de educação coletiva de crianças pequenas em instituições suscitam um importante debate a respeito dos impactos causados ao seu desenvolvimento nesse tipo de ambiente.

Como defendem Rossetti-Ferreira et al. (2009), a compreensão do fenômeno da educação coletiva de crianças pequenas na educação infantil está invariavelmente implicada em concepções teórico-metodológicas acerca do desenvolvimento humano, que aportam em função dos pressupostos não apenas formas de compreender e estudar os processos de desenvolvimento, como constituem relações de significados que darão suporte à construção de práticas profissionais e expectativas culturais que incidem sobre os indivíduos. Essa constatação permite dizer que o impacto da produção teórica acerca do desenvolvimento humano não trata apenas de uma produção distanciada da realidade das práticas culturais cotidianas, senão que tais pressupostos são habitualmente e com muito interesse social convocados a fazer parte daquilo que é denominado de profissionalização das práticas institucionais de educação das crianças pequenas. Uma questão importante está relacionada ao uso das teorias do desenvolvimento não como “procedimentos” de cuidados a serem prescritos como corretos, postura já há muito criticada tanto no campo da Psicologia quanto da educação como uma espécie de ortopedia dos indivíduos, e sim como referências para a construção cultural, incidindo sobre os sentidos e as práticas profissionais vinculadas à infância, de modo a contemplar respostas mais sensíveis e efetivas frente a esse período crucial da vida da criança.

Pierrot (2015, p. 50), ao localizar a aprendizagem em uma perspectiva antropológica, assinala que a criança ao nascer de modo inteiramente dependente dos outros “não tem efetivamente a escolha da cultura que se impõe a ela de maneira inevitável como sua própria forma de vida”. A aprendizagem da criança está determinada de modo praticamente indissociável pelas práticas culturalmente instituídas, isto é, pelas “formas de vida” estruturadas pelas gerações anteriores, existentes antes e independentemente da criança (PIERROT, 2015). De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem estaria articulada a três níveis diferentes: em um primeiro nível, a aprendizagem é compreendida como hierarquia de saberes e valores que um grupo humano faz questão de transmitir ou

impor por meio de determinadas práticas ou conhecimentos; em um nível intermediário, a aprendizagem está relacionada às interações entre indivíduos e aos modos aos quais as pessoas estão engajadas umas com as outras em função dos seus envolvimento em instituições; no terceiro nível, mais profundo e fundamental, a aprendizagem remete às transformações causadas no indivíduo através da aquisição de ferramentas mentais (PIERROT, 2015). Pierrot (2015) sustenta que independentemente de serem apreendidas de modo particular ou coletivo, por intercâmbios explícitos com um parente, professor ou pessoa mais experiente, as aquisições têm invariavelmente uma significação social conectadas a outras pessoas, presentes ou não nessas interações. Desse modo, o nível mais interno da aprendizagem não poderia ser isolado dos outros níveis mais amplos senão por uma separação abstrata. Os níveis de aprendizagem existiriam para Pierrot (2015, p. 60) em configurações diferentes de modo simultâneo e interdependentes, resultando na ideia de que “o contexto antropológico mais global está envolvido no nível psicológico mais profundo”.

Bleichmar (2005), ao retomar as discussões acerca dos inícios da vida psíquica do bebê humano, com base em um referencial teórico psicanalítico, permite posicionar desde uma perspectiva fecunda o processo de constituição psíquica. Para a autora (BLEICHMAR, 2005, p. 289), o fato de os seres humanos viverem para além da inércia biológica da natureza, isto é, das necessidades autoconservativas imediatas, demonstra que os seres humanos estão implicados a viver em uma ordem representacional em que a composição psíquica se dá como “efeito de uma forma simbólica de proposta de vida humana”, a partir de marcas identificatórias e de cultura. A relação primária com a cria humana está marcada, segundo Bleichmar (1993, p. 60), por práticas “antinaturais”, no sentido de que todas as práticas humanas exercidas sobre o outro humano incipiente se dão como “práticas capazes de mudar a natureza do objeto, de subverter sua ordem natural [...] através de uma ação modificadora”. A cria é retirada da ordem natural para se tornar um sujeito de cultura, em um mundo regido por composições simbólicas.

Nessa perspectiva (BLEICHMAR, 1993; 2005a), o processo de constituição psíquica se dá como um processo articulado e ancorado entre os movimentos exógenos, simbólicos e de cultura e os processos metabólicos e subjetivos, por meio do qual o indivíduo incipiente se apropria daquilo que lhe é proporcionado e é por ele modificado. A criança pequena é compreendida assim como um indivíduo que, em um duplo movimento, tanto está em processo de constituição quanto denota produção psíquica, simbólica e imaginária. Nesse sentido, torna-se possível lançar as bases da compreensão da aprendizagem como um processo que atrela subjetividades, processo ao qual a relação do

adulto com a criança se conecta à função de que o outro humano está a serviço de alimentar não somente as bocas, senão também as mentes. A relação entre cuidado e corpo da criança está implicada em algo “a mais” do que a manutenção da vida biológica, já que ao se constituir um processo de interação com um semelhante humano constitui-se com isso um corpo inscrito em composições simbólicas de regulação e satisfação das necessidades corporais. Os cuidados autoconservativos sobre as necessidades biológicas da criança e os manejos simbólicos do corpo conduzem àquilo que é paradoxal à condição humana: uma condição que não é biologicamente alcançada, nem uma construção “naturalmente” dada (BLEICHMAR, 2005a), mas uma unidade entre o manejo do corpo e as produções simbólico-culturais instituídas por meio das práticas e interações. O adulto ao manejar o corpo da criança para atender alguma necessidade ainda que das mais básicas à sobrevivência do bebê o faz sob determinados signos e com o uso de determinadas práticas, veiculando representações constituintes de propostas simbólicas para as experiências de satisfação. Exemplo disso é o ato de amamentar um bebê o que implica, dentre as práticas culturais de criação de bebês, um ato simbólico que não se restringe ao alimento que é oferecido à criança, mas se amplia a todo um sistema de signos implicados nos gestos, olhares, discursos, calor, contato corporal, odor familiar, conforto, sustentação, apaziguando não apenas a fome senão impulsionando no bebê demandas psíquicas que se estabelecem para além da fome (LAPLANCHE, 1998). Assim, a inclusão da cria em práticas de uma cultura, em um sistema de signos, faz com que, ao ser alimentada, não receba apenas o leite, mas todo um sistema de significados culturais que é produzido no contato inter-humano e passa a ser subjetivamente constituinte de condições para se viver em relação com outros semelhantes.

Rogoff (2005), ao compor a tese de que os indivíduos se desenvolvem mediante a participação em comunidades culturais, entende que o desenvolvimento somente pode ser compreendido “à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades” (ROGOFF, 2005, p. 15). Segundo a autora, o que os indivíduos são capazes de fazer depende dos significados culturais atribuídos às situações e do apoio social e institucional recebido em suas comunidades, as quais propiciam aprendizagens geradoras de desenvolvimento. Nesse sentido, a cultura dispõe de instituições para organizar a vida das pessoas; tais instituições operam com objetivos e expectativas em relação ao desenvolvimento esperado de uma criança, bem como definem as práticas e os papéis dos indivíduos, estabelecem ritmos e tempos para o desenvolvimento, indicando o que uma criança está apta a fazer e em que momento o fará (ROGOFF, 2005). A escola, por sua vez,

opera como uma instituição cultural, impregnada de uma percepção particular e generalizante da criança, sobre o que é esperado dela e do sistema familiar a que pertence. Trata-se de um sistema de significados implícito, que nem sempre ou quase nunca vem a ser consciente, mas tomado por seus membros como uma categoria “naturalmente” existente, que dá origem à cultura das relações escolares e às expectativas sobre a criança, expectativas essas constituídas ao longo das gerações e da história, da tradição e do desenvolvimento social das instituições. A escola, portanto, constitui seu discurso pedagógico no âmbito das expectativas, mediante significados culturalmente produzidos sobre viver a infância, desenvolver-se e adquirir competências básicas.

Barbosa (2018) aponta para a existência de uma duplicidade no discurso pedagógico relacionado à educação infantil e às crianças pequenas. Tenta-se combater a visão que predominou por muito tempo segundo a qual a criança seria um indivíduo em situação de passividade e dependência do adulto, depositária das manobras educativas, ao colocá-la em uma posição ativa, um indivíduo capaz de produções subjetivas em relação aos outros e às aprendizagens que lhe são oferecidas. Ao mesmo tempo, essa perspectiva incorre no risco de menosprezar o aspecto incipiente e estruturante dos inícios da vida da criança, na medida em que o cuidado com ela, ao não ser considerado como algo do campo da aprendizagem, tem sido compreendido como uma atividade de menor valia em relação ao que seriam as questões consideradas propriamente educativas. Não obstante, essa falsa dicotomia entre cuidado e aprendizagem fortemente presente na educação infantil brasileira necessita ser resolvida com urgência sob pena de comprometer aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento de tantas crianças (HADDAD, 2003).

Como bem delimitado pelo trabalho de Rossetti-Ferreira (2003), não é possível equiparar o modelo de cuidado em situações coletivas de educação de crianças pequenas com o cuidado proporcionado por uma mãe que, ao menos via de regra, possui um estreito vínculo emocional com uma criança geralmente pertencente a uma família nuclear com poucas ou nenhuma outra criança. A educação coletiva de crianças pequenas irá se mostrar inadequada sob tais paradigmas, especialmente, se for exigido que os cuidados providos na educação infantil exerçam função de substitutos maternos. Por outro lado, ainda que sobre bases de construções teórico-metodológicas diferentes, a compreensão do fenômeno da educação coletiva de crianças nos moldes que se tem oferecido nas escolas de educação infantil brasileiras exige a compreensão profunda desta unidade imprescindível entre cuidado e aprendizagem, entre interação e constituição mental. Cuidado e aprendizagem passam a ser atividades contraditórias apenas quando tomadas de modo artificial,

contraproducente, como aspectos desiguais de uma unidade indivisível da própria constituição da experiência humana, como balizam Bleichmar (1993; 2005a), Pierrot (2015) e Rogoff (2005), e na medida em que não é possível nem para a criança nem para o adulto diferenciar o que é do campo autoconservativo, como aliviar a fome, e o que é do campo simbólico e representacional, a alimentação por meio de uma prática cultural, a amamentação, não restrita à fome do bebê e não restrita à simples ingestão do leite. Por essa perspectiva, as situações de aprendizagem proporcionadas às crianças pequenas assumem uma convergência imprescindível entre cuidar e educar, na medida em que o contato entre adulto-criança pressupõe uma indivisibilidade entre o manejo do corpo e das necessidades e as produções simbólico-culturais transmitidas por meio das práticas e interações.

Ao considerar que muitas crianças no Brasil estão vivendo suas infâncias dentro das escolas de educação infantil desde momentos muito tenros de suas vidas e que esse período é imprescindível para o desenvolvimento e de especial vulnerabilidade para a criança, ao mesmo tempo em que a educação infantil constitui-se como um espaço-tempo onde experiências formativas são vividas pelas crianças no curso das relações às quais elas têm acesso, a educação infantil é compreendida como uma comunidade de práticas onde aprendizagens são feitas com as crianças mediante recursos simbólicos que ancoram seu desenvolvimento. Diante disso, é possível questionar acerca de quais situações de aprendizagem as crianças participam na educação infantil e sobre o impacto dessas práticas na constituição de sua subjetividade.

A problemática central da presente pesquisa pode ser construída a partir desses elementos, sob a perspectiva da compreensão de quais modalidades de recursos simbólicos, em termos de participações, interações, discursos, linguagem, materiais, etc., estão sendo constituídas e delimitadas nas situações de aprendizagens proporcionadas pelas relações na educação infantil e de que modo tais recursos propulsionam o desenvolvimento das crianças pequenas.

Para elucidar essa problemática, inicia-se com um estudo teórico sobre a natureza cultural do desenvolvimento da criança e os modos como a estruturação psíquica e subjetiva da criança humana depende das condições encontradas na cultura e nas relações intersíquicas para serem constituídas. Em seguida, empreende-se uma investigação sobre as práticas de educação e de cuidado das comunidades como premissa da transmissão antropológica e da constituição dos novos sujeitos, buscando compreender como as instituições coletivas de educação de crianças pequenas foram sendo construídas nas

sociedades industriais como meio de proteção e educação em massa de crianças. Para finalizar a exposição teórica, busca-se recompor o campo de investigações sobre a educação infantil, tomada como espaço-tempo de desenvolvimento da criança e de estabelecimento de relações intersíquicas constitutivas de novos sujeitos.

Após essa exposição, trata-se de explorar o alcance dos conceitos teóricos apresentados como forma de apreensão das experiências culturais vivenciadas pelas crianças, constituídas como gênese dos processos de desenvolvimento especificamente humanos. O material empírico a ser utilizado nessa seção foi selecionado do material disponibilizado no Banco de Dados mantido pelo Gepalfa (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização*), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, consistindo de videogravações de pesquisas com crianças entre 2 e 3 anos de idade, bem como de transcrições de episódios de interação e contextualizações já descritas em pesquisas anteriores. A partir do material selecionado pelo corte etário dos grupos de crianças, foram constituídos os eventos que apresentaram maior potencial analítico e que foram posteriormente transcritos, descritos densamente e posteriormente analisados, com o objetivo de identificar as recorrências e os padrões culturais que permitem caracterizar a rotina das interações, dos cuidados e das práticas com os grupos de crianças pequenas de uma das escolas colaboradoras das pesquisas desenvolvidas pelo Gepalfa.

A estrutura da presente exposição encontra-se organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, destinado à exposição teórica das questões do desenvolvimento e da estruturação psíquica e subjetiva da criança, está intitulado de [I] “O desenvolvimento cultural da criança”; o segundo capítulo, destinado ao estudo das práticas institucionais coletivas de educação e cuidado das crianças pequenas, foi intitulado de [II] “O fenômeno da educação coletiva de crianças pequenas”; e, por fim, o capítulo destinado ao desenvolvimento metodológico da pesquisa e à análise dos dados produzidos é intitulado [III] “A criança pequena e as comunidades de práticas na educação infantil: entre a constituição subjetiva e a escolarização precoce”.

I O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA

O nome e o legado de Lev Vygotski (1896-1934) representam na história da Psicologia, especialmente no campo da Psicologia do Desenvolvimento, uma das mais excepcionais contribuições teóricas em relação ao advento e à centralidade da compreensão da cultura como gênese do desenvolvimento psíquico. Vygotski estabeleceu, mediante uma notável capacidade de apreensão crítica, o deslocamento dos cimentos que formavam as bases até então dominantes da investigação psicológica, ligadas ao atomismo, ao espiritualismo e ao mecanicismo. Com isso, tornou-se possível abrir-se à investigação dos processos psicológicos por intermédio de uma nova concepção metodológica, em que a Psicologia passou a ser vislumbrada como um projeto de ciência fundamentada não apenas no método experimental, mas especialmente na psicologia genética e estrutural, de onde resultam as bases vigotskianas para um novo entendimento dos processos psicológicos.

Vygotski (2002b), ao compreender a existência de dois planos envolvidos na gênese dos processos psicológicos, um biológico e outro cultural, vinculados entre si por meio de uma relação dialética, viabiliza uma virada epistemológica fundamental. Tal compreensão promoveu e ainda alavanca profusos avanços nos estudos no campo da Psicologia do desenvolvimento, tendo aberto a via de investigação para as experiências culturais como gênese dos processos de desenvolvimento humano. Trata-se de uma mudança tão fundamental na compreensão do psiquismo que, salvo alguns discursos científicos residuais de linhagem biologicista e mecanicista, tornou axiomática a constatação da existência de uma via cultural na gênese dos processos mentais especificamente humanos e que propriamente definem o desenvolvimento da espécie.

A exposição que segue objetiva apresentar o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza e gênese sociocultural. Para tanto, recompõe, inicialmente, os estudos de Vygotski acerca do plano de desenvolvimento cultural na espécie humana e no processo de ontogênese. Após, parte-se para a compreensão das bases simbólico-emocionais inerentes aos processos de estruturação psíquica na criança, com base em Fernando González Rey e Albertina Mitjans Martínéz, constituindo uma compreensão de psiquismo voltada a uma concepção produtiva e subjetiva da mente. Por

fim, apresenta-se uma contribuição psicanalítica para a gênese cultural do psiquismo, alicerçada nas contribuições de Bleichmar e Castoriadis, o que permite estabelecer a constituição psíquica como produto de composições imaginativas, desejantes e simbólicas, decorrentes do contato intersíquico da criança com o outro e com a cultura.

1.1 Vygotski e a natureza sociocultural do desenvolvimento da criança

Vygotski (2002a) centra sua investigação na análise dos vínculos genéticos, isto é, nos processos de gênese do desenvolvimento das funções psicológicas, apoiando-se inicialmente na investigação de base filogenética, base que acompanha metodológica e teoricamente o trajeto integral da investigação. Inicialmente, Vygotski (2002a) depreende uma distância entre o curso dos fatos evolutivos da biologia do cérebro humano e a evolução histórica da humanidade: o cérebro humano por si não teria apresentado uma evolução biológica tão rápida e maleável no curso da história humana que explicasse em termos de desenvolvimento biológico todos os saltos qualitativos que o homem experimentou ao longo do tempo. A modificação biológica corresponde a um processo evolutivo prolongado e lento, arrastando-se por muitos milhares de anos, respondendo a lentas variações ambientais, o que não é capaz de explicar por si a acelerada evolução filogenética experimentada pelo homem (VYGOTSKI, 2002a). Defende Vygotski (2002a) que não teria fundamento propor, com base em uma evolução biológica do cérebro, que o homem primitivo se diferencia do homem atual por possuir um cérebro deficiente, não evoluído, com uma estrutura biológica inferior ou diferente da estrutura do homem moderno. Para o autor, mesmo o homem mais primitivo conhecido é digno de ser reconhecido como um humano completo (VYGOTSKI, 2002a). Aquilo que radica a diferença, a distância entre o homem atual e o homem primitivo, não pode ser compreendido em termos de desenvolvimento de estruturas cerebrais, o que leva Vygotski (2002a) à importante afirmação de que a evolução biológica se finalizou antes de iniciar o desenvolvimento histórico do homem. Não seria possível encontrar unicamente na base biológica a explicação para o desenvolvimento das estruturas superiores que diferenciam o homem de outros animais, e que, ademais, a evolução de cada nova função psicológica superior não encontra correspondente na adição de novas estruturas cerebrais (VYGOTSKI, 2002a). Desse modo, o homem primitivo apresenta as mesmas condições biológicas de

desenvolvimento que qualquer indivíduo moderno ainda que com resultados notadamente diferentes (VYGOTSKI, 2002a).

Vygotski (2002a), ao conceber uma nova linha na gênese do desenvolvimento das funções psicológicas, não compreende o desenvolvimento cultural apenas como um fator a mais, acessório ou secundário, mas o define como uma segunda via de mesmo nível de nexos genético da via biológica, isto é, estabelece as bases para a compreensão de uma recíproca implicação constitutiva entre biologia e cultura (ANDRADE; SMOLKA, 2012). Desse modo, a concepção de psique humana não pode se estabelecer como algo além da própria natureza biológica, o que confere ao psiquismo uma pernicioso tonalidade metafísica, mas, em consonância com esses pressupostos, o psiquismo figura como uma “ampla síntese biossocial do comportamento do homem” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 701). Para Vygotski (2002a), a psique constitui uma parte da natureza vinculada a funções da matéria altamente organizadas do cérebro. Segundo ele (VYGOTSKI, 2002a), em algum momento, em um determinado nível de desenvolvimento das espécies animais, foi produzida uma mudança qualitativa no aperfeiçoamento dos processos cerebrais. Tal mudança teria sido preparada, por um lado, pelas evoluções precedentes no desenvolvimento biológico da espécie e, por outro lado, de modo muito importante, constituiu-se como um salto no curso do desenvolvimento da espécie humana, provocado pela aparição de uma nova qualidade que já não poderia ser reduzida mecanicamente aos fenômenos mais simples que a precederam (VYGOTSKI, 2002a). Com essa concepção, Vygotski (2002a) propõe a compreensão de processos psicológicos e de processos fisiológicos como irreduzíveis um ao outro, e compreende a psique humana como constituída de uma singularidade qualitativa de processos que não podem ser explicados apenas através de uma compreensão fisiologista ou psicológica, denominados de processos psicofisiológicos, não correspondentes à união de elementos isolados, mas a um nexo genético, de síntese originária, entre biologia e cultura.

O salto qualitativo no curso do desenvolvimento humano indicado por Vygotski (2002a) como um salto que supera a evolução biológica é provocado por uma mudança funcional no cérebro. Nesse sentido, é preciso compreender que existe uma diferença entre o “O cérebro em funcionamento (aquilo que muda) e o funcionamento do cérebro (aquilo que permanece)” (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 700). Graças à mudança rápida e flexível que corresponde à adaptação funcional adquirida mediante a experiência e a um intenso treinamento individual é possível adaptar-se muito mais rapidamente ao meio, dependendo com isso de mudanças muito sutis ou indetectáveis nas estruturas do órgão. O

que evolui, portanto, não está dependente do funcionamento do cérebro, mas das mudanças qualitativas do cérebro em funcionamento, isto é, das funções altamente organizadas do cérebro. A evolução de funções psicológicas superiores ocorre na espécie humana sem que se modifique o tipo biológico (VYGOTSKI, 2002c) ou, como é possível dizer, sem a dependência absoluta das mudanças biológicas, o que confere uma enorme variabilidade, complexidade e flexibilidade ao comportamento humano. Tais funções psicológicas representam, portanto, um “outro grupo de adaptações” que tratam de “mudanças na conduta dos animais”, mudanças funcionais robustas o suficiente para implicar em uma enorme aceleração do desenvolvimento filogenético do homem, tratando de mudanças de tipo inteligente, isto é, de tipo psíquico da conduta animal (VYGOTSKI, 2002a, p. 152, tradução nossa²).

Vygotski (2002a), ao empreender o estudo comparativo entre o uso instintivo de instrumentos pelos chimpanzés e o uso de instrumentos pelos seres humanos, entende que o uso de instrumentos pelos chimpanzés, apesar de externamente semelhante ao uso de instrumentos pelo homem (a forma como o chimpanzé se utiliza de um bastão para alcançar um alimento), distingue-se do uso humano por não apresentar os mínimos indícios rudimentares de cultura³. A questão mais importante que distingue a operação de uso do bastão pelo chimpanzé⁴ e o uso do bastão pelo homem está na independência entre o emprego do instrumento e o estímulo objetivo característico do início da cultura, isto é, a independência do homem primitivo com relação ao impulso instintivo está na autonomia em relação à situação visual imediata, o que permite ao homem continuar tratando um instrumento como um instrumento ainda que não esteja no campo visual imediato (VYGOTSKI, 2002a). Enquanto o chimpanzé já não se torna mais capaz de reconhecer a função do bastão como instrumento quando não está em uma situação em que o bastão

² “Este otro grupo de adaptaciones da lugar a cambios en la conducta de los animales que no llevan implícitas variaciones en la organización estructural.”

³ As investigações atuais compreendem a existência de rudimentos indiciários de cultura não apenas na atividade de chimpanzés como na de outros animais não antropóides, como golfinhos. Chimpanzés da ilha de Koshima, no Japão, exibem há cerca de 70 anos o que pode ser por suas características considerada uma atividade cultural: lavar o alimento (batata doce) na água antes de comer (CAVALCANTE; MAROJA, 2002). Tal atividade é transmitida pela aprendizagem entre os chimpanzés, tendo sido adquirida pelas gerações mais novas. Estudos com golfinhos demonstram indícios de serem capazes de reconhecer a própria imagem refletida em um espelho (CAVALCANTE; MAROJA, 2002).

⁴ A existência rudimentar de processos culturais em animais pode significar a demolição de uma das últimas barreiras que distinguem o homem das demais espécies (WALL *apud* CAVALCANTE; MAROJA, 2002). Diante desses indícios, a exposição que segue não tem como objetivo reafirmar a distância entre a cultura humana e a inexistência da cultura nos animais, e sim, compreender as características fundamentais e diferenciadoras entre processos culturais e comportamentos instintivos e de como esse processo cultural opera na gênese da rápida e peculiar evolução da espécie humana.

esteja no mesmo campo visual do que o alimento, por exemplo, o homem primitivo prepara um bastão ainda que para não utilizá-lo imediatamente como ferramenta de caça ou proteção (VYGOTSKI, 2002a).

A questão mais importante que é projetada com base no estudo do ato instrumental dos chimpanzés reside na diferença qualitativa existente entre a natureza dos processos culturais e os comportamentos instintivos. O processo cultural, como argumenta Vygotski (2002a, p. 223, tradução nossa⁵), está determinado pelo fato de que “[...] o homem possui a singular liberdade de criar intenções frente a qualquer atividade, ainda que esta seja absurda⁶”; tal liberdade “[...] é uma característica diferenciadora entre o homem e o animal mais próximo a ele, muito mais evidente do que um maior nível de inteligência.” A cultura se relaciona, portanto, às atividades que não incidem, nem são produto, diretamente de uma situação perceptiva imediata e que, até mesmo podem parecer, desde o campo perceptivo atual, uma atividade insignificante e incoerente. Contudo, o desprendimento da configuração perceptiva imediata atribui ao uso do instrumento aquilo que é a característica fundamental da atividade humana: a abstração do instrumento da situação global concreta, conferindo ao bastão a categoria de ferramenta. Tal desprendimento confere às operações intelectuais superiores do desenvolvimento animal, isto é, à capacidade dos chimpanzés de operar com instrumentos uma operação estrutural e tipologicamente diferente das operações intelectuais humanas (VYGOTSKI, 2002a).

Uma das principais diferenças entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento dos animais, como o dos chimpanzés, é ilustrada por Vygotski (2002a) através de um experimento bastante simples. Em uma determinada situação experimental, descrita pelo autor, quando é proibido à criança usar determinado objeto para resolver um problema, ela passa a não utilizá-lo mais como um instrumento, mas isso ocorre não porque a criança não o enxerga mais como um instrumento - assim como acontece com os

⁵ “Como dice Lewin, lo que resulta destacable es el propio hecho de que el hombre posea la singular libertad de crear intenciones frente a cualquier actividad, aunque ésta sea absurda. Esa libertad, que es característica de las personas enculturizadas y está mucho menos presente en niños y en primates, es un rasgo diferenciador entre el hombre y el animal más cercano a él más evidente que un mayor nivel de inteligencia.”

⁶ A compreensão da cultura como um processo em que o homem atua com grau de liberdade frente aos processos instintivos e naturais, agindo de tal modo que os processos culturais instauram uma segunda ordem genética na natureza dos processos de desenvolvimento, tanto na espécie humana quanto na criança, assumirá nesta investigação um papel preponderante. Vygotski (2002a; 2002c), como visto, instala essa compreensão como tese central de seus estudos; no entanto, é importante assinalar que a base biológica dos processos de desenvolvimento na espécie humana jamais foi repudiada por Vygotski (2002c, p. 133, tradução nossa) o que o levou a acrescentar que “A cultura não cria nada, tão somente utiliza o que lhe dá a natureza, o modifica e põe a serviço do homem.” - o que indicaria uma espécie de enraizamento da cultura no orgânico. O grau de ruptura com os processos biológicos que a cultura constitui é, portanto, uma questão a ser considerada no estudo da relação entre o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico.

chimpanzés - e sim, por existir uma regra social que predetermina o uso ou não do objeto, basta que a regra seja retirada para a criança passe a utilizar o objeto novamente para resolver a tarefa. Isso demonstra que para a criança a situação perceptível no campo visual é parte de um “campo semântico” complexo onde coisas não presentes imediatamente e coisas perceptíveis imediatamente podem atuar entre si através de determinadas relações (VYGOTSKI, 2002a, p. 230, tradução nossa⁷). Para a criança, a realização ou a solução, ou mesmo a percepção de uma determinada situação ou atividade estará submetida à existência de um campo semântico, mediante o qual a criança percebe a situação e se posiciona em relação a ela (VYGOTSKI, 2002a).

Vygotski (2002a) defende que, apesar de não ser ainda compreensível o modo como ocorre a liberação do homem da percepção imediata por meio do pensamento, seria inequívoco que a palavra ocupasse uma função determinante frente a essa questão. Para ele, a palavra se torna responsável pela liberação da criança da dependência da situação imediata: ao dar sentido e generalizar os elementos visuais da situação, a palavra possibilita tratar o objeto como instrumento, isto é, seja qual for a situação em que o objeto se encontre, o caráter de instrumento permanece invariável. A palavra e o significado por ela veiculado situam a criança de um modo drasticamente novo frente à situação vivida, produzindo ao mesmo tempo uma mudança profunda na percepção e a possibilidade de gerar aquilo que Vygotski (2002a, p. 230, tradução nossa⁸) denomina de “livre arbítrio”, isto é, a possibilidade de operar através de representações arbitrárias, mentais e imaginárias, o que constitui o grande salto qualitativo da espécie humana. Com a valência da palavra e do significado, torna-se possível a gênese do pensamento abstrato e do uso de conceitos, traços característicos da atividade especificamente humana, atividade na qual o homem organiza sua conduta não em função do campo perceptivo imediato nem da estrutura visualmente dada, mas por meio do pensamento (VYGOTSKI, 2002a). O sentido ligado à palavra forma aquilo que Vygotski irá entender como a unidade psíquica da consciência (GONZÁLEZ REY, 2000).

Seguindo a investigação filogenética, é possível compreender como processos estruturais básicos tão semelhantes entre chimpanzés e humanos (como a percepção estrutural, a capacidade de resolução de tarefas, etc.) conduzem a formas tão diferentes de aproximação da realidade (VYGOTSKI, 2002a). Essas formas resultantes da fusão dos

⁷ “[...] un campo semasiológico más complejo dentro del cual las cosas sólo pueden actuar entre sí según determinadas relaciones.”

⁸ “[...] alterando radicalmente el acto de la percepción y creando la posibilidad del libre albedrío [...]”.

sentidos com a estrutura sensorial são capazes de modificar a própria estrutura perceptual: enquanto já não é mais possível ao chimpanzé reconhecer o bastão fora de uma situação em que o use como instrumento, ao homem o sentido dado às coisas como objetos concebe uma existência independente do objeto em relação à situação (VYGOTSKI, 2002a). A existência de uma estrutura semântica permite a aparição na criança (e no homem) da constância do objeto (VYGOTSKI, 2002a). É possível propor com Vygotski (2002a, p. 244, tradução nossa⁹) o seguinte nexó explicativo: “Entre a coisa a ser representada e a própria representação se intercala uma palavra que suporta um determinado significado próprio do objeto”; assim a capacidade de denominação (a palavra em si) surge na criança como uma propriedade do objeto (todo objeto pode ser denominado por uma palavra, e toda palavra é uma propriedade de um objeto). Quando a criança é capaz de denominar a primeira palavra, ela se conduz já por um processo essencialmente novo: ela está sendo capaz de generalização, sendo que a mais simples generalização já significa um processo de abstração, de fantasia e de distanciamento da realidade perceptível imediata, operando a partir de uma percepção modificada pela constância de objeto e pela estrutura semântica (VYGOTSKI, 2002a).

Vygotski (2002b), procedendo de tais evidências a respeito dos elementos diferenciais na evolução humana e na evolução animal, faz avançar a investigação em direção às raízes genéticas do pensamento e da linguagem, já que, para ele, tais raízes poderiam conduzir ao avanço científico da Psicologia na compreensão do desenvolvimento infantil. Novamente, Vygotski (2002b, p. 92, tradução nossa¹⁰) conduz-se pela análise filogenética: a ausência de linguagem em antropóides¹¹ e a limitação das representações,

⁹ “Entre la cosa representada y la propia representación se intercala una palabra que soporta un determinado significado propio del objeto.”

¹⁰ “La ausencia de lenguaje y lo limitado de la huella estimular (las representaciones) son las principales razones de la enorme diferencia existente entre el antropoide y el hombre más primitivo.”

¹¹ Estudos recentes acerca do desenvolvimento da linguagem verbal em chimpanzés, incluindo aqueles que tinham como base o treinamento de chimpanzés, chegaram à conclusão de que, embora eles pudessem aprender a compreender algumas dezenas de palavras e expressões verbais, jamais conseguiram produzir linguagem verbal (COLE; COLE, 2001). Pesquisas baseadas mais em sinais do que em palavras, apontaram que os chimpanzés são capazes de usar palavras para se referir a objetos baseando-se em sinais manuais (COLE; COLE, 2001). A capacidade de produção verbal de chimpanzés usando instrumentos como teclados-léxicos (onde palavras são representadas por símbolos ensinadas aos chimpanzés por meio de condicionamento operante) ainda assim é bastante limitada, sendo que esses animais conseguem compreender mais do que produzir ou expressar linguagem (COLE; COLE, 2001). A capacidade compreensiva de linguagem de chimpanzés treinados é comparável à de uma criança de dois anos de idade; no entanto, tal capacidade encontra-se imensamente inferior à criança humana em termos de quantidade de palavras e complexidade semântica que rapidamente ela aprende a utilizar (COLE; COLE, 2001). A aprendizagem da linguagem nos chimpanzés encontra-se, desse modo, subdesenvolvida como uma protolinguagem (COLE; COLE, 2001).

denominada aqui pelo autor como “marca estimular”¹², explicariam a inacessibilidade nos chimpanzés do desenvolvimento de rudimentos culturais e a extrema independência que existe nesses animais entre o uso inteligente de instrumentos e algum tipo de linguagem. A linguagem presente nos antropoides apresenta-se em forma de gestos, reações sonoras e mímicas de carácter explicitamente emotivo e, de modo mais evoluído, apresentam-se gesticulações com carácter de expressão de emoções sociais (VYGOTSKI, 2002b). O passo mais evoluído em direção à linguagem aparece nos primatas como gestos indicadores, importantes indicadores de transição genética de traços puramente emocional-expressivos para a linguagem em direção a um objetivo (VYGOTSKI, 2002b). Esse precedente de gestos indicadores encontrados em primatas demonstra ser o aspecto mais primitivo do desenvolvimento da linguagem humana, permitindo a criação de experiências primitivas de explicação, precedentes históricos das instruções orais (VYGOTSKI, 2002b).

Aquilo que Vygotski (2002b) estabelece em relevo ao recorrer à filogênese é a importância fundamental do uso funcional de signos desempenhada pela linguagem no ser humano; portanto, o fundamental da linguagem humana não está na reprodução dos sons das palavras, senão na conquista das palavras enquanto signos. A fala assume na espécie humana, graças à operação de signos, algo mais do que expressão emocional, “[...] senão um meio de contato psicológico com os demais membros da espécie.” (VYGOTSKI, 2002b, p. 101, tradução nossa). Vygotski (2002a, p. 78, tradução nossa) afirma que os signos tiveram um lugar importante na história do desenvolvimento cultural na medida em que desempenharam o papel de meio de comunicação e de influência sobre os demais, e o que é ainda mais importante: o signo possui uma tópica psicológica como “um meio de conexão de certas funções psíquicas de carácter social”.

O conceito de signo descrito por Vygotski (2002a) serve bem à compreensão sobre o carácter exógeno-endógeno que deve pautar a investigação e a compreensão do desenvolvimento cultural da criança: ao se conceber funções psíquicas de carácter social admite-se a unidade entre processos mentais e socioculturais. Vygotski (2002a) descreve a relação do signo com as funções psicológicas como sendo ele o meio de união das funções.

¹² Parece surpreendente encontrar uma referência de representação em Vygotski (2002b) aparecendo algo como marca estimular, reconhecendo as dificuldades de tradução que são encontradas para essa expressão. No mesmo texto, Vygotski (2002b) acrescenta que as representações seriam o importante material intelectual básico. O conceito de representação como marca estimular não torna a ser explorado pelo autor, contudo, mais adiante retoma-se a compreensão, partindo da teoria psicanalítica, de como a representação cumpre uma função muito próxima a uma marca-estímulo no desenvolvimento primitivo do bebê e na espécie humana, na medida em que ao homem é possível operar com marcas de estímulos ausentes no campo perceptivo imediato, isto é, operar através de ideação, como descreve também Vygotski (2002b).

O signo opera, na teoria do desenvolvimento cultural de Vygotski (2002a), uma função tão importante para o desenvolvimento da espécie e da criança que sem ele o cérebro e as conexões neuronais iniciais, principais responsáveis pelo desenvolvimento biológico, não poderiam ser remodelados nas complexas relações do pensamento que são feitas por meio da linguagem e nas demais funções psicológicas superiores. Nesse sentido, tais conexões psicológicas complexas são engendradas na medida em que os meios de comunicação social existentes entre as pessoas se convertem em processos individuais, em formas de comportamento da própria pessoa, isto é, em processos intrapsíquicos (VYGOTSKI, 2002a). Vygotski (2002a, p. 77, tradução nossa¹³) estabelece uma das mais prodigiosas premissas para a compreensão do desenvolvimento psicológico: as funções superiores são encontradas inicialmente divididas entre duas pessoas como um “processo psicológico mútuo”. O desenvolvimento das formas psicológicas superiores estabelece-se em dois momentos: no primeiro, como uma forma coletiva, interpsicológica e exógena; no segundo¹⁴, como uma transposição (também complexa e sujeita a leis intrapsíquicas) das modalidades interpsicológicas, sociais e compartilhadas para o individual, em que se fundem como comportamento próprio as funções que anteriormente estavam em *duas pessoas*¹⁵ (VYGOTSKY, 2002a).

Um dos mais interessantes exemplos do processo de constituição do desenvolvimento humano como um processo que tem sua gênese no contato com formas interpsicológicas exógenas e que avança para uma posterior constituição intrapsíquica, encontra-se no desenvolvimento da linguagem na criança. É possível compreender a existência no desenvolvimento da criança de uma fase de linguagem egocêntrica,¹⁶ na qual

¹³ “[...] la conclusión de que, en un principio, toda función superior se hallaba dividida entre dos personas, constituía un proceso psicológico mutuo.”

¹⁴ Esses dois movimentos são centrais na compreensão do desenvolvimento cultural, na medida em que se compreende que a cultura e as relações as quais as pessoas têm acesso ao longo de suas vidas, realizam produções verdadeiramente intrapsíquicas. Nesse sentido é possível compreender que existe a possibilidade de tomar francamente o termo endógeno no desenvolvimento humano como resultante desta gênese que implica desenvolvimento cultural e desenvolvimento biológico. Toma-se como premissa que, ao mesmo tempo em que é constituída uma unidade teórica e metodológica entre processos culturais e mentais, também não é possível que se derroque a existência intrapsíquica, o que conduziria ao extremo oposto combatido por Vygotski que é a compreensão de que tudo se desenvolve de modo endógeno, seja biológico seja social. Essa questão crucial será retomada com maior profundidade ao longo deste capítulo.

¹⁵ O termo “*em duas pessoas*” (VYGOTSKI, 2002a, p. 78) (“[...] la fusión de determinadas funciones que al principio se hallaban en dos personas.”) é também muito significativo para a condução da investigação acerca do desenvolvimento da criança, tal expressão carrega a possibilidade de direção exógena/endógena ao considerar que existem dois termos psicológicos constituintes de uma função.

¹⁶ O egocentrismo no pensamento e na linguagem infantil foi descrito primeiramente pelas investigações de Piaget como uma etapa intermediária entre o pensamento “narcisista”, isto é, que não é dirigido, que vaga sem direção, que não é aberto à realidade, que é fechado em si mesmo e o pensamento lógico, pautado pela realidade e de compreensão dirigida (VYGOTSKI, 2002b).

a criança expressa de modo externo uma linguagem que não aparenta estar a serviço de comunicação, isto é, quando a criança ao brincar ou resolver uma tarefa aparenta falar em monólogo (a si mesma, em voz alta) esteja ela desacompanhada ou acompanhada por outras crianças ou adultos. A linguagem egocêntrica, de acordo com o entendimento anterior a Vygotski, representava uma fase intermediária em que aos poucos a criança fazia a saída de um período de constituição narcisista fechada à realidade, voltada a si mesma, como expressão de uma mônada biológica original e de constituição endógena¹⁷. Vygotski (2002b) traz, no entanto, uma nova interpretação para esse fato: não seria possível a constituição de uma linguagem que não tem acesso à realidade, muito menos que não se constitua como meio de comunicação e de emprego de signos. Disso parte que tal manifestação egocêntrica da linguagem não significa apenas uma expressão emotiva, nem apenas uma descarga verbal que acompanha a atividade da criança, mas demonstra uma fase intermediária em que a linguagem egocêntrica representa um “falar para si mesma, ou falar consigo mesma”, isto é, uma demonstração de que a linguagem está sendo convertida em pensamento, assumindo uma importante função organizadora da resolução da atividade em que a criança está envolvida (VYGOTSKI, 2002b).

A linguagem egocêntrica é capaz de demonstrar um fato fundamental para a compreensão do desenvolvimento: “a linguagem se converte em interno psicologicamente antes que fisiologicamente” , isto é, a gênese da linguagem constitui uma etapa do desenvolvimento não natural do comportamento humano, uma forma histórico-social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2002b, p. 108, tradução nossa¹⁸). A linguagem egocêntrica demonstra que a criança está alcançando uma forma inicial de pensamento através de palavras, e palavras não apenas como repetição de sons mas com função de signos. A criança está começando a se direcionar, paulatinamente, em um processo bastante longo, para a operação do pensamento através de signos linguísticos, convertendo a linguagem em algo interno mesmo que fisiologicamente seja ainda uma expressão externa e audível (VYGOTSKI, 2002b). Essa linguagem interna resulta, portanto, da “acumulação de prolongadas mudanças funcionais e estruturais” (VYGOTSKI, 2002b, p. 116, tradução nossa¹⁹) iniciadas na criança, primeiramente, pela aquisição da linguagem, pelo uso da

¹⁷ Tal entendimento do estado originário da vida psíquica surgiu a partir das contribuições psicanalíticas, como apontado pelo próprio Vygotski (2002b) e como é possível encontrar propriamente em Freud (2004 1911) em *Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico*.

¹⁸ “[...] el lenguaje se convierte en interno psicológicamente antes que fisiológicamente.”

¹⁹ “[... el lenguaje interno se desarrolla mediante la] acumulación de prolongados cambios funcionales y estructurales [...]”

palavra como propriedade das coisas, como domínio da estrutura externa do símbolo (da palavra-objeto pela qual se nomeia as coisas que existem no mundo), para, posteriormente, adquirir a compreensão da estrutura interna do signo, isto é, converter a palavra-objeto em uma estrutura de função simbólica (VYGOTSKI, 2002b). Contudo, tal fato põe em relevo que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança é fundamentalmente determinado desde fora, desde a dependência crucial da criança dos meios de pensamento cultural compartilhados através das suas experiências socioculturais (VYGOTSKI, 2002b). Disso decorre que “o pensamento da criança evolui de acordo com o domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, em função da linguagem”, o que conduz à basilar conclusão de que o desenvolvimento de uma função psicológica não significa simplesmente uma continuação direta do desenvolvimento de outra função, mas que o desenvolvimento, ao seguir um curso sócio-histórico, é capaz de modificar a natureza biológica²⁰ das funções psicológicas e até mesmo do próprio desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2002b, p. 116, tradução nossa²¹). Essa subversão biológica é possível de ser vista, por exemplo, operando na modificação da linguagem egocêntrica à interna, na medida em que a via fisiológica da fala é paulatinamente superada e modificada.

O fato de a Psicologia até então prescindir da existência de processos culturais no desenvolvimento psíquico insere Vygotski (2002c) em uma nova revisão teórica e metodológica especialmente vinculada à explicação do desenvolvimento infantil. Para Vygotski (2002c) tal compreensão do desenvolvimento da criança mostrava-se incapaz de considerar as funções psíquicas superiores como fatos do desenvolvimento cultural, à medida que essas funções eram compreendidas como produtos de processos e formações psicológicas naturais, originadas da maturação do cérebro humano. A prevalência unilateralmente dada à gênese biológica do desenvolvimento da criança acabava por confundir “o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança” (VYGOTSKI, 2002c, p. 12, tradução nossa²²). Na medida em que todas as condutas, mesmo as tipicamente humanas, eram estudadas como produto do desenvolvimento do cérebro, isto é, como uma formação natural, estava-se

²⁰ Isso é visto no caso, por exemplo, da função da percepção e da permanência do objeto. A permanência do objeto provoca uma modificação permanente da função da percepção que passa a ser organizada a partir da existência de um campo semântico, o que a torna não mais dependente da permanência imediata do objeto no campo visual. O aparecimento da permanência do objeto, por meio do uso de signos, promove uma modificação na função biológica da percepção, que não se orienta mais apenas pelas estimulações imediatas.

²¹ “[...] el pensamiento del niño evoluciona en función del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, en función del lenguaje.”

²² “[...] confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo del niño” [...].

considerando apenas uma das peculiaridades constitutivas dos processos psíquicos humanos. Vygotski (2002c) problematiza com isso a insuficiente clareza e consistência na diferenciação entre as duas linhas genéticas envolvidas com o desenvolvimento humano: os processos culturais e orgânicos como processos de natureza e essência irreduzíveis que formam as duas principais e diferentes leis às quais estão submetidos o desenvolvimento e a maturação da criança; e, ao lado disso, a complexidade das formações psíquicas superiores e das formações culturais da conduta humana, as especificidades de seu funcionamento, as leis próprias de sua constituição e a singularidade das trajetórias genéticas dessas funções, não apenas ignoradas pela Psicologia soviética como estavam sendo decompostas em elementos isolados e atomistas (VYGOTSKY, 2002c).

Compreendia-se que a fragmentação dos processos psíquicos em elementos seria capaz de explicar a composição do todo, o que resultou no fracionamento da unidade estrutural do psiquismo, resultando em uma compreensão mecanicista pela qual se entende que um processo psíquico complexo é reflexo da simples soma das partes, ou seja, de elementos psíquicos isolados²³. Vygotski (2002c) critica especialmente a substituição da investigação da gênese dos processos de desenvolvimento pelo estudo de alguma forma isolada de comportamento em diferentes pontos do desenvolvimento, o que faz com que o desenvolvimento seja apreendido não como uma unidade funcional, senão que cada elemento isolado formaria em cada etapa uma face ou outra do desenvolvimento de um certo comportamento²⁴. Desse modo, os fatos envolvidos com a gênese do desenvolvimento eram compreendidos apenas mediante coincidências externas ou puramente cronológicas quando se observava a aparição de uma função psíquica superior em uma idade específica sem compreender o percorrido genético da função ou por quais mecanismos ela se constitui (VYGOTSKI, 2002c).

A Psicologia do desenvolvimento para Vygotski (2002c) necessitava revisar seus postulados teóricos e metodológicos, já que encontrava-se capturada por um beco sem saída

²³ O princípio estrutural defende que o todo não corresponde à simples soma das partes, e sim que o todo corresponde a um organismo complexo com propriedades e leis organicamente específicas. Esse princípio é preservado ao longo de toda a investigação de Vygotski (2002c) e mais adiante retorna-se ao princípio estrutural especialmente em defesa da manutenção de uma compreensão unitária dos processos de desenvolvimento psíquico, defesa hasteada por diferentes vertentes teóricas envolvidas na compreensão do desenvolvimento da criança.

²⁴ Tem-se com isso o estudo *ad infinitum* do desenvolvimento de funções isoladas: o desenvolvimento da inteligência, da atenção concentrada, da percepção, do pensamento lógico, da criatividade, da sexualidade, da psicomotricidade, da linguagem, da personalidade, do julgamento crítico etc. sendo cada função correspondente a uma faceta isolada do desenvolvimento. O extenso fracionamento da compreensão do desenvolvimento psíquico é ainda hoje uma das heranças mais difíceis de serem superadas pelos estudos psicológicos.

composto, por um lado, pela limitação produzida pela análise e fracionamento de processos complexos reduzidos a processos elementares e, por outro, pela limitação do conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico de funções primárias diretamente ligadas à maturação cerebral, como que tomada por um primado biológico (VYGOTSKI, 2002c). Capturada de tal modo não seria possível para a Psicologia vislumbrar a composição de novas questões centrais que poderiam conduzir a uma saída frente à crise metodológica na qual se encontrava. A psicologia do desenvolvimento precisou enfrentar ainda um certo rompimento com a Psicologia geral, já que o desenvolvimento da criança estava tão somente vinculado às funções de nível inferior ou elementares, sendo que a Psicologia infantil não conseguia esclarecer suficientemente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança (VYGOTSKI, 2002c). As formas superiores já conhecidas na Psicologia geral, como vontade, atenção voluntária, imaginação criadora, etc., eram suprimidas na Psicologia da criança (VYGOTSKI, 2002c).

Outra questão, trazida à crítica por Vygotski (2002c), encontra-se na concentração dos estudos da Psicologia do desenvolvimento nas etapas mais primitivas, isto é, no bebê e na primeira infância. Para o autor (VYGOTSKI, 2002c, p. 16, tradução nossa²⁵), nesse período em que amadurecem e se desenvolvem as principais funções psíquicas da criança, o período dos três primeiros anos em que ocorre também o desenvolvimento intenso do cérebro, com o correspondente aumento da massa cerebral, relaciona-se, no entanto, ao período “pré-histórico” das funções psicológicas superiores. Os estudos do bebê para Vygotski (2002c) deveriam centrar-se na compreensão da pré-história das funções psíquicas superiores permitindo conhecer as raízes biológicas e as raízes das formas culturais básicas que são as motrizes do desenvolvimento. Vygotski (2002c) considerada aqui que as formas culturais básicas são formadas pelo emprego de ferramentas e pela linguagem, em textos mais tardios irá considerar outras unidades psíquicas de base para o desenvolvimento, como o sentido e a vivência (VYGOTSKI, 2010). A partir disso, a idade do bebê é posicionada como “[...] o centro da pré-histórica do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 2002c); trata-se de reposicionar os estudos do bebê a partir dessa nova perspectiva, que excede o limiar do desenvolvimento compreendido como puramente biológico e como consequência da maturação cerebral, e avançar no entendimento dessa nova base dos aspectos culturais.

²⁵ “[...] mientras que las superiores se hallan todavía en estado embrionario y pasan en realidad por su período prehistórico.”

Para Vygotski (2002c), as formas superiores da conduta humana, originadas sobre a base de leis históricas que conduzem o desenvolvimento do homem, se assemelham aos processos fisiológicos e orgânicos presentes nos primeiros anos de vida da criança²⁶. No entanto, seria necessário defender a Psicologia do desenvolvimento do risco de estabelecer um raso e empobrecedor paralelismo entre o desenvolvimento psíquico da criança e o incremento do peso cerebral, isto é, do desenvolvimento como unicamente maturação de estruturas biológicas (VYGOTSKI, 2002c). O desenvolvimento da criança, no entanto, não pode estar esgotado nos processos naturais que o compõem nem compreendido como um processo estruturado a partir de dentro, como um autodesenvolvimento, conferindo ao estudo da criança e de seu desenvolvimento psíquico um processo abstrato e isolado do meio social e cultural, bem como, das estruturas lógicas e das concepções de sentido que configuram esse meio (VYGOTSKY, 2002c).

O comportamento cultural é consequência de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico: um deles constituído pela evolução biológica da espécie humana, pelo surgimento do *Homo Sapiens* e de suas características evolutivas, que predisuseram a um determinado processo evolutivo; o outro, relativo ao desenvolvimento histórico através do qual o homem primitivo torna-se capaz de evoluir por meio de processos culturais (VYGOTSKY, 2002c). Tais processos correspondem ao que Vygotski (2002c) compreende como duas grandes linhas de desenvolvimento na espécie humana, dando um importante passo adiante ao sistematizar que o desenvolvimento biológico e cultural da conduta humana está presente separadamente na filogênese como duas linhas independentes, enquanto estão unidas como em um processo complexo na ontogênese. Esse esclarecimento torna-se de fundamental importância ao estudo do desenvolvimento da criança: a Psicologia do desenvolvimento não pode reduzir a uma única linha dois processos de natureza e essência diferentes, mas que atuam de modo pujante sobre a gênese dos processos psíquicos. Por isso, é possível observar Vygotsky (2002c, p. 30, tradução nossa²⁷) retomando tão extensivamente a filogênese como método para “[...] desemaranhar o nó complexo que se formou na psicologia infantil”, na medida em que na filogênese é visível a separação das linhas de desenvolvimento, intrincadas na ontogênese. No entanto, a transposição simples dos argumentos e conceitos da filogênese para a teoria da ontogênese

²⁶ A esta questão do desenvolvimento psíquico originário do bebê remete-se mais à frente no capítulo, por hora interessa compreender como se constitui em Vygotski (2002a; 2002b; 2002c) a questão do desenvolvimento cultural na criança.

²⁷ “[...] debemos recurrir a la filogénesis, que no admite la unificación y la fusión de ambas líneas, para desenredar el complejo nudo que se ha formado en la psicología infantil.”

não é possível frente à singularidade que a fusão entre as linhas confere ao desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 2002c) e ainda como é possível acrescentar: devido às peculiaridades próprias do processo de ontogênese.

O estudo do desenvolvimento da criança deve compreender o desenvolvimento histórico das formações culturais, possibilitando diferenciá-los dos processos orgânicos e maturacionais na criança, diferenciação que deve, no entanto, compreender as complexas redes por meio das quais tais processos se fundem na ontogênese. Vygotski (2002c) aponta como diferença principal entre as duas linhas de desenvolvimento o fato de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre sem que seja necessária uma modificação do tipo biológico, isto é, sem que seja necessária a evolução biológica. Na adaptação biológica do homem ocorre um fato extraordinário que modifica completamente o tipo de evolução filogenética que se põe em curso: o homem é capaz de desenvolver órgãos artificiais (como ferramentas), estímulos artificiais (como signos), que modificam suas condições de ação sobre o mundo muito mais rapidamente que as modificações naturais do corpo permitiriam e independentemente delas (VYGOTSKI, 2002c). Do mesmo modo, não é possível encontrar correspondente na evolução das funções superiores em novas estruturas e funções do sistema nervoso, como sendo as funções superiores novos níveis neurológicos sobre os mais primitivos; no entanto, é possível constatar que as funções psíquicas elementares (como a motricidade, a percepção, as reações, etc.) mostram-se muito semelhantes no homem primitivo e no homem moderno (VYGOTSKI, 2002c). A grande diferença radica no fato de que, enquanto tais funções psicofisiológicas básicas apenas se modificam, as funções psicológicas superiores, aquelas notadamente humanas (como o pensamento verbal, a formação de conceitos, etc.), desenvolvem-se mediante profundas transformações da própria natureza dessas funções (VYGOTSKI, 2002c).

Ao considerar a cultura como um processo potente o suficiente para operar, ora em fusão (como na ontogênese), ora de modo sincrônico (como na filogênese) ao desenvolvimento biológico, Vygotski (2002c) lança as bases para a compreensão da cultura como gênese de desenvolvimento na espécie humana. A cultura é capaz de operar como uma modificação dos modos e procedimentos do comportamento humano, produzindo novas e especiais formas de conduta que não correspondem ao tipo natural, senão que são propriamente modificações da natureza e criações de novas formas de vida e de comportamento (VYGOTSKI, 2002c). Essas novas formas de conduta tornam-se, ao longo do desenvolvimento individual, capazes de operar “desde dentro” na medida em que produzem modificações das funções psíquicas, transportando-se de funções

interpsicológicas para produções intrapsíquicas. As formações psicológicas seriam, portanto, produto desse mecanismo fundamental que modificou radicalmente as formas de adaptação das leis de vida animal (isto é, a luta pela sobrevivência darwiniana), resultando em formas de adaptação subjacentes à história da humanidade, formas de conduta que passam a constituir “[...] o mecanismo fundamental que equilibra o organismo com o meio.” (VYGOTSKI, 2002c, p. 35, tradução nossa²⁸). A relação do organismo com o meio está irredutivelmente mediada pela relação do indivíduo com a cultura, de modo que toda função orgânica em maior ou menor grau se constitui como uma forma cultural de conduta.²⁹

A principal característica constitutiva da cultura está precisamente nessas novas formas adquiridas ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, que originam uma nova forma de conexão do indivíduo com o meio. Tais formas surgiram mediante a presença de premissas e de condições biológicas também constitutivas, contudo, os processos culturais atuam como gênese na medida em que criam produções originais, em que produzem sistemas de comportamento novos, qualitativamente distintos e capazes de organizar condutas radicalmente distintas das premissas biológicas originais (VYGOTSKI, 2002c). A cultura torna-se assim uma formação “superorgânica de conduta”, que corresponde à formação de um comportamento novo e historicamente desenvolvido, a que o autor denomina de formas psicológicas superiores, diferenciando-as daquelas formações psicológicas elementares, ligadas às formações biológicas (como motricidade, percepção, emoções, memória, etc.) (VYGOTSKI, 2002c, p. 35, tradução nossa³⁰).

O núcleo principal da questão do desenvolvimento da criança em Vygotski baseia-se na compreensão do desenvolvimento infantil como um processo em que as duas formas de desenvolvimento psíquico, biológico e histórico, natural e cultural, estão operando de modo fusionado (VYGOTSKI, 2002c). A compreensão da ontogênese emerge nas investigações de Vygotski (2002c) como um processo radicalmente novo, como um processo único em que o principal fato do desenvolvimento psíquico da criança torna o desenvolvimento humano incomparável, devido a sua estrutura, a qualquer processo natural. Tal fato radica na preterição de uma lei biogenética fundamental no desenvolvimento da criança, assumindo, por outro lado, que essa linha genética dupla

²⁸ “[...] el mecanismo fundamental que equilibra el organismo con el medio.”

²⁹ Para ilustrar, pode-se dizer que a alimentação não é apenas a saciedade da fome orgânica, senão uma prática mediada pela cultura, que resulta de um alimento processado culturalmente, segundo práticas e conhecimentos estabelecidos através de gerações.

³⁰ “[...] Es difícil suponer de antemano que la sociedad no cree formas supra-orgánicas de conducta.”

(biologia-cultura) constitui um processo único no plano da ontogênese (VYGOTSKI, 2002c). Enquanto na filogênese o desenvolvimento cultural iniciou a partir do momento em que não ocorreram mais mudanças evolutivas do tipo biológico humano, a partir do momento em que o homem alcançou um nível evolutivo mais estável enquanto espécie, na ontogênese o desenvolvimento cultural da criança acontece ao mesmo tempo em que também ocorrem fundamentais mudanças de caráter biológico (VYGOTSKI, 2002). Na criança em desenvolvimento existe, portanto, uma sobreposição de processos maturacionais e de processos culturais, constituindo uma totalidade estrutural amalgamada e indissolúvel (VYGOTSKI, 2002c).

A fusão entre processos naturais e culturais no desenvolvimento da criança instituem o psiquismo como uma espécie de unidade biológico-cultural. Vygotski (2002c, p. 36, tradução nossa³¹), ao dizer que “o enraizamento de uma criança normal na civilização costuma estar estreitamente fusionada com os processos de sua maturação orgânica”, compreende desde já o desenvolvimento enquanto processo constitutivo, não naturalmente dado, sujeito a variações e a dificuldades constitutivas³². A existência de dois planos de desenvolvimento expressa a existência de dois processos que operam em intercomunicação, de tal modo que acabam por constituir um processo genético único de formação biológico-cultural, conservando ao mesmo tempo a natureza distinta de cada processo (VYGOTSKI, 2002c). O desenvolvimento biológico da criança passa a ser condicionado e sobreposto pelo meio cultural em um processo historicamente dado, ao mesmo tempo em que o processo de desenvolvimento cultural se produz simultaneamente e conjuntamente com o desenvolvimento orgânico, já que a criança que porta o desenvolvimento cultural está também em um processo de modificações biológicas aceleradas de crescimento (VYGOTSKI, 2002c). Desse modo, a fusão desses dois planos de desenvolvimento operantes na criança pode ser observada ao longo do desenvolvimento de todas as suas funções superiores.

Vygotski (2002c) toma como exemplo, dentre todos os processos envolvidos no desenvolvimento cultural, o sistema de atividades na criança³³. Para ele, os modos de

³¹ “El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionada con los procesos de su maduración orgánica.”

³² Vygotski (2002a) irá conduzir investigações acerca do modo em que crianças com alterações orgânicas (como crianças cegas e surdas) irão passar por este processo de enraizamento em processos culturais. Bleichmar (1993), a partir de outra linhagem teórica, compreende que crianças com determinados transtornos psíquicos precoces sofrem falhas graves em processos de enraizamento nos processos culturais.

³³ Assume-se desde já a perspectiva de González Rey (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017) a qual permite compreender que a Teoria da Atividade, desenvolvida pela Psicologia soviética, procurou

conduta dos animais estão delimitados pelo sistema de atividade, isto é, por um sistema de condutas condicionadas pela capacidade orgânica e pela organização biológica do animal (como voar, nadar, etc.); o ser humano também disporia de um sistema de atividade que delimita seus modos de conduta. No entanto, no ser humano o raio da atividade não está restrito às possibilidades orgânicas, mas está ampliado ilimitadamente pelo uso de instrumentos criados pelo cérebro e pela mão humana. Na criança, a descoberta do uso de instrumentos, que se dá ao final do primeiro ano de vida, corresponde a um momento especial na determinação das formas de conduta que estão ao seu alcance (VYGOTSKI, 2002c).

A peculiaridade mais significativa no desenvolvimento do sistema de atividades da criança face ao de um sistema animal condicionado organicamente a outro sistema de atividade humano está no fato de que um sistema não substitui o outro simplesmente, mas que ambos se desenvolvem na criança de modo simultâneo e em conjunto (VYGOTSKI, 2002c). A criança não alcança um sistema de atividade ao ultrapassar o sistema de atividade anterior; no caso, não alcança o sistema de atividade humano após o sistema de atividade orgânico ter se desenvolvido, como o homem primitivo começou a empregar ferramentas após o desenvolvimento orgânico ter se concluído em grande parte (VYGOTSKI, 2002c). Mas a criança é capaz de ultrapassar os limites do desenvolvimento orgânico quando ele ainda se encontra em sua etapa inicial: o cérebro e a mão da criança ainda não estão desenvolvidos organicamente aos seis ou dez meses de vida; no entanto, nesse período o bebê já é capaz de ultrapassar os limites dos movimentos naturais e empregar instrumentos ao nível do emprego feito pelos chimpanzés (VYGOTSKI, 2002c). A comparação de Vygotski (2002c, p. 38, tradução nossa³⁴) é muito ilustrativa: “Um bebê de 6 meses é mais desamparado do que um filhote; aos 10 meses ele ainda não sabe andar ou se alimentar; no entanto, durante esses meses, é quando o bebê passa pela ‘idade do chimpanzé’ e maneja pela primeira vez a ferramenta.” Esse exemplo torna claro o imbricamento existente entre o processo de desenvolvimento filogenético e ontogenético: o desenvolvimento biológico domina o sistema de atividade orgânico (como, por exemplo, a

ascender com base em uma única unidade psíquica a totalidade da compreensão do psiquismo humano, reduzindo a uma visão linear e de reflexo a compreensão do processo de desenvolvimento humano. Em Vygotski, seguindo a crítica de González Rey (2010), não é possível encontrar um reducionismo da atividade como sendo a única unidade psíquica, como foi assumido posteriormente pela Teoria da Atividade. Retornar-se-á a isso ao longo deste capítulo.

³⁴ “Un bebé de 6 meses es más desvalido que un polluelo; a los 10 meses aún no sabe andar ni alimentarse por sí solo; sin embargo, durante estos meses es cuando el bebé pasa por la ‘edad del chimpancé’ y maneja por primera vez la herramienta.”

imaturidade do bebê para andar aos 6 meses) enquanto que, no desenvolvimento histórico, o sistema de atividade desenvolve-se em relação ao uso de ferramentas sobrepondo-se à imaturidade orgânica (VYGOTSKI, 2002c).

Vygotski (2002c) defende com isso que o sistema de atividades humano é desenvolvido na criança de modo duplamente e paradoxalmente determinado: por um lado, pela fórmula de que os sistemas são condicionados pelo organismo e, por outro, por novas leis determinadas pelo desenvolvimento cultural, que extrapolam o desenvolvimento orgânico, formando um processo ímpar. Torna-se crucial compreender que, nesse mesmo sentido, “não apenas o uso de ferramentas é desenvolvido, mas também o sistema de movimentos e percepções, o cérebro e as mãos, [como] todo o organismo da criança”, sendo fusionados em um único processo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2002c, p. 38, tradução nossa³⁵). Assim, o desenvolvimento do uso de instrumentos pela criança pode ser tomado como uma analogia para compreender o desenvolvimento cultural da conduta da criança e das funções psíquicas superiores, na medida em que cada função psíquica representa um extrapolamento dos limites da atividade orgânica, iniciando seu desenvolvimento cultural nos limites de um novo sistema de atividades ao qual a criança passa a ter acesso (VYGOTSKI, 2002c). Esse sistema de atividades novo desenvolve-se conjuntamente com outro sistema de atividades diferente, circunscrito pelo organismo, formando um sistema entrelaçado de órgãos naturais e artificiais, biológicos e culturais (VYGOTSKI, 2002c).

Essa concatenação entre o desenvolvimento biológico e cultural da criança, ao mesmo tempo em que mantém duas linhas genéticas essencialmente diferentes, adotada pela teoria de Vygotski (2002c), estabelece uma possibilidade radicalmente nova para a compreensão dos fatos do desenvolvimento. Se anteriormente a Psicologia do desenvolvimento compreendia que era possível, por exemplo, apreender o desenvolvimento da marcha como o da linguagem, como processos alinhados em uma fileira etária e maturacional de conteúdos essencialmente parecidos, um substituindo o outro, nessa nova visão instituída pela teoria de Vygotski (2002c, p. 39, tradução nossa³⁶) o desenvolvimento constitui-se por “[...] uma unidade dialética de duas linhas essencialmente diferentes, a princípio.” A tarefa metodológica da Psicologia do desenvolvimento desloca-se, assim, para o estudo das leis de entrelaçamento entre uma e outra linha em cada etapa do

³⁵ “No sólo se desarrolla el empleo de las herramientas, sino también el sistema de los movimientos y de las percepciones, el cerebro y las manos, todo el organismo del niño.”

³⁶ “[...] una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio.”

desenvolvimento, sem perder de vista a diferenciação de cada plano (biológico e cultural) no interior dessa concatenação (VYGOTSKI, 2002c). A distinção é imprescindível para se preservar a compreensão de que existe um plano a mais de desenvolvimento não redutível ao plano biológico, ainda que, em rigor o objeto de investigação é a criança durante o período de seu crescimento biológico, preservando o fundo biológico através do qual se produzem as formas e os meios de entrelaçamento de ambos processos de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2002c).

A principal questão metodológica erigida por Vygotski (2002c) a partir dessas premissas encontra-se na questão de como seria possível, na investigação do desenvolvimento da criança, diferenciar os aspectos do desenvolvimento cultural dos aspectos do desenvolvimento biológico, já que tais planos de desenvolvimento não podem ser encontrados de modo puro ou isolado. A saída de Vygotski (2002c) frente a essa problemática metodológica estabelece dois métodos centrais de investigação: o exame genético e o estudo comparativo. Os dois planos de desenvolvimento não constituem processos de natureza homogênea; assim, desde o ponto de vista genético a concatenação desses planos resulta em processos de magnitude variável, tendo em momentos diferentes do desenvolvimento da criança leis especiais e formas especiais de concatenação (VYGOTSKI, 2002c). Mesmo que o plano biológico e o plano cultural formem uma síntese ao longo do processo de desenvolvimento, não se trata de uma massa uniforme, senão que o caráter dessa junção e a lei que regula essa síntese é variável (VYGOTSKI, 2002c).

Ao longo da investigação experimental das formas iniciais de aparecimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (2002c) desenvolve um conceito central para sua teoria do desenvolvimento cultural: o conceito de mediação. Ao investigar os nexos genéticos da reação eletiva, o que poderia inicialmente parecer um processo de simples reação a estímulos, como é a forma primária de reação involuntária, a reação eletiva demonstra ser um processo de gênese complexa. Vygotski (2002c) observou que a criança ao aprender a resposta voluntária a um estímulo buscava estabelecer uma conexão com o adulto mediante vias diversas: se a criança não sabia ou havia errado a resposta pré-estabelecida ao estímulo (como, por exemplo, levantar a mão direita ao acender uma luz), ela perguntava ao experimentador ou procurava lembrar em voz alta ou em silêncio ou apresentava movimentos de prova, apenas erguendo inicialmente a mão para observar a aprovação do experimentador. Com isso, chega à conclusão de que “Não houve relação

imediate entre o estímulo e a reação” (VYGOTSKI, 2002c, p. 115, tradução nossa³⁷): a criança precisava fazer uma conexão *a mais* todas as vezes em que se encontrava frente ao estímulo. Tal conexão era obtida pela criança mediante um estímulo mediacional exterior que lhe lembrava qual era a reação correta frente ao estímulo (VYGOTSKI, 2002c).

Vygotski (2002c) defende que, na reação voluntária, assim como em todas as formas superiores de conduta, a conexão entre um estímulo e uma resposta é estabelecida por uma forma mediada, isto é, pela busca por um outro estímulo que faça a conexão entre o estímulo inicial e a resposta esperada. Esse segundo estímulo corresponde a um estímulo externo, que compõe os meios ou caminhos exteriores que permitem à criança memorizar e reproduzir a reação instruída pelo experimentador (VYGOTSKI, 2002c). O passo mais significativo dessa constatação de Vygotski (2002c) está na compreensão de que toda forma cultural de conduta superior, ou toda formação psicológica superior, está composta em seus elementos essenciais por uma conexão entre estímulos que é mediada. No lugar de se formar um vínculo associativo, formam-se outros dois vínculos em que, apesar de conduzirem ao mesmo resultado (a resposta desejada ao estímulo), o fazem por diferente caminho (VYGOTSKI, 2002c). Desse modo, cada conexão separadamente constitui os processos elementares e primários psicológicos componentes das formas culturais de conduta superiores e complexas (VYGOTSKI, 2002c). Vygotski (2002c) alude que cada conexão mediada (estímulo A- estímulo X - resposta B) compõe o mesmo processo reflexo-condicionado que encerra uma mesma conexão no córtex cerebral que uma conexão associativa direta (estímulo-resposta, A-B). A diferença está em que, ao substituir uma conexão por outras duas, isto é, ao constituir uma relação mediada, ocorre uma nova construção das conexões nervosas em que o processo que encerra a conexão no córtex cerebral é feito mediante o apoio de um signo (VYGOTSKI, 2002c). A compreensão da totalidade da estrutura se modifica, na medida em que a estrutura que é formada a partir dessa conexão mediada forma um novo processo de reação, ainda que os elementos psicológicos básicos e primários permaneçam os mesmos nas duas situações (VYGOTSKI, 2002c).

O processo de desenvolvimento cultural da criança em Vygotski (2002c) está subordinado de modo medular ao conceito de estrutura. A estrutura para Vygotski (2002c) está presente desde os inícios da vida psíquica, constituindo o processo básico e de partida de todo o processo de desenvolvimento. O mais importante, no entanto, reside no fato de

³⁷ “No existía relación inmediata entre el estímulo y la reacción.”

Vygotski (2002c, p. 121, tradução nossa³⁸) compreender o desenvolvimento cultural da criança como “[...] uma mudança da estrutura inicial fundamental e o surgimento em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes”. A divisão entre estruturas psicológicas básicas e superiores são distinguidas por Vygotski (2002c) nos seguintes termos: as estruturas básicas correspondem às primeiras estruturas³⁹, ligadas às peculiaridades biológicas da psique, a uma espécie de estrutura psicológica natural⁴⁰; já as estruturas superiores surgem mediante o processo de desenvolvimento cultural e são uma forma psicológica geneticamente mais complexa.

Outro aspecto interessante, embora intrincado, encontra-se no fato de que para Vygotski (2002c) os processos psíquicos integrais novos não derivam da aglutinação de elementos psíquicos complexos, senão ocorre algo como especializações das partes dentro do todo estrutural que promovem divisões internas na estrutura primitiva, gerando novos nexos e novas inter-relações. A estrutura primitiva, que se caracteriza pela “[...] fusão em um complexo de toda a situação e da reação a ela, não é mais do que um ponto de partida. A partir dela, começa a destruição e a reorganização da estrutura primitiva e a passagem a estruturas de tipo superior” (VIGOTSKI, 2002c, p. 122, tradução nossa⁴¹). Ao tomar o modelo básico da reação eletiva em que a reação A-B (estímulo-resposta) forma o tipo mais primário, Vygotski (2002a; 2002c) compreende que a forma psíquica primitiva está composta desse tipo de estímulo-resposta mais simples, seja ele de base associativa, isto é,

³⁸ “[...] un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes.”

³⁹ Segundo Vygotski (2002a; 2002b; 2002c) tais estruturas primárias são de clara matriz afetiva. É possível encontrar muitas referências nas obras iniciais do autor em que o conceito de *afetivo* é tratado como um processo basicamente biológico e natural, portanto, primário e inferior. González Rey (2000), ao recuperar obras de Vygotski posteriores, especialmente as destinadas ao estudo da deficiência intelectual, retoma uma interpretação unitária entre processos cognitivos e afetivos. No entanto, para além dos esforços compreensivos posteriores, a temática das emoções em Vygotski aparece de modo bastante disperso e contraditório. Na última parte da obra, aparece delineada uma tentativa de abordagem dos processos afetivos e cognitivos como unidade da vida psíquica; porém, a saída teórica de Vygotski ainda faz prevalecer o pensamento cognitivista (GONZÁLEZ REY, 2000). Na compreensão de um referencial psicanalítico mais atual, como será possível acompanhar ao longo do presente capítulo, a matriz afetiva também está sujeita a desenvolver-se sobre bases culturais tanto quanto qualquer função psicológica superior. Tal entendimento pode conduzir a compreensão de uma unidade estrutural da psique, em que a matriz afetiva não deixa de estar orientada pelas mesmas leis gerais do desenvolvimento cultural, ao mesmo tempo em que a integralidade dos processos psíquicos é novamente preservada. Uma visão com matizes semelhantes, embora orientada por uma perspectiva diversa, também é corroborada e discutida pela perspectiva de desenvolvimento subjetivo de González Rey (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Mais adiante, no presente capítulo, retorna-se a essa questão.

⁴⁰ A presença de uma estrutura psíquica natural ou biológica é um tema de muitas controvérsias e que deu origem a uma ampla gama de discussões e perspectivas teóricas, como o próprio Vygotski (2002a; 2002b) apontou extensivamente.

⁴¹ “[...] por esa fusión en un complejo de toda la situación y de la reacción a ella, no son más que un punto de arranque. A partir de él, comienza la destrucción y la reorganización de la estructura primitiva y el paso a estructuras de tipo superior.”

apreendido ou reflexo-condicionado, seja de caráter instintivo. O conjunto dessas relações de estímulo-resposta básicas corresponde ao ponto de partida ao qual um terceiro elemento é adicionado, instaurando a passagem para uma segunda estrutura de reação (estímulo A - estímulo mediado X - resposta B), essa de tipo superior e de caráter mediado. Ocorre que “[...] Entre o estímulo ao qual o comportamento e a reação do sujeito são dirigidos, um novo membro intermediário aparece e toda a operação é constituída em um ato mediado” (VYGOTSKI, 2002c, p. 122, tradução nossa⁴²). Nesse novo esquema de caráter mediado é possível diferenciar uma nova série de estímulos, em que se tem por um lado estímulos-objetos (estímulo A) e, por outro, estímulos-meios (estímulos mediados), cada um operando de modo distinto sobre a conduta dos indivíduos (VYGOTSKI, 2002c).

A inserção de uma nova série de estímulos, denominados de estímulos-meios, é capaz de mudar a estrutura de todo o processo de reação eletiva, isto é, de comportamento do indivíduo (VYGOTSKI, 2002c). O estímulo intermediário é para Vygotski (2002c, p. 123, tradução nossa⁴³) propriamente o signo: “[...] na estrutura superior, o signo e o modo de seu uso é o determinante funcional ou o foco de todo o processo”. Um exemplo do emprego do signo enquanto determinante funcional pode ser observado quando, no experimento descrito anteriormente, a criança consegue ao utilizar as palavras como meios de memorização alcançar um resultado em relação à memorização da instrução muito diferente do que alcança quando as palavras são substituídas por figuras sem sentido (VYGOTSKI, 2002c). É nesse ponto que Vygotski (2002c) promove uma importante abertura para o entendimento do desenvolvimento infantil ao entender que, de modo semelhante à ferramenta que determina o mecanismo da operação laboral/manual, a natureza do signo irá constituir o fator primordial ao qual depende a construção e a operação de todo o processo psíquico superior. A forma superior é composta pela forma especial de organização constituída mediante o emprego de estímulos artificiais (intermediários e culturais) que operam o papel de signos (VYGOTSKI, 2002c). Desse modo, é possível observar como a existência de dois estímulos funcionalmente distintos (o estímulo-meio e o estímulo-objeto) e a conexão existente entre um e outro são capazes de gerar a base para um novo processo de formação: a formação das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2002c).

⁴² “Entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado.”

⁴³ “[...] en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso.”

Vygotski (2002c) compreende que a introdução de um estímulo artificial - no sentido de não natural, culturalmente introduzido - adquire um significado funcional na medida em que a criança passa da operação imediata à operação mediante os signos. O autor (VYGOTSKI, 2002c) afirma observar muito raramente nas investigações experimentais situações em que a criança utilizava operações imediatas para responder a estímulos, mas era muito comum que, ao apresentar à criança um estímulo neutro que tinha relação com uma situação-problema a qual a criança não conseguia resolver, ela passava a utilizar o estímulo neutro com a função de um signo, o que modifica toda a estrutura da operação (VYGOTSKI, 2002c). A direção do desenvolvimento está relacionada à diferenciação da integridade da estrutura primitiva, por meio da formação de dois polos distintos de estímulos (o estímulo-signo e o estímulo-objeto) em que um único polo (estímulo-resposta), viabilizava o caráter mais especial das funções psíquicas superiores que é a especialização crescente das partes mediante a aquisição de signos mediadores (VYGOTSKI, 2002c).

Essa diferenciação tem para o desenvolvimento a propriedade de conduzir a um significado novo para toda a operação de resposta ao estímulo que é “[...] a dominação do próprio processo de comportamento” (VYGOTSKI, 2002c, p. 124, tradução nossa⁴⁴). O indivíduo passa a não determinar sua conduta apenas por conta de reações a estimulações imediatamente presentes em seu meio (como visto no emprego de ferramentas pelo macaco), mas é o próprio homem através de estímulos artificiais de natureza mediada (estímulo-signo) quem cria os nexos e as vias de resposta (VYGOTSKI, 2002c). É o homem que, mediante o emprego de signos, modifica a estrutura natural e submete-a ao controle através da própria conduta (VYGOTSKI, 2002c). Os processos de comportamento mediados pela cultura, para Vygotski (2002c), não pressupõem a abolição da estrutura natural, submetida às leis biológicas, mas a intervenção do homem no curso natural, subordinando os processos naturais de conduta aos processos culturais mediante a introdução de um novo tipo de estimulação. O domínio do comportamento passa assim pelo domínio dos estímulos, ao ser o comportamento mediado por certos tipos de estímulos auxiliares, que são estímulos-signos (VYGOTSKI, 2002c).

O desenvolvimento da linguagem da criança novamente pode ser tomado como um exemplo do modo pelo qual as funções superiores diferenciam-se das inferiores. Como dito anteriormente, Vygotski (2002c) considera a linguagem infantil como uma estrutura

⁴⁴ “[...] la dominación del propio proceso del comportamiento.”

inicialmente de forma afetiva⁴⁵, complexa e não diferenciada. As primeiras palavras infantis denotam propriedades de holofrase: o bebê ao usar pela primeira vez algo como um “ma”, não é possível dizer que esse “ma” signifique “mamãe”, senão que esse “ma” somente pode ser compreendido no interior de toda uma situação em conjunto que lhe atribui significado de uma oração (VYGOTSKI, 2002c). A palavra “ma” do bebê está assim formando um complexo único e íntegro em que, por exemplo, o bebê procura pegar um brinquedo que está acima de seu alcance subindo em uma cadeira, frustra-se por não alcançá-lo, olha para a mãe que está próxima e, por fim, exclama “ma” (VYGOTSKI, 2002c). Aos três anos de idade, no entanto, a criança já é capaz de expressar o desejo pelo brinquedo em uma mesma cena, através de uma oração simples, como “mamãe quero pegar o brinquedo” (VYGOTSKI, 2002c). Nesse momento, o “ma” inicial está sendo expresso por meio de palavras isoladas, cada uma determinando e demonstrando o objeto da ação que constitui a operação, apresentando já relações gramaticais capazes de transmitir as relações entre objetos reais (VYGOTSKI, 2002c). A diferenciação e submissão recíproca dos elementos que formam a situação é o que diferencia a forma superior (a oração simples) da forma primitiva (“ma”), sendo que a forma superior já não representa mais um todo indiferenciado do conjunto da ação dirigida à situação, mas que a fala da criança perde o caráter de uma relação imediata de atuação sobre os objetos e passa a atuar somente sobre as outras pessoas como comunicação (VYGOTSKI, 2002c). A função psicológica dividida entre duas pessoas (mãe e criança) irá então atuar como organizadora da própria conduta, com a criança começando a aplicar em relação a si mesmo aquilo que os adultos costumavam operar em relação a eles (VYGOTSKI, 2002c).

Nesse ponto é possível aclarar por meio do autor (VYGOTSKI, 2002c) algo bastante importante: enquanto as ferramentas e as vias colaterais reais (aquelas vias empregadas pelos animais quando não conseguem acesso direto a um objetivo) estão orientadas a modificar a situação externa (alcançar a comida com um bastão, por exemplo), a função do signo está orientada a mudar a conduta ou a reação do homem ao estímulo. “O signo não muda nada no objeto em si; limita-se a fornecer uma nova orientação ou a reestruturar a operação psíquica” (VYGOTSKI, 2002c, p. 128, tradução nossa⁴⁶). Vygotski

⁴⁵ Anteriormente já se havia estabelecido ressalvas com relação à forma afetiva permanecer em um nível de funções psíquicas inferiores, o desenvolvimento de outras teorias, bem como a desenvolvimentos que convergem para essa problemática na teoria historicocultural, conduzem a uma compreensão diferente acerca da problemática das emoções. Esse tema será enfrentado mais adiante.

⁴⁶ “El signo no cambia nada en el propio objeto; se limita a proporcionarnos una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica.”

(2002c) defende que o signo se orienta ao interior, enquanto a ferramenta orienta-se ao exterior, ambas possuindo funções psíquicas distintas. Essa distinção não cumpre papel meramente formal, mas denota a natureza própria do signo, na medida em que as operações baseadas em signos não conservam mais uma dependência restrita com o objeto ou situação imediata mas guardam relações com o aspecto interno do processo de modo complexo, gerando uma nova etapa no desenvolvimento psíquico (VYGOTSKI, 2002c). Nesse sentido, é o signo que torna capaz ao homem construir novas e especiais formas de ação que se fundamentam, sobretudo, em modelos mentais, isto é, a ação humana ocorre através da utilização de “meios artificiais de pensamento” estruturados mediante o desenvolvimento social da conduta humana e ao emprego de signos (VYGOTSKI, 2002c).

Ainda que Vygotski (1991; 2002c) preserve oportunamente a distinção entre o emprego de ferramentas e o uso do signo, por outro lado, defende que o desenvolvimento dos dois fenômenos não ocorre de modo paralelo. O desenvolvimento do uso de signos na criança vinha sendo compreendido pela Psicologia até então como um fenômeno independente da organização da atividade prática da criança, isto é, como uma forma de intelecto puro (VYGOTSKY, 1991). No entanto, para Vygotski (1991), apesar da inteligência prática e as operações com signos funcionarem de modo independente nas crianças mais pequenas, o comportamento complexo humano é constituído pela unidade dialética desses dois sistemas. As formas propriamente humanas de inteligência (seja de inteligência prática, seja abstrata) teriam origem na convergência entre a fala, o uso de signos e a atividade prática (VYGOTSKI, 1991). Essas linhas que inicialmente desenvolviam-se de modo independente na criança passam a ser organizadas de tal modo que o emprego da fala se torna tão importante quanto a atividade prática (VYGOTSKI, 1991). Como visto anteriormente, a fala egocêntrica não trata apenas de a criança estar acompanhando a atividade com a fala, mas trata da constituição de uma função psicológica complexa que inaugura novas formas de atividade, constituídas mediante o emprego de signos (VYGOTSKI, 1991). O emprego de signos, nesse caso especialmente signos linguísticos, promove a criação de uma unidade entre signo, percepção e ação, conduzindo à internalização do campo visual (VYGOTSKI, 1991).

Como foi explorado anteriormente na análise filogenética, a internalização do campo visual mediante o emprego de signos permite que a criança, em contraposição ao chimpanzé, possa operar mediante certos objetos internos e mediante certos estímulos não presentes no campo visual imediato. Na ontogênese, a internalização do campo visual constitui na criança uma grande independência com relação à situação visual imediata e

concreta, tornando possível à criança ignorar a intervenção direta sobre o objeto, ignorar a ação direta para alcançar o objetivo da atividade (VYGOTSKI, 1991). No lugar de uma ação direta, a criança opera mediante atos preliminares, usando métodos mediados e indiretos, adicionando e operando com estímulos que não estão presentes no campo visual imediato, estímulos de base cultural e relacional (VYGOTSKI, 1991). Os signos linguísticos constituem uma classe desses estímulos mediados que permitem à criança usar como instrumento não apenas os objetos que se encontram à mão, mas substituir a manipulação direta e imediata por uma formação psicológica complexa e superior que une signo, percepção e ação (VYGOTSKI, 1991).

No entanto, toda essa nova e fundamental classe de estimulações tem origem e é, sobretudo, “um meio de contato social entre as pessoas” (VYGOTSKI, 1991, p. 23). Toda formação propriamente humana, propriamente superior, tem sua gênese no interior de um campo de sentidos⁴⁷, em um sistema de comportamentos socioculturais, que constituem na criança o plano de desenvolvimento cultural mediante o prisma das relações ambientais (VYGOTSKI, 1991). Esse fato fundamental compreende o importante movimento impulsionado por Vygotski (1991, p. 24) em direção à investigação do desenvolvimento da criança como a *gênese de uma complexa estrutura humana* enraizada nos vínculos entre a história individual e a história cultural, em que o “caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, o que conduz a uma das mais excepcionais características do desenvolvimento da criança: o fato de que a criança possui desde suas origens o contato com a forma superior e mais desenvolvida da função psicológica, intermediada por meio do contato da criança com o adulto (VYGOTSKI, 2010).

1.2 O desenvolvimento da criança como produto histórico e individual: avanços sobre um legado incompleto

A riqueza do legado teórico deixado por Vygotski permitiu vislumbrar aberturas notáveis acerca do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e sobre o psiquismo humano. Contudo, a morte precoce, as condições de vida no regime soviético e a profusão de ideias que ocupavam o seu pensamento deram-lhe pouco tempo para a construção de

⁴⁷ Acompanha-se a tradução e interpretação de González Rey, para o qual a categoria de sentido é, nesse caso, mais adequada do que a de significado.

uma obra integralizada e concluída. Vygotski, como aponta González Rey (2013), deixou um legado inconcluso, com direções abertas e teses potentes, características da profusão conceitual do autor, ao mesmo tempo em que apresenta progressões conceituais contraditórias e interrompidas, o que não permite compor a obra de Vygotski como um bloco estruturado e homogêneo. É, pelo contrário, uma obra contraditória e rica, de desdobramentos não lineares, por vezes, incompletos, sustentada pela tese fundamental de que a mente humana é um sistema que tem sua gênese em processos histórico-culturais (GONZÁLEZ REY, 2013).

A Psicologia histórico-cultural desenvolvida no contexto soviético deu ênfase ao tema da cultura como processo central para a investigação psicológica. A fundamentação da cultura como base dos processos psicológicos promoveu um avanço muito significativo para a superação de ideias tanto metafísicas, relacionadas com a estruturação psíquica como algo universal e invariável, quanto comportamentalistas, relacionadas a uma visão reducionista entre organismo e meio (GONZÁLEZ REY, 2013). Ao estabelecer que as funções psíquicas se organizam com a mediação de signos, foi possível representar na base da constituição psíquica a produção de algo que “[...] somente existia em termos de cultura” (GONZÁLEZ REY, 2013, p.24, tradução nossa⁴⁸). A função do meio, do social, da cultura, das relações interpsicológicas não representa mais uma função secundária, de fundo ou de adaptação, mas assume a função de criação e de gênese psíquica. Desse modo, tornou-se possível investigar o psiquismo humano como a instauração de um nível qualitativo distinto e específico da espécie humana, como produto de transformações instauradas por meio de práticas e produções culturais (GONZÁLEZ REY, 2013).

González Rey (2013), ao realizar uma exegese da obra de Vygotski, aponta para a tensão sempre presente e incompletamente resolvida entre a objetividade da investigação dos processos psicológicos e o caráter gerador da psique humana. Segundo essa interpretação (GONZÁLEZ REY, 2006), o maior desafio enfrentado por Vygotski residiu na compreensão da psique como um sistema integral ao mesmo tempo em que se comprometeu em representá-la como produzida mediante processos culturais e sociais. A resposta a esse desafio apresentou diferentes modulações teóricas ao longo da obra; uma delas gerou a ideia de trânsito, ou internalização, entre uma operação externa e interpsicológica para uma operação no indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2006). Essa explicação proposta por Vygotski (2002c) representaria uma provável preocupação em

⁴⁸ “El signo representó la producción de algo que solo existía en los términos de la cultura.”

esclarecer o modo pelo qual algo exógeno (no sentido de algo que existe na mente de outra pessoa) instaura um elemento interno ou uma função psicológica individual, ou ainda, como o ambiente intervém de modo a gerar estruturas qualitativamente novas e especificamente humanas no indivíduo. No entanto, ainda que essa compreensão não aparente ter sido a intenção inicial de Vygotski, González Rey (2006, p. 15, tradução nossa⁴⁹) indica que a Psicologia histórico-cultural acabou por identificar nesse ponto “[...] a operação interna com a externa”, o que a teria afastado de uma “[...] nova definição ontológica⁵⁰ da psique” e a aproximado de uma interpretação objetivista da mente humana.

O autor (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 27, tradução nossa⁵¹), ao defender a necessidade de definição ontológica da psique humana, critica a tendência a diluir o psiquismo “[...] em outros processos que, ainda que participem de sua gênese e desenvolvimento, não a definem de forma direta e imediata”. A defesa ontológica⁵² do psiquismo coloca em questionamento uma espécie de reducionismo social, em que processos mentais seriam exclusivamente definidos por processos sociais; nesse ponto, define-se que, embora os processos socioculturais operem na gênese psíquica, os processos mentais possuem uma qualidade específica. A questão mais importante formulada por González Rey (1999; 2000; 2006; 2010; 2013; GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) e que permite adiantar-se no posicionamento teórico do presente estudo está na contestação de desenvolvimentos objetivistas que monopolizaram os rumos da Psicologia soviética contemporânea a Vygotski e posterior a ele. Vygotski (2010) em sua conferência denominada *a posteriori* de *A questão do meio na pedologia*, discute a função que o meio assume no desenvolvimento psíquico da criança, utilizando-se de conceitos não amadurecidos (como o de *vivência* e de *sentido*) para dar conta de uma relação não reflexa entre o meio e o desenvolvimento da criança.

De acordo com González Rey (2010) se por um lado, era necessário para a psicologia soviética estabelecer a mente humana como uma produção social em uma relação recursiva com a cultura, por outro lado, a conotação ideológica dominante na psicologia soviética estabeleceu uma visão do psiquismo enquanto reflexo, atribuindo um

⁴⁹ “[...] se aleja de una nueva definición ontológica de la psique, al identificar la operación interna con la externa”.

⁵⁰ O termo “ontológica” a que González Rey (2006) se refere não está empregado como um conceito metafísico em que ontologia significaria a existência de uma essência universal do ser, mas como a atribuição de um caráter qualitativo específico da psique humana.

⁵¹ “[...] en otros procesos que, aunque participan de su génesis y desarrollo, no la definen de una forma directa e inmediata.”

caráter materialista ao psiquismo humano. Essa ideologia predominante nas construções da Teoria da Atividade, devido ao contexto e as condições sociais de sua produção, se fez presente também na constante tensão assumida por Vygotski entre uma concepção reflexa e uma concepção inventiva do psiquismo humano. Desse modo, questões relacionadas a teses importantes e não amadurecidas de Vygotski, como a personalidade enquanto complexa síntese superior dos processos psicológicos, as relações entre pensamento e personalidade, a unidade da cognição e da afetividade no desenvolvimento humano, a integralidade do psiquismo enquanto sistema, as relações entre palavra, motivo e emoção, etc. ficaram preteridas e não avançaram na psicologia soviética (GONZÁLEZ REY, 2010). A importância da crítica sobre o modo como a Teoria da Atividade compreende o desenvolvimento psíquico como determinado pelas relações imediatas e reflexas entre indivíduo e instrumento insere um importante compromisso de construção teórica à Teoria Histórico-social. Tal compromisso reside no reconhecimento de uma dimensão produtiva e geradora da psique humana que não esteja determinada pela linearidade das relações do indivíduo com o objeto, isto é, determinada por uma relação imediata entre personalidade e meio. A. N. Leontiev (1981, p. 183, tradução nossa), em uma das partes finais de sua obra, expressa com especial relevância a necessidade em avançar na compreensão do funcionamento psíquico em sua natureza subjetiva:

A personalidade, deste modo, deixa de ser o resultado da sobreposição direta de influências externas e se manifesta como o que o homem faz de si mesmo, como confirmação de sua vida humana. Ele confirma sua vida na prática cotidiana, na comunicação com as outras pessoas. (p. 183, tradução nossa⁵³)

O reducionismo enraizado na concepção de mente e de desenvolvimento, como visto anteriormente, foi produzido mediante os limites históricos e ideológicos que permearam o contexto do surgimento da Psicologia soviética, o que não significa que não foram constituídos avanços fundamentais na compreensão da gênese cultural da mente humana. No entanto, a crítica continuamente estabelecida por González Rey (1999; 2000; 2006; 2010; 2013; 2017) permite dialogar com os limites a fim de promover novos avanços qualitativos para uma compreensão dialética e não reducionista do desenvolvimento da mente humana. A preocupação com a construção de uma teoria dinâmica e complexa,

⁵³ La personalidad de este modo, deja de ser el resultado de la superposición directa de las influencias externas y se manifiesta como aquello que el hombre hace de sí mismo, como confirmación de su vida humana. Él confirma su vida dentro del quehacer cotidiano, en la comunicación con las demás personas.

capaz de dar conta da compreensão da unidade da vida psíquica humana na sua especificidade qualitativa, indica ser um dos maiores objetivos do engajamento de Vygotski na arquitetura de uma teoria da natureza cultural do desenvolvimento humano. Nesse sentido, defende-se que o estudo da gênese cultural da mente humana implica, segundo a interpretação coerente de González Rey (2013)⁵⁴, mais do que o estudo da adaptação do indivíduo ao meio, mas o estudo do caráter cultural dos processos de transformação psíquica que permitem à mente humana uma existência inventiva e imaginativa.

Como dito anteriormente, a obra de Vygotski, ao não ser desenvolvida de modo linear nem monolítica fez como que o desenvolvimento das diferentes direções do pensamento vigotskiano que não parecem ser convergentes permanecesse impossibilitado. Com isso, as ricas direções instauradas por conceitos brevemente discutidos, embora demonstrando importante potência teórica, não foram assumidas em uma discussão mais ampla. González Rey (2013), apontando para essa questão, demonstra como a parte inicial e final da obra de Vygotski permaneceu preterida e obscurecida pelas interpretações da Psicologia ocidental e soviética acerca de Vygotski. Na interpretação de González Rey (2013), em diversos momentos da obra vigotskiana, associados a categorias conceituais diferentes e com intenções nem sempre elucidadas, seria possível visualizar ao lado de uma orientação cognitivo-instrumental uma orientação no sentido da integralidade e reconhecimento da função geradora das emoções para o psiquismo humano. Enquanto a conceitualização de funções psíquicas superiores estaria comprometida com uma orientação cognitivo-instrumental da mente, na opinião do autor (GONZÁLEZ REY, 2010), seria possível visualizar nos conceitos de sentido e vivência de Vygotski uma orientação em direção a novas definições de unidades psíquicas. Segundo essa interpretação, ainda que os conceitos de sentido e vivência não tenham sido levados adiante nas repercussões e desdobramentos necessários a uma interlocução com a obra de Vygotski, tais conceitos atribuíram desafios que transcenderam o momento histórico em que se encontrava a Teoria Histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2013).

⁵⁴ González Rey (1999; 2000; 2006; 2010; 2013; 2017), ao longo de um intenso trabalho de pesquisa e teorização, construiu no seio da Teoria Histórico-cultural recursos originais através da inserção de uma dimensão subjetiva como uma espécie de macroconceito que tenta dar conta da existência de um sistema de caráter produtivo e ficcional que se origina no trânsito da psique à subjetividade como produto da capacidade criadora da cultura (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). A diligência teórica do autor compreende um esforço muito respeitado em relação à defesa da integralidade cognição-afeto-simbolismo como base dos processos de existência subjetiva. No presente estudo, destacam-se elementos que são considerados como perspectivas e avanços interessantes, embora mantêm-se algumas hesitações.

As questões mais importantes abertas pela discussão teórica de González Rey (2013) estão na necessidade de assumir contemporaneamente os desafios de uma nova direção teórica em que a psique pode ser tomada como um sistema em novos termos. Nessa direção, o autor propõe pensar os conceitos de sentido e vivência, “[...] unidos ao reconhecimento do caráter gerador das emoções”, isto é, compreendendo a capacidade e o caráter que as emoções possuem na geração de “[...] novos processos e funções em seus desdobramentos e desenvolvimentos” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 28, tradução nossa⁵⁵). A psique pensada como um sistema em novos termos estaria sendo anunciada por Vygotski na última parte de sua obra, na qual é possível vê-lo engajado em uma concepção de psique que tem origem e existe inseparavelmente de construções socioculturais e que está mais próxima de uma produção da própria pessoa do que de um reflexo imediato da realidade (GONZÁLEZ REY, 2013).

Nesse período final, Vygotski estabelece o conceito de vivência como “[...] unidade da situação de desenvolvimento, entendendo por vivência a relação afetiva da criança com seu meio” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 136, tradução nossa⁵⁶). Na conferência *A questão do meio na pedologia*, o conceito de vivência irrompe com especial relevância, de modo que Vygotski (2010) busca através desse novo conceito estabelecer quais são os elementos que determinam a influência do meio no desenvolvimento psicológico, sugerindo com isso a compreensão de que as situações ambientais não influenciam de modo homogêneo no desenvolvimento da criança. Por meio desse conceito, Vygotski (2010) compreende que não é um determinado elemento do meio tomado independente da criança que exercerá influência em seu desenvolvimento, mas o elemento do meio interpretado pela vivência da criança que pode determinar qual influência terá a situação sobre o desenvolvimento da criança. Uma nota de rodapé acrescentada pelo tradutor do texto esclarece em maiores detalhes a definição do termo *vivência* em russo (*perezhivanie, Переживание*), retirado do dicionário *Psicologia Clínica* (TVOROGOV apud VYGOTSKI, 2010, p. 683), para o qual o termo aparece descrito como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. *P.* não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental”. A etimologia da palavra descreve algo como “viver através de” (VINHA

⁵⁵ “[...] unidos al reconocimiento del carácter generador de las emociones[...].” “Como ‘carácter generador de las emociones’, debe entenderse aquí la capacidad que se les atribuye para generar nuevos procesos y funciones en sus desdoblamientos y desarrollos”.

⁵⁶ “Vigotski se plantea la vivencia como unidad del desarrollo, como unidad de la situación social del desarrollo, entendiendo por vivencia la relación afectiva del niño con su medio.”

apud VYGOTSKI, 2010, p. 683), o que a conduziu para receber a tradução de *vivência* no português. No entanto, como é possível compreender na definição teórica do termo (retirada do dicionário de Psicologia Clínica) o alcance do termo *vivência* não está limitado por uma mera compreensão fenomenológica em que a experiência vivida no meio é refletida diretamente na consciência, mas é algo que constitui uma exigência de *trabalho interno*.

O termo *vivência* está sendo apresentado por Vygotski (2010) como um recurso conceitual que realoca a análise do meio na sua relação com o desenvolvimento da criança. O autor defende a necessidade de estudar não o meio sem referência à criança, mas de:

[...] encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a *pedologia deverá saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança*, isto é, de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente com um certo acontecimento. (p. 686)

Com base nisso, Vygotski (2010) retoma novamente o método e adverte ser necessária a manutenção de uma postura de análise que considere a fusão dos elementos em um todo complexo, sendo a vivência uma dessas unidades pelas quais a pesquisa psicológica deve operar. Aqui, aponta para a necessidade de se operar e analisar o desenvolvimento da criança sobre as bases de uma unidade indivisível na qual as particularidades da personalidade ou dos traços constitutivos da criança são representadas, bem como são representadas as particularidades da situação do meio. Nesse sentido, Vygotski (2010, p. 687) demonstra considerar uma espécie de “singularidade constitutiva”⁵⁷ que trata das particularidades pessoais de cada criança. Tais particularidades seriam mobilizadas como uma certa vivência da criança e se acumulariam de modo a se cristalizar; no entanto, a vivência não seria determinada apenas pelas particularidades da personalidade da criança, mas também pelos diferentes acontecimentos vivenciados de modos diferentes pela criança. O termo *vivência* insere uma perspectiva significativa para a compreensão do desenvolvimento da criança como um processo que compreende a influência da configuração concreta do meio em sua materialidade histórica, inclusive na história pessoal da criança, mas também compreende o desenvolvimento da criança não como reflexo imediato do meio, mas como o modo pelo qual o meio exerce influência

⁵⁷ Por vezes nesse texto (VYGOTSKI, 2010, p. 687) o termo *personalidade* é usado pelo autor como sinônimo da expressão “singularidades constitutivas da pessoa”.

sobre como a criança elaborou internamente uma determinada situação (VYGOTSKI, 2010).

Yarochevsky (2007 *apud* GONZÁLEZ REY, 2013) defende que o conceito de vivência representou para Vygotski a busca por uma unidade em que se integram a afetividade e o pensamento, de modo que ambos estejam comprometidos nas mudanças das formações psicológicas pertinentes a cada período da vida da criança. Essa questão esteve presente de modo disperso em vários momentos do pensamento do autor como uma busca pela construção de uma metateoria que desse conta de integrar as categorias estudadas de modo fragmentado na Psicologia (GONZÁLEZ REY, 2000). Vygotski (2002d) defende a necessidade de desprender-se de uma análise metafísica de cognição e afeto como entidades isoladas para reconhecer o vínculo intrapsicológico e a unidade existente entre um e outro processo de modo que não se admita uma dependência unilateral mecânica entre elas. Nesse contexto, Vygotski (2002d) defende que é possível reconhecer que o pensamento pode ser dependente do afeto tanto quanto foi possível defender que o pensamento sobrepuja o afetivo. Na interpretação de González Rey (2000), é possível apreender a partir dessa perspectiva de Vygotski que a emoção apresenta um lugar equivalente ao da cognição na constituição das unidades constitutivas da psique, dando ênfase a uma forma complexa e processual de organização da psique.

A questão trazida à luz por essa perspectiva trata de conceber os processos emocionais como processos que assumem um lugar essencial no desenvolvimento da criança, de modo tão medular como se compreendeu até então na Psicologia histórico-cultural os processos cognitivos. González Rey (2013, p. 29, tradução nossa⁵⁸) defende que os processos emocionais não podem ser tomados como epifenômenos de outros processos psicológicos, chegando ao ponto de afirmar que “[...] as emoções não são mediadas; elas respondem a um tipo de registro somato-psíquico que, sob as condições da cultura, estão imediatamente envolvidas com diversos processos simbólicos”. O interessante desse posicionamento em que a mediação semiótica vigotskiana não poderia ser estendida às emoções repousa no entendimento de que nem toda função psíquica interna foi primeiramente externa, e que, portanto, se a emoção está comprometida com “[...] o surgimento de toda nova função psicológica” é possível que se constituam e se produzam

⁵⁸ “[...] las emociones no están mediadas; ellas responden a un tipo de registro somato-psíquico que, en las condiciones de la cultura, se implica de forma inmediata con diversos procesos simbólicos.”

sentidos que são irredutíveis à “sequência temporal externo-interno”⁵⁹ (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 31, tradução nossa⁶⁰). Se a emoção está implicada em toda vivência, do mesmo modo em que estão implicados também os elementos do meio, é possível apreender que a constituição das funções psicológicas está também determinada por elementos que não são absorvidos desde o meio, mas são formações simbólico-emocionais que correspondem a um processo de produção enquanto uma condição mental, isto é, enquanto uma vivência do indivíduo.

Se for possível estender a tal ponto o conceito de vivência originalmente proposto por Vygotski (2010), as emoções estariam imediatamente envolvidas nos processos simbólico-culturais constituintes das vivências do indivíduo, estando presentes não como efeitos secundários, senão como processos implicados em mesmo nível genético que as formações culturais. O conceito de vivência permite apreender a existência de uma unidade psíquica em processo na base do desenvolvimento cultural da criança, na medida em que, ao ser sensível às produções simbólicas, compreende a mente humana em sua capacidade de se configurar de modo múltiplo, seja individualmente, seja socialmente (GONZÁLEZ REY, 2013). Desde essa interpretação, a ideia de internalização assumida por Vygotski (2002c) e antes utilizada para compreender o modo pelo qual o externo se faz representar internamente assume uma perspectiva mais ligada à produção e à constituição psíquica que se dá por meio da unidade da situação do desenvolvimento, conceitualizada como vivência da criança (GONZÁLEZ REY, 2000; 2013). Disso conclui González Rey (2013, p. 31, tradução nossa⁶¹) que “[...] toda nova experiência [isto é, a vivência da criança, a condição vivida mentalmente pela criança entretecida pela constituição de seu meio cultural] pode ser entendida como uma produção de sentido e não como reflexo da realidade”.

González Rey (2013) sugere a construção de uma alternativa teórica que permita a refundação de uma teoria da subjetividade como nova linha de pensamento para a Teoria Histórico-cultural, surgida a partir de novas formulações, exegeses e recomposições dos aspectos mais esquecidos ou embrionários da obra de Vygotski. Tal perspectiva estaria envolvida com a articulação de questões elementares como a da plasticidade ilimitada dos

⁵⁹ González Rey (2013) busca superar a ideia de que toda formação interna foi primeiramente externa, sustentando com isso a existência de uma dimensão (nesse caso, a subjetividade) que tenha origem em processos culturais ao mesmo tempo em que não seja redutível a um reflexo do externo no interno.

⁶⁰ “[...] El carácter generador de las emociones permite trascender la idea de que toda función psíquica interna fue primero externa, pues la emoción pasa a estar comprometida con el surgimiento de toda nueva función psicológica, y ella es irreducible a la secuencia temporal externo-interno.”

⁶¹ “[...] toda nueva experiencia puede comprenderse como una producción de sentido y no como reflejo de la realidad.”

signos, as relações entre o símbolo e as emoções e a compreensão da complexidade das formações simbólico-emocionais que se encontram na base das produções do homem. Desse modo, a defesa de uma dimensão no homem que escapa à razão e aos processos de consciência, como aparece na filosofia e na Psicanálise, e que não se constitui no homem como a parte natural que se nega à razão, mas que se furta à razão, é produto da subversão da condição natural do homem mediante sua condição cultural, o que permite estabelecer algo como uma base de desenvolvimento cultural a que estão vinculados os processos emocionais. A evolução da própria teoria exige que sejam constituídas para a análise novas unidades psíquicas que deem conta de pensar os processos psíquicos, de modo a expressar “[...] uma ordem na qual o psíquico aparece como produção associada às práticas sociais do homem, sem [entretanto] se reduzir a elas [...]” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 250, tradução nossa⁶²).

Frente ao desafio de constituir novas unidades analíticas que considerem a natureza cultural da mente sem, no entanto, diluir a condição qualitativa da mente, González Rey (2010) introduz o conceito de sentido subjetivo, avançando sobre o sentido vigotskiano do termo, porém, mediante uma ótica diferente. Em uma das definições acerca do conceito, González Rey (2010) pondera:

[...] O sentido subjetivo representou uma produção subjetiva, na qual o simbólico e o emocional estão integrados em um processo recursivo⁶³ que expressa o valor subjetivo de certas definições de cultura, associadas a diferentes práticas humanas. (p. 250, tradução nossa⁶⁴)

O sentido aparece em Vygotski (2002b) como a unidade psicológica da consciência enquanto produto da palavra, tratando-se de uma formação dinâmica, fluida e complexa que aparece em múltiplas zonas de estabilidade variável. Segundo a interpretação de González Rey (2010), o fato de que Vygotski conceba a categoria de sentido como formação psicológica permite avançar em direção à integração da categoria no sistema psíquico de forma mais ampla e não limitada a sua relação com a palavra. Para ele (GONZÁLEZ REY,

⁶² “[...] un orden en que lo psíquico apareciera como producción asociada a las prácticas sociales del hombre, sin que se redujera a ellas [...]”.

⁶³ O termo recursividade, embora utilizado em diversos momentos, não é especificado pelo autor. Infere-se que, tendo o termo recursividade a característica de um processo que repete um objeto de modo similar, como uma imagem em um espelho, é possível compreender que o simbólico e o emocional possuem uma relação recursiva entre si em que um estaria sendo representado no outro.

⁶⁴ “El sentido subjetivo representaba una producción subjetiva, en la que lo simbólico y lo emocional se integran en un proceso recursivo que expresa el valor subjetivo de ciertas definiciones de la cultura, asociadas con diferentes prácticas humanas.”

2010, p. 244, tradução nossa⁶⁵), a análise da mente apoiada na compreensão da totalidade dinâmica implica em tomar a psique como sistema no qual a linguagem assume a forma de um “[...] elemento recursivo permanente do desenvolvimento do sistema e não algo externo a ele”. O sentido, nessa perspectiva, não está apenas estabelecido como sentido da palavra, mas se estabelece em termos de um sentido subjetivo que se propõe a superar a redução do sentido à palavra, definindo-o enquanto “[...] expressão simbólico-emocional da realidade em seus múltiplos efeitos, diretos e colaterais, sobre a organização subjetiva atual do sujeito e dos espaços sociais em que ele atua”. Trata-se de uma extensa ampliação do termo empregado por Vygotski: enquanto o sentido nesse autor representa a conexão entre o cognitivo e o emocional, o sentido subjetivo evidencia a relação entre o emocional e as formas de produção simbólica que expressam a imersão do indivíduo na cultura (GONZÁLEZ REY, 2010).

González Rey, em um de seus textos mais atuais e em co-autoria com e Mitjans Martínez, defende que o estudo da subjetividade se insere na compreensão do desenvolvimento psíquico como uma alternativa frente à fragmentação de perspectivas que o campo teria sofrido. A fragmentação dos estudos do desenvolvimento chegou a tal ponto que, segundo os autores, não é possível encontrar uma definição de desenvolvimento psíquico que seja capaz de explicar as diferentes formas agrupadas sob esse título, como desenvolvimento cognitivo, emocional, moral, da personalidade, da linguagem, psicomotor, sexual, de gênero, etc. Com isso, far-se-ia necessário compreender como os processos humanos mais complexos, em nível social ou individual, operam como processos qualitativamente específicos, qualitativamente diferenciados aos processos psíquicos, como condição necessária para o desenvolvimento das características especificamente humanas, enquanto indivíduos inseridos em processos de cultura⁶⁶ (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Opera-se, portanto, com novas unidades qualitativas, baseadas em processos e sistemas que emergem mediante a integração do emocional e do simbólico que

⁶⁵ “[...] elemento recursivo permanente del desarrollo del sistema y no algo externo a él.”

⁶⁶ Nesse artigo, os autores (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017) defendem que os processos subjetivos estariam em um nível qualitativamente diferente dos processos psíquicos, sendo eles responsáveis pelo funcionamento diferenciado entre o homem e as outras espécies animais. Os processos psíquicos são identificados pelo autor nesse texto, como processos inerentes à vida orgânica e que estariam, em maior ou menor medida, presente em todas as operações da matéria viva em sua reação ao meio, como uma característica inerente à evolução da vida (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Aproxima-se do conceito de funções psicológicas básicas de Vygotski (2002a; 2002b; 2002c). No presente trabalho, compreende-se que essa afirmação opera como ênfase ao fato de que no homem, para alcançar a forma psíquica superior, isto é, a forma cultural, é necessário que outra classe de processos entre em operação para garantir uma existência de vida simbólica. Os autores identificam, portanto, os sentidos subjetivos como as unidades simbólico-emocionais que especificam qualitativamente a existência humana diferentemente de outras espécies (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

permeiam a vida humana enquanto indivíduos imersos na cultura. Nessa perspectiva, os sentidos subjetivos compõem essa nova unidade qualitativa específica das vivências humanas, caracterizando-se como processos e formações subjetivas de caráter criativo e imaginativo, em que “[...] longe de ser uma expressão direta das condições objetivas da vida, elas são um recurso criativo para vivê-las” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 4, tradução nossa⁶⁷).

A cultura ao ser uma produção subjetiva da humanidade é um fenômeno que se objetiva, mediante signos e práticas⁶⁸ produzidos pelas comunidades humanas, em mitos e rituais, em símbolos de diferentes naturezas, em significações imaginárias que se impõem a cada geração humana e a cada indivíduo desde o nascimento. A cultura é, portanto, uma produção subjetiva inerente às formações de sentido próprias da vida humana, inclusive em seu nível mais individual, o que torna possível para cada nova geração produzir mudanças significativas em sua cultura de origem. Com isso é possível compreender que a subjetividade, como um sistema de caráter criativo e imaginativo, encontra-se na base do desenvolvimento não apenas do indivíduo, mas também da própria cultura, sustentando uma relação recursiva e de co-determinação recíproca.

A defesa de González Rey e Mitjans Martínez (2017) com relação à especificidade qualitativa da subjetividade aparece constantemente direcionada pela tentativa de integrar e dar relevância aos aspectos emocionais para a estruturação e desenvolvimento psíquico, de modo a conservar a integralidade do sistema psíquico. Nesse sentido, os autores estabelecem uma perspectiva de integralidade ao assumir que:

O desenvolvimento subjetivo aparece quando os sistemas de relações que envolvem os afetos humanos tornam-se inseparáveis dos processos simbólicos, produzindo configurações subjetivas que implicam as diferentes operações e funções historicamente definidas como psicológicas, porém que alcançam uma qualidade diferenciada, criativa e transformadora, como produções subjetivas. (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 5, tradução nossa⁶⁹).

⁶⁷ “[...] lejos de ser una expresión directa de las condiciones objetivas de vida, son un recurso creador para vivirlas.”

⁶⁸ Refere-se aqui ao conceito de *práticas culturais* como é preconizado por Rogoff (2005), isto é, como o envolvimento das pessoas na cultura através das práticas adotadas pelas vidas individuais e pelas comunidades. As práticas, segundo Rogoff (2005), são as formas pelas quais as pessoas elaboram e contribuem para as tradições de suas comunidades. São exemplos de práticas culturais as línguas de um povo, as religiões, os governos e sistemas jurídicos, os modos de ensinar e aprender, a organização dos papéis de gênero, as habilidades com tecnologias e ferramentas, entre outras.

⁶⁹ “El desarrollo subjetivo aparece cuando los sistemas de relaciones que implican los afectos humanos se tornan inseparables de los procesos simbólicos, generando configuraciones que implican las diferentes

As configurações subjetivas são conceitualizadas como unidades que permitem a compreensão da subjetividade como sistema, não se tratando de um suprassistema, de um sistema superior aos processos que o formam, mas que se organiza mediante configurações subjetivas que ao gerarem sentidos subjetivos são inseparáveis dos sistemas de ação e comunicação que formam as práticas culturais humanas (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). As configurações subjetivas representam o alcance a um nível qualitativamente diferenciado dos processos psíquicos, nível esse que implica que os afetos humanos estejam configurados por meio de um sistema simbólico-emocional. Essa perspectiva permite realocar os processos emocionais como processos que estão na base do desenvolvimento psíquico, enquanto formam parte da unidade entre afeto e meio que é a vivência da criança.

A criança, desde os momentos mais iniciais da vida, está implicada em produções subjetivas em que mesmo os afetos mais primitivos e anteriores à aquisição da linguagem são atravessados por uma composição simbólica (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Ainda que na criança os recursos simbólicos anteriores à fala estejam presentes de modo limitado, os recursos dos adultos, de seus cuidadores e de seu meio cultural encontram-se desenvolvidos como uma forma superior. O desenvolvimento das configurações subjetivas, ou o desenvolvimento das composições simbólico-emocionais, está conciliado com a questão da especificidade do desenvolvimento humano levantada por Vygotski (2010), guardadas as diferenças teóricas. Tal especificidade deve-se ao fato de que a criança tem acesso às formas ideais de desenvolvimento desde os inícios de sua vida, formas essas elaboradas ao longo da história da humanidade e nas interações com o meio cultural imediato da criança. No processo de desenvolvimento subjetivo, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), os processos psíquicos complexos da criança convertem-se em processos subjetivos quando o funcionamento psíquico passa a ser governado por configurações subjetivas que permitem uma regulação dos processos psíquicos de modo a se independizar das demandas imediatas da realidade. Nesse processo de trânsito de processos psicológicos vinculados mais à maturidade do sistema nervoso para a subjetividade é que os autores (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 6,

operaciones y funciones históricamente definidas como psicológicas, pero que logran una cualidad diferenciada, generadora y transformadora, como producciones subjetivas.”

tradução nossa⁷⁰) permitem localizar a imaginação e a fantasia como uma “[...] expressão do compromisso emocional de qualquer operação ou função subjetiva”. As operações psíquicas passam a ser expressas como configurações subjetivas de caráter imaginativo e ficcional, ligadas à história pessoal e ao meio cultural da criança de modo a formarem recursos criativos e transformadores para a vida psíquica (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Tal visão permite acrescentar aos processos de estruturação psíquica o estudo das modalidades de operações mentais como a fantasia e a imaginação em suas relações genéticas com as produções simbólico-emocionais.

A subjetividade, compreendida como sistema, expressa o desenvolvimento de recursos que transcendem em um dado momento os processos psicológicos que lhes deram origem, enquanto a subjetividade trata de recursos vinculados especialmente à cultura. Isso não significa que tais processos estejam desvinculados da estruturação psíquica, já que as premissas para o desenvolvimento da subjetividade seriam fundadas de forma simultânea às aquisições do desenvolvimento psíquico, sendo que as aquisições psíquicas também seriam as premissas para o desenvolvimento da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Os autores designam a organização diferenciada das emoções da criança em relação aos cuidadores e pessoas que a circundam como a mais importante premissa do desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). As primeiras organizações emocionais diferenciadas da criança são configuradas como subjetivas na medida em que, mediante o desenvolvimento de recursos simbólicos, a afetividade é expressa simbolicamente em uma unidade que gera novos recursos simbólicos de sentido.

O adulto não pode ser reduzido em sua relação com a criança à função de colaborar com as atividades práticas, não sendo apenas um instrutor do mundo material, mas sim, uma presença que estabelece a todo momento posicionamentos afetivos e simbólicos diante do mundo e das experiências. O adulto é, sobretudo, uma figura de valência emocional para a criança: desde os primeiros tempos de vida do bebê a atenção à atividade ou ao objeto de manipulação do adulto está configurada pelo contato relacional e afetivo existente entre adulto e criança. A comunicação entre adulto e criança, mediante o caráter afetivo que tal relação sustenta, é inseparável da constituição dos processos psíquicos que ocorrem nos períodos mais primitivos da infância (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). As unidades simbólico-emocionais instituídas por meio das relações da criança com o

⁷⁰ “[...] en los procesos subjetivos la imaginación y la fantasía son una expresión del compromiso emocional de cualquier operación o función subjetiva.”

adulto, constituem a unidade das vivências que atribuem à situação concreta do meio o sentido subjetivo impulsionador do desenvolvimento psíquico. Desse modo, desde o nascimento, o bebê “[...] começa a desenvolver relações emocionalmente diferenciadas com os adultos, que se tornam rapidamente inseparáveis dos processos simbólicos cuja integração define os sentidos subjetivos da criança em suas relações com os outros e com o mundo [...]” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p.7, tradução nossa⁷¹). Os processos de relação, comunicação e contato da criança com o adulto desde a infância mais precoce estão estabelecidos pela especial sensibilidade aos processos afetivos e simbólicos dessa relação, sendo que a variabilidade dos processos emocionais vai diferenciando-se qualitativamente das necessidades orgânicas⁷² da criança como uma premissa para o desenvolvimento da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

O predomínio de uma visão cognitivo-operacional da mente humana na Teoria Histórico-cultural e em suas vertentes, preteriu o estudo dos processos emocionais e subjetivos do desenvolvimento da criança ao lugar de epifenômenos colaterais dos processos cognitivos. O estabelecimento de uma unidade entre os processos afetivos e cognitivos têm representado um importante desafio a ser superado para a compreensão dos processos de desenvolvimento psíquico da criança (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Segundo os autores, o principal obstáculo metodológico para a compreensão dos processos emocionais no desenvolvimento da criança se deu especialmente pela evidente lógica positivista de investigação dos processos psíquicos que valorizou o estudo de comportamentos e processos cognitivos-intelectuais como passíveis de objetificação, sobrepujando com explicações cognitivistas os processos psíquicos que não podem ser reduzidos à cognição (como a personalidade, a afetividade, por exemplo) (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

Outras possibilidades teóricas envolvidas com o entendimento do desenvolvimento subjetivo, especialmente em relação ao entendimento dos processos simbólico-emocionais como base dos movimentos de estruturação psíquica, avançaram substancialmente desde o aparecimento da Teoria Histórico-cultural. Tais possibilidades tomaram corpo especialmente com as teorias psicanalíticas acerca das condições psíquicas primordiais do bebê. Porém, tanto autores desde a perspectiva histórico-cultural quanto Bleichmar (1993) desde a Psicanálise compartilham a crítica de que a questão mais importante a ser superada

⁷¹ “[...] comienza a desarrollar relaciones emocionalmente diferenciadas con los adultos, las que rápidamente se hacen inseparables de procesos simbólicos cuya integración define los sentidos subjetivos del niño en sus relaciones con los otros y con el mundo [...]”.

⁷² Essa questão será avançada mais profundamente no próximo tópico deste capítulo.

é a fragmentação que dominou a compreensão do desenvolvimento psíquico, separando a estruturação simbólico-emocional da compreensão dos processos psíquicos complexos em que estão integradas.

É possível sustentar uma diferença qualitativa importante entre as necessidades biológicas e as necessidades humanas. Vygotski (2002a) considera que no homem existem necessidades que suplantam as necessidades biológicas e que surgem, mediante o contato com a cultura, como necessidades de novas impressões, enquanto uma outra categoria de estimulações que podem estar relacionadas com os afetos humanos primitivos. A teoria da subjetividade, proposta por González Rey, permite compreender que os afetos humanos, estando vinculados a processos simbólicos, compõem um sistema em que os processos subjetivos articulam novas composições entre as necessidades biológicas do bebê e o contato afetivo e comunicacional. As configurações subjetivas se “[...] desenvolvem essencialmente pela qualidade dos sistemas de relação da criança, que são expressos muito rapidamente através dos recursos simbólicos da cultura [...]” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 8, tradução nossa⁷³). É desse modo que, mediante uma nova qualidade que se estabelece entre o sistema de relacionamento e a criança, uma nova forma de existência é instaurada: a vivência de um mundo que não pode ser reduzido às necessidades biológicas mais imediatas (como fome, sexo, frio, etc.), mas está inserida em novas impressões provenientes de um mundo cultural. A capacidade que a mente humana possui para sentir e produzir o mundo mediante composições simbólico-emocionais diferenciadas, não imediatas, não naturais, de modo que não é possível encontrar as mesmas formas e os mesmos tempos em crianças que apresentem um desenvolvimento similar, mesmo em crianças que tenham aquisições psíquicas similares. Nesse sentido, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 5) observam o fato de que “A dimensão do sentido subjetivo produzida por uma experiência não está definida pelo desenvolvimento psíquico, senão pela produção simbólico-emocional gerada frente à experiência”. Embora as estruturas psíquicas estejam presentes de forma superior ou ainda que não tenham se desenvolvido, isso acarreta que as configurações simbólico-emocionais não sejam universais, mas atravessadas pelas particularidades dos sentidos subjetivos resultantes das vivências pessoais.

Na perspectiva dos autores, os processos de desenvolvimento psíquico e de diferenciação subjetiva aparecem simultaneamente no desenvolvimento da criança, de

⁷³ “[...] desarrollan esencialmente por la calidad de los sistemas de relación del niño, los que muy rápidamente se expresan a través de los recursos simbólicos de la cultura [...]”.

modo que relacionados entre si apresentam formas de expressão diferentes. Os processos subjetivos estariam relacionados a uma espécie de auto referência singular estreitamente relacionada aos processos emocionais da criança, assim como as articulações entre os processos simbólicos e emocionais estariam inicialmente mais vinculadas aos sistemas de relação disponíveis à criança do que a estados psicológicos definidos (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Essa tentativa dos autores de diferenciarem processos psíquicos e processos subjetivos está ligado ao interesse em definir uma possibilidade de pensar processos profundamente singulares e individuais, que não são definidos pela estruturação psíquica enquanto estruturação de função básicas ou superiores; por exemplo, é possível que uma criança tenha uma capacidade intelectual preservada e ainda assim não seja capaz de aprender razoavelmente na escola. Nesse sentido, a perspectiva dos autores permite compreender que a estruturação psíquica não depende unicamente da instauração ou não de funções psíquicas superiores, mesmo que essas sejam as bases fundamentais de desenvolvimento de um sistema subjetivo, e sim que é necessário reconstruir sob novos arranjos conceituais a ideia de um processo de estruturação psíquica integral em que as composições simbólico-emocionais da experiência humana possam ser consideradas.

A cultura não determina diretamente a composição subjetiva do indivíduo em uma relação direta, na qual não existe produção interna, mas a cultura está implicada em representar “[...] os tipos de produção simbólicas que aparecerão, em sua unidade com as emoções, nos sentidos subjetivos definidores das configurações subjetivas do desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p. 9, tradução nossa⁷⁴). A recuperação do conceito de vivência de Vygotski (2010) permite compreender que as condições objetivas da experiência cultural, do meio da criança ou da própria criança, compreendidas por si mesmas, sem a significação emocional com a qual a criança interpreta a experiência, não podem representar forças motrizes para o desenvolvimento. As forças que de fato movem o desenvolvimento estão implicadas pela vivência da criança e não pelo meio isoladamente, isto é, pelas unidades simbólico-emocionais que emergem no curso das experiências vividas pela história da criança e que expressam ao mesmo tempo a forma em que “as produções simbólicas da sociedade aparecem em produções subjetivas singulares de indivíduos e grupos” (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017, p.

⁷⁴ “La cultura no determina el desarrollo subjetivo, la cultura representa los tipos de producciones simbólicas que aparecerán, en su unidad con las emociones, en los sentidos subjetivos definidores de las configuraciones subjetivas del desarrollo.”

10, tradução nossa⁷⁵). Nesse sentido, os autores entendem que o meio ou as construções sociais entre as pessoas somente tornam-se motivações da ação humana mediante a configuração subjetiva dos processos culturais, isto é, mediante a integração das vivências como configurações das experiências culturais em unidades simbólico-emocionais.

Como dito anteriormente, a Psicologia histórico-cultural enfrenta o desafio de constituir uma definição de psiquismo que não esteja reduzida a uma forma de determinismo social. O determinismo instalou-se por meio de uma compreensão de desenvolvimento e de mente como uma construção direta das formas psicológicas, como se a construção interna se daria mediante um reflexo das construções sociais na mente humana. A construção de outros caminhos teóricos permitiria integrar a aquisição e o desenvolvimento de outros processos psíquicos como unidades de base para a estruturação psíquica, especialmente a atuação de composições simbólico-emocionais como base da experiência humana. A realidade não deixa, desse modo, de estar presente na composição da vivência humana, mas está presente como produção diferenciada sobre o que é vivido e não como reflexo da realidade na mente (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017).

A proposta dos autores, inserida no bojo da abordagem histórico-cultural, busca compor um entendimento de psiquismo humano em que a relação do indivíduo com o meio é representada por formas configuradas que ultrapassam os limites interno-externo, inter e intrapsíquicos, que sejam capazes de reconhecer o psiquismo como articulado em processos subjetivos e pessoais. As suas considerações permitem compreender que, ainda que os processos que participam na gênese da mente humana sejam processos eminentemente culturais, eles não podem se dar como entidades metafísicas sem a participação dos sujeitos nessa produção. Desse modo, é possível reconhecer que a existência de uma gênese cultural da mente está implicada em composições que não podem ser determinadas diretamente pela experiência objetiva com o meio ou com a cultura, mas sim, por meio de unidades psíquicas que definem as experiências humanas como configurações subjetivas. Mediante tais unidades psíquicas é possível compreender o modo pelo qual a vida humana encontra uma inscrição simbólica inseparável de sua participação na cultura. No entanto, ser participante de uma cultura implica mais do que a reflexão dos aspectos e práticas culturais; participar de uma cultura implica inscrever-se como um semelhante humano não apenas pela similaridade biológica, mas pelo reconhecimento da condição subjetiva de cada

⁷⁵ “[...] la forma en que las producciones simbólicas de la sociedad aparecen en producciones subjetivas singulares de individuos y grupos.”

indivíduo ao nascer. Sem a inscrição de uma existência subjetiva não é possível à mente a experiência de existir no interior de uma membrana definida como um *sujeito*, determinado não apenas por funções psíquicas, mas também por composições simbólico-emocionais próprias da vivência de cada ser humano no mundo.

1.3 As composições simbólico-emocionais⁷⁶ e a estruturação psíquica: uma contribuição psicanalítica para a gênese cultural do psiquismo

As contribuições psicanalíticas sobre o entendimento da psique humana avançaram profusamente ao longo do tempo, com inúmeras e significativas contribuições contemporâneas que abriram novos rumos para o pensamento psicanalítico. Uma das mais importantes reformulações a que a Psicanálise foi submetida no século passado esteve vinculada à compreensão da cultura como processo implicado indissolivelmente na gênese da constituição psíquica humana. O caráter revolucionário desse posicionamento propiciou à Psicanálise o entendimento do caráter exógeno e de cultura do psiquismo humano e, dentro disso, do próprio inconsciente⁷⁷ como produto da cultura e do contato humano

⁷⁶ A expressão simbólico-emocional trata de uma interlocução entre os campos histórico-cultural e psicanalítico, de uma aproximação conceitual, estando referidas nesta categoria unidades de análise do psiquismo muito distintas entre as duas teorias. Emocional, do lado da Teoria Histórico-cultural, refere-se à unidade entre afetividade e cultura; do lado da Psicanálise o termo emocional é utilizado de modo impreciso, abrangendo de modo amplo conceitos distintos como afeto, pulsão, excitação, etc. Mitjáns Martínez e col. (2014, p. 11), ao tratar de uma abertura ao diálogo entre a Psicanálise e a Teoria Histórico-social ressalta que, mesmo no meio acadêmico em que não é frequente “por parte de pesquisadores de orientações que, muitas vezes, se apresentam como irreconciliáveis, [é possível] a procura de pontos de contato e de reflexão sobre o que pode ‘unir’, e não sobre o que necessariamente ‘separa’”. É possível acrescentar ao pensamento de Mitjáns Martínez e cols. que mais do que “unir” o propósito mais significativo talvez seja de - apoiados naqueles que nos precederam e pelos quais nos identificamos no legado de seu pensamento - articular as questões que permitem aberturas e avanços no conhecimento do qual somos herdeiros.

⁷⁷ Ao longo dos textos iniciais da obra de Vygotski (2002a; 2002b), especialmente nos artigos relacionados com os sistemas psíquicos, é possível encontrar considerações e referências críticas do autor a Freud e, conseqüentemente à Psicanálise. Vygotski (2002a) não chega a refutar a existência de um sistema psíquico inconsciente, ainda que tal sistema nunca tenha sido alvo de investigação por parte do autor. É nítida e compreensível a divergência teórica de Vygotski (2002a; 2002b; 2002c) com a Psicanálise e para o autor a existência de um sistema inconsciente é uma questão que deve ser realocada de outro modo na Psicologia histórico-cultural. Não é, portanto, ao inconsciente enquanto sistema psíquico que Vygotski (2002a) se contrapõe, mas sim à explicação freudiana de inconsciente. Porém, não é possível encontrar outra referência a essa problemática em Vygotski. O autor opõe-se à abordagem de inconsciente de Freud por acreditar que os atos inconscientes devem existir como parte de processos psicofisiológicos, já que os processos primários do inconsciente como entendidos por Freud (satisfação alucinatória e princípio do prazer) representam um

(BLEICHMAR, 1993). Tal movimento de reestruturação do campo de entendimento do psíquico exige, no entanto, que seja assumido um posicionamento sobre o modo como atua o intersubjetivo de origem, já que é neste *modo como atua* que reside a maior multiplicidade de interpretações teóricas. O reconhecimento de que um posicionamento intersubjetivo de origem não pode obstaculizar a compreensão da produtividade psíquica da criança, sendo necessário apreender os processos metabólicos com os quais a criança, mesmo nos movimentos precoces e incipientes, torna-se capaz de se apropriar das relações exógenas enquanto fonte de simbolização e, no caso do entendimento psicanalítico, como fonte de sexualização e humanização. Se a discussão acerca das diferenças das unidades de análise dos fenômenos psíquicos entre as teorias abordadas anteriormente e a abordagem psicanalítica for deixada à parte, é possível reter o aspecto mais interessante dessa proposta acerca do intersubjetivo originário: a compreensão do caráter de criação e gênese existente entre a estrutura intersubjetiva de partida e a constituição subjetiva do sujeito (BLEICHMAR, 2005a).

A inteligência humana, de acordo com a proposta de Bleichmar (2005a; 2010) apoiada em Castoriadis (2007), ainda que esteja relacionada à operatividade no real, isto é,

fechamento para a realidade que não poderiam corresponder aos processos primitivos encontrados na filogênese e na ontogênese (a isso retorna-se oportunamente ao longo deste capítulo). Vygotski (2002a) compreende que se para Freud o inconsciente é real e capaz de gerar atos diretamente, se o inconsciente é admitido como psíquico (e não fisiológico) e possui todas as propriedades de um processo psíquico, mesmo que não corresponda a uma vivência consciente, se é possível atribuir uma ação ao sistema inconsciente, essa ação deve ser atribuída ao processo psicofisiológico integral e não tão somente ao inconsciente como uma parte psíquica. A questão da intencionalidade do inconsciente ou da subjetivação do inconsciente, isto é, a ideia de que no inconsciente existe um outro sujeito capaz de agir, é uma questão que já vem há bastante tempo sendo enfrentada (LAPLANCHE, 1998; BLEICHMAR, 2009). O entendimento psicanalítico do inconsciente não trata, no entanto, de uma troca da intencionalidade da consciência pela intencionalidade do inconsciente, já que somente a consciência ou o sujeito pode agir intencionalmente, ou, como disse Vygotski, agir diretamente (BLEICHMAR, 2009). O inconsciente para a Psicanálise não está no campo subjetivo, não é uma segunda consciência pois está além do sujeito pensante ainda que pertença ao psíquico (BLEICHMAR, 2009). Vygotski (2002a; 2002b; 2002c) não sustenta uma visão estreita em que os processos psíquicos estejam reduzidos à consciência ou a relações diretas entre realidade e psíquico, ou psíquico e fisiológico, ou o meio e o psíquico. As críticas à visão psicanalítica de Freud centravam-se para o autor (VYGOTSKI, 2002c) em questões como: a) a orientação biologicista de conceitos, entre eles o de instinto (pulsão) sexual; b) a cultura como um outro aspecto do sexual, em que toda formação psicológica produzida pela cultura possuía uma interpretação biológica; c) as formações culturais na psicologia humana como sendo traços sexuais sublimados representados na psique (sendo que a visão de sexual tomada por Vygotski de Freud está ligada ao caráter biologicista e endógeno de sexual que predominou alguns períodos da obra freudiana); d) a problemática da cultura na psicologia do ser humano para a Psicanálise como sendo algo derivado e secundário do psíquico, como produto psíquico e não como fato originário. Vygotski (2002c), por outro lado, admite que a Psicanálise, ao explicar o psíquico desde o psíquico, motivo pelo qual surge o conceito de inconsciente, recompõe uma continuidade para a vida psíquica que evita a necessidade de recorrer aos conceitos fisiológicos como explicação dos fatos mentais, ainda que em Freud não tenha alcançado ainda o entendimento da cultura como processo originário. A questão crucial da cultura e das relações do indivíduo com os outros, enquanto processo originário do psíquico levantada por Vygotski (2002c) há tanto tempo vem se transformando na principal questão enfrentada pela Psicanálise contemporânea nas suas mais diversas vertentes, constituindo um dos mais férteis movimentos intrateóricos.

à possibilidade de produzir mudanças e estabelecer relações com o mundo especialmente de conhecimento, não está em contiguidade com a natureza, mas se torna um produto inédito humano ao ser inevitavelmente marcada pelo atravessamento da natureza pela cultura. Tal atravessamento nos seres humanos gera um estalido no qual os esquemas adaptativos biológicos da espécie são sujeitados a novas marcas e recomposições que seguem aquilo que Castoriadis (2007) concebeu como *imaginação radical*. A inteligência humana está inevitavelmente subordinada a essa forma de imaginação radical; sem essa forma de composição psíquica a inteligência do filhote humano não seria produzida enquanto efeito de humanização.

Sem a mediação de nenhuma intervenção de um semelhante humano, o indivíduo contando com o amadurecimento apenas das estruturas biológicas alcançaria as formas de adaptação mais animalizadas e autoconservativas mais imediatas, sem alcançar as características distintas de operacionalização da inteligência humana⁷⁸. A imaginação radical é para Castoriadis (2007) a capacidade da psique de criar em um fluxo constante de desejos, afetos e representações, sendo *radical* no sentido de sua capacidade criadora, inventiva. A radicalidade da imaginação, da cultura e da inteligência humana está ligada ao estalido que assume as composições simbólicas da vida humana em relação à natureza e que é produzido pela entrada de signos com os quais é possível ao homem desprender-se das coisas enquanto percepção imediata para serem utilizadas como representações mentais. Isso corresponde à radicalidade da inventividade humana, que torna capaz de produzir uma nova ordenação da realidade implicada por composições simbólicas que tornam possível ao sujeito existir como uma composição identitária do Eu em que o organismo prático não está a serviço da sobrevivência biológica, mas a serviço da sobrevivência de uma representação que é encarregada do desejo de existência⁷⁹ (BLEICHMAR, 2010).

A imaginação radical, para Castoriadis (2007), representa o traço central da psique humana, já que ela seria capaz de fazer surgir representações *ex-nihilo, do nada*, que não seriam delegadas por ninguém e não estariam no lugar de nada. É nesse sentido que a psique está implicada em gênese, criação e não apenas por repetição ou combinação sobre um número determinado de representações pré-fixadas (CASTORIADIS, 2007). A partir do

⁷⁸ Tal situação foi encontrada ao longo da história da humanidade nos icônicos exemplos das crianças ferais.

⁷⁹ O interessante de se notar aqui é que o desejo de existência pode não estar em continuidade com a manutenção do organismo biológico, e por vezes opor-se à vida biológica, como nos casos de anorexias graves ou das situações de suicídio em que a morte orgânica representa a manutenção da vida representacional do Eu (BLEICHMAR, 2010).

conceito de imaginação radical, Bleichmar (2010) compreende que o pensamento humano não somente é capaz de instrumentar a realidade, como é capaz de criar novas modalidades de realidade. Ao reportar-se às origens do psiquismo, Bleichmar (2010, p. 25, tradução nossa⁸⁰) sustenta a hipótese de que a representação não é somente um produto resultante de uma marca mnêmica deixada por algo do exterior que se inscreve no psíquico, mas é efeito de uma recomposição do real, ou como denomina, uma “neogênese”. Para a autora (BLEICHMAR, 2010), tal recomposição consiste na alucinação primitiva⁸¹ do bebê em relação à vivência de satisfação frente às experiências oferecidas desde à realidade. As inscrições⁸² operantes no psiquismo são de procedência exógena, desde as relações do

⁸⁰ “[...] sino también recomposición de lo real, neocriacion.”

⁸¹ No artigo *O problema da linguagem e do pensamento da criança na teoria de Piaget (El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget)*, Vygotski (2002b) reserva uma grande parte do texto à discussão do conceito de pensamento egocêntrico de Piaget. Piaget, como o próprio Vygotski (2002b) salienta, compreende o pensamento egocêntrico encontrado na criança pequena com base no conceito de *pensamento autista* de Freud. O termo “autista” é utilizado na tradução espanhola das *Obras Escogidas* de Vygotski; no entanto, o termo psicanalítico empregado por Freud (2010) e mais comumente traduzido é narcisismo primário. Pensamento autista, ou função autista, é utilizado por Vygotski (2002b, p. 40, tradução nossa) para se referir à forma pela qual “[...] o autismo [ou o narcisismo, para utilizar o termo mais coerente com Freud] constitui a fase primordial do desenvolvimento do pensamento [...]; que a forma mais primitiva de pensamento é [...] uma espécie de ilusão; que o princípio de prazer, que rege o pensamento autista, precede ao da realidade [...]” [“[...] el autismo constituye la fase primordial del desarrollo del pensamiento [...]; que la forma más temprana de pensamiento es [...] una especie de ilusión; que el principio del placer, que rige el pensamiento autista, prece. O conceito de pensamento autista tomado por Vygotski (2002b) tem relação direta com o conceito de alucinação primitiva, entendido como se a forma inicial de pensamento ou de funcionamento psíquico se constitui de uma forma alucinatória que não tem conexão com a realidade, em que o bebê emprega uma modalidade alucinatória de satisfação. Essa forma alucinatória de pensamento primitivo converte-se na principal crítica de Vygotski (2002b, p. 41, tradução nossa): “Freud imagina que uma criança cuja mãe satisfaz todas as suas necessidades reais sem sua ajuda, ou um pintinho que cresce dentro do ovo, separado ainda do mundo exterior pela casca, vive uma vida autista”. [“Freud se imagina que un niño de pecho cuya madre satisface todas sus necesidades reales sin su ayuda, o un pollito que crece dentro del huevo, separado todavía del mundo exterior por la cáscara, viven una vida autista.”]. É inconcebível para Vygotski (2002b) que exista uma evolução da mente humana que não esteja vinculada à atividade intelectual como um pensamento ativo, prático, voltado à realidade, como uma das formas básicas de adaptação às condições novas da realidade e às mudanças do meio exterior. Para ele (VYGOTSKI, 2002b), o débil intelectual e o homem selvagem seguem à realidade pragmática dos fatos, não sendo possível existir nenhum ser viável, por menos evoluído que seja, que não raciocine o real em primeiro lugar. Para Vygotski (2002b) uma função que não se fundamenta na realidade não pode ser a primeira fase do desenvolvimento nem da criança, nem da humanidade, não pode ser a forma psicológica inicial e fundamental de que partem as demais. É interessante perceber como Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b) entra em defesa do conceito de alucinação primitiva como premissa para a estruturação psíquica, considerando que o biológico ou o autoconservativo, sem a intervenção do outro humano, não poderia dar origem às formas humanas de contato e adaptação com a realidade, de modo que se não forem mediadas pela produção de signos tomam às formas animais ou de fálhas muito profundas no processo de humanização. O que Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b), baseada na teoria psicanalítica acrescenta, é a necessidade de existir um inconsciente pulsional, um *plus* de excitação não descarregável pela atividade de satisfação biológica que conduz a um trabalho psíquico *a mais*, dirigido à simbolização das qualidades afetivas em primeiro plano e posteriormente à realidade externa. Essa ruptura com a realidade em relação à construção radical e imaginativa da realidade constitui aquilo que pode ser denominada de subjetividade humana.

⁸² O termo inscrição é utilizado pela autora (1994; 2010; 2005a; 2005b) como os traços, os indícios da realidade e das relações objetais que recaem no psíquico como fonte de estimulação, como marcas mnêmicas e representações.

filhote humano com as pessoas que o tem a seu encargo. Desse modo, Bleichmar (2010) permite-se questionar: se as inscrições se operam desde fora, qual a relação entre o que está inscrito no psíquico e o objeto externo do qual é proveniente? Qual a relação entre aquilo que se depositou a partir da experiência e a subjetivação do indivíduo? Seria esse um reflexo do real, um representante do objeto real, ou se trata da produção de algo totalmente novo, metabólico, inédito? O que constitui os processos subjetivos humanos está compreendido por aquilo que Castoriadis (2007) definiu por *imaginação radical*: aquilo que “[...] caracteriza o pensamento humano é a produção de objetos inexistentes a partir do existente, não a instrumentação do mundo ou sua transformação, mas a verdadeira criação produtiva de um mundo especificamente humano” (BLEICHMAR, 2010, p. 25, tradução nossa⁸³).

Uma parte muito significativa da história da teoria psicanalítica esteve vinculada à problemática acerca das modalidades de subjetivação humana. De acordo com Bleichmar (2010), os movimentos de produção psíquica, denotados em diversos momentos da teorização psicanalítica, implantam a ideia de que não é possível a relação do sujeito com o outro ou com o objeto, sem que se produza algum tipo de mediação ou de produção subjetiva. É nesse sentido que Bion (1962 *apud* BLEICHMAR, 2010), por exemplo, postula que a mente constrói a si própria através do processamento das vivências, isto é, das experiências emocionais, em que a possibilidade de gerar processos de pensamento estaria vinculado com a capacidade de produzir uma metabolização daquilo que é vivenciado. Desse modo, não é a experiência por si que gera a simbolização, mas que a simbolização requer uma metabolização daquilo que ingressa, sendo um produto da possibilidade de transformar propriamente em vivência e em acumulação de pensamento a experiência com os outros e com o mundo (BLEICHMAR, 2010). Nesse sentido, as contribuições psicanalíticas estiveram sempre implicadas com a indicação de uma *outra* ordem de realidade, uma bipartição entre a realidade das coisas, o substrato material da realidade compartilhada por meio de uma relação ideológica de consenso; e o fantasma, a realidade fantasmática, imaginária (BLEICHMAR, 2010) ou, como é possível dizer, a produção subjetiva, a imaginação radical. Novamente, o mais importante aqui está em compreender que “[...] o objeto [ou a realidade, ou as relações intersubjetivas] é uma construção sobre o real. Não é uma criação pura do espírito, nem mera reflexão e apreensão de uma dada

⁸³ “[...] lo que caracteriza al pensamiento humano es la producción de objetos no existentes a partir de lo existente, no la instrumentación del mundo ni su transformación, sino la verdadera creación productiva de un mundo específicamente humano.”

realidade natural, mas é uma realidade produzida” (BLEICHMAR, 2010, p. 27, tradução nossa⁸⁴).

A existência de uma composição fantasmática da mente humana foi tema de muitos questionamentos⁸⁵: se a criança tem a todo o momento contato com a realidade externa, se os elementos que dão origem ao pensamento são resíduos de processos exteriores, como seria possível sustentar a ideia de uma constituição fantasmática do psiquismo mediante alucinações primitivas do que é vivido? Bleichmar (2005a) estabelece sua hipótese ao remeter-se aos primeiríssimos tempos de vida: nos tempos originários, o filhote humano está provido apenas de mensagens autoconservativas, isto é, está provido apenas de esquemas reflexo-instintivos vinculados às necessidades de conservação biológica, de sobrevivência adaptativa do organismo, como fome, frio, sede, sono, dor, desconforto, etc. São mensagens extremamente incipientes, mesmo insuficientes, que compõem o primeiro acesso do filhote ao mundo real, por assim dizer (LAPLANCHE, 2018). Esse primeiro tempo é um tempo biológico que por si não possibilita ao filhote humano a capacidade de dar entrada a uma constituição simbólica, já que é necessário que um novo elemento fundamental entre em operação (BLEICHMAR, 2005b). Esse novo elemento se refere a “[...] *aquele que produz uma passagem da percepção da realidade dada à produção simbólica da realidade, e ainda, à criação de uma realidade de caráter exclusivamente simbólico*” (BLEICHMAR, 2005b, p. 251, grifo da autora).

Para a Psicanálise a situação antropológica fundamental em que todo novo sujeito está inserido vincula-se essencialmente a dois domínios de abordagem da vida psíquica infantil. O primeiro domínio está ligado à noção de apego. A relação de apego do lado do filhote humano está posicionada como aqueles esquemas autoconservativos instintuais, no sentido de que o recém-nascido tem necessidade do adulto para a homeostase de seu sistema orgânico devido a sua prematuridade e desamparo inicial (LAPLANCHE, 2018). Nessa fissura, o outro humano se introduz, sustentando desde a relação de apego uma comunicação com a criança, uma troca de mensagens semióticas que podem não estar implicada necessariamente pela palavra, embora, posteriormente passem a sê-lo (LAPLANCHE, 2018).

As mensagens na relação de apego estão, pela parte do adulto, implicadas com aquilo que é entendido como ternura (amor) do vínculo do adulto com a criança e que

⁸⁴ “[...] el objeto es un constructo sobre el real. No es ni una pura creación del espíritu, ni mero reflejo y aprehensión de una realidad natural dada, sino de una realidad producida.”

⁸⁵ Como anteriormente citado, do próprio Vygotski.

Bleichmar (1994; 2005b) expande ao definir como narcisismo transvazante, que corresponde à capacidade materna (do adulto) em propiciar um conjunto de manobras amorosas que acompanham os cuidados primários. Tais manobras amorosas, do lado consciente e pré-consciente do adulto, geram matrizes simbólicas que ofertam ligações como um conjunto de representações mediadoras para a criança (BLEICHMAR, 1994). Do lado materno, ou do adulto cuidador, tais mensagens estão vinculadas a representações totalizantes da cria, como um sujeito que existe, age, imagina e até mesmo possa *pensar* coisas, entender e sentir, ainda que do lado do bebê isso tudo ainda não seja possível. A origem dessas simbolizações é tanto pessoal, de como o adulto dá sentido e investe amorosamente à relação com o bebê, quanto socialmente adquirida, de como se representa a existência subjetiva no mundo (BLEICHMAR, 1994). As comunicações das mensagens de apego são, portanto, comunicações do lado consciente/pré-consciente, correspondem a mensagens afetivas⁸⁶ e simbólicas, que vão enriquecendo-se amplamente ao longo do desenvolvimento, no entanto, sempre em direção à meta autoconservativa (LAPLANCHE, 2018), isto é, ao movimento que desde o princípio de realidade irá tender à conservação da vida da cria (BLEICHMAR, 2005b). Esse primeiro domínio foi amplamente explorado nas investigações psicológicas e mesmo antropológicas do desenvolvimento infantil precoce (em Bowlby, Spitz, Rogoff, entre outros).

No entanto, para a Psicanálise existe um segundo domínio, não redutível ao primeiro, que permeia a relação do adulto com a cria: a sexualidade, a pulsão e a excitação (BLEICHMAR, 1994; 2005a; 2005b). Esse domínio também opera por mensagens emitidas pelo adulto do lado do inconsciente; são mensagens desqualificadas (enigmáticas) das quais nem o adulto e muito menos a criança possuem o código de tradução (LAPLANCHE, 2018). Trata-se da implantação de um *plus* de excitação não redutível às necessidades biológicas, que não pode mais ser eliminado por algum ato biológico de satisfação (BLEICHMAR, 1994; LAPLANCHE, 2018). A cria humana ao nascer encontra um semelhante que se encarregará de exercer as funções de preservação da vida; no entanto, o alimento oferecido não irá se limitar à saciedade da fome. Ao oferecer o seio (ou outro modo culturalmente instituído para a alimentação do bebê, como mamadeiras com bicos macios e leite pasteurizado com uma temperatura agradável⁸⁷), isto é, ao prestar

⁸⁶ Por afetivas entende-se aqui aquilo que afeta o sujeito, aquilo que está do lado e do Eu (do sujeito) e é sentido por ele. Nesse sentido, afetivo corresponde mais estritamente a sentimentos como amor, ternura, ódio, inveja, compaixão, vergonha, medo, etc. do adulto em relação ao bebê.

⁸⁷ É interessante perceber que, do lado da autoconservação ofertada pelo adulto, as condições culturais da alimentação são atravessadas por inscrições de conforto (temperatura, sabor, etc.) e até mesmo de acumulação

atendimento à necessidade da criança, o adulto o faz inscrevendo uma vivência de satisfação que comporta mensagens enigmáticas, sexuais e inconscientes (BLEICHMAR, 1994). O alimento não é introduzido pela mamadeira ou pelo seio dissociado da mãe, mas é introduzido pelo outro humano, um comutador que, estando à disposição do bebê, oferta experiências ligadas a novas excitações corporais.

Essas experiências sexuais criam a intromissão de uma nova forma de estimulação, gerando um *plus* irredutível pela satisfação da fome e que se torna, para enunciar de modo bastante amplo, a pulsão - o motor energético do psíquico (BLEICHMAR, 1994). Ao alimentar o bebê, por exemplo, a mãe comuta a fome biológica pelo lado consciente/pré-consciente ou pelo lado do apego em um sistema determinado de signos, vinculando a fome a representações constituintes de propostas simbólicas para determinadas experiências. A mãe irá acariciar, acomodar os pezinhos, falar como o bebê, etc., todo um conjunto de manobras simbólicas e amorosas direcionadas a ele (BLEICHMAR, 1994). Por outro lado, existem mensagens desconhecidas pela parte psíquica consciente/pré-consciente que não correspondem a esse princípio, mas que estão ignoradas para a própria mãe (ou adulto) já que estão subtraídas da parte do Eu que vincula os cuidados autoconservativos (BLEICHMAR, 1994). Essas mensagens são efeito do inconsciente materno, invariavelmente vinculadas ao inconsciente do adulto enquanto portador de uma sexualidade recalcada, de desejos inconscientes (BLEICHMAR, 1994). As inscrições ou os traços deixados pela ação do outro humano produzem uma fonte constante de excitação, de pulsação, o que não permite mais o retorno à inércia neuronal (à descarga completa da tensão da necessidade), obrigando o psiquismo a um trabalho constante que será o motor do progresso, do desenvolvimento e do pensamento (BLEICHMAR, 2005b).

No momento em que irrompe o autoerotismo e a alucinação primitiva e ao ser provido de inscrições que formam objetos psíquicos excitantes-internos, as necessidades do bebê já não se resumem mais às necessidades biológicas, mas se instalam necessidades de outra natureza (pulsionais, desejantes)⁸⁸. O que o bebê passa a buscar são os indícios de prazer encontrados no objeto, os investimentos libidinais, prazerosos encontrados no contato com o outro, esse *a mais* que constitui a experiência humana. Tal fato pode ser exemplificado nos casos de apatia infantil, em que os bebês apresentam uma forma de

de conhecimento (higiene, pasteurização). Ainda que o indivíduo se encontre em situações extremas de fome é difícil se cogitar comer carne crua, por exemplo, sem processamento cultural.

⁸⁸ Vygotski não teve certamente a intenção de se referir a esse tipo de ideia, porém, termos bastante enigmáticos como *marca estimular* e *necessidade de novas impressões*, que não foram levados adiante pelo autor, fazem lembrar uma descrição em que as inscrições endógenas podem operar como estimulações internas.

prostração e indiferença que os leva a não chorar mais solicitando o seio ou o alimento da mãe, podendo inclusive vir a óbito por inanição sem a busca pelo alimento autoconservativo⁸⁹ (BLEICHMAR, 2010).

O contato com o adulto que para Bleichmar (2005b) parasita sexual e simbolicamente o filhote intervém como uma intersubjetividade entre a cria que está em vias de se constituir, sua natureza biológica e as condições para a constituição de um mundo simbólico que não pode ser mais redutível ao biológico, senão que põe em curso uma forma fantasmática, imaginativa de existência. O autoconservativo no sentido humano da terminologia tende à conservação da vida enquanto “[...] transmissão de um conjunto de valores, representações do mundo, lugar de constituição da ideologia que mantém em seu núcleo um ‘princípio de realidade’ como realidade humana, singular e histórica” (BLEICHMAR, 2005b, p. 31, tradução nossa⁹⁰). Nesse sentido, as composições linguísticas operam como captura e construção de uma realidade que não poderia ser pensada senão houvesse um código desde o qual é possível atribuir estabilidade e densidade simbólica (BLEICHMAR, 2005b). É possível reconhecer a existência de experiências fora da linguagem; porém, é mediante a linguagem que é possível organizar, situar e produzir sentido para a experiência (BLEICHMAR, 2005b).

Esse ingresso da criança no mundo dos símbolos não se dá, no entanto, de modo ingênuo, como uma tábula rasa, já que o adulto que a tem a seu encargo o faz desde a própria organização simbólica da experiência - organização que é singular e subjetiva, relacionada com os traumatismos e fantasmas, mas também entrelaçada com a experiência histórica e cultural do grupo social (BLEICHMAR, 2005b). Uma das questões mais importantes, destacada pela Psicanálise, está no fato de que, ao mesmo tempo em que ingressa o leite, ingressam formas de representar a realidade e sobreviver nela em que os adultos inscrevem seus medos e fantasmas, “neuroses” e anseios, de modo que a realidade já se apresenta radicalmente diferente daquela que leva a experimentar o seio como recipiente para nutrição (BLEICHMAR, 2005b). “A realidade é a realidade, portanto, não

⁸⁹ Rogoff (2005), em seu amplo estudo etnográfico acerca do desenvolvimento infantil em diferentes culturas, relata casos de morte por inanição de bebês no Brasil, em que as mães afirmavam que eles perderam a vontade de viver e não queriam mais alimentar-se; as mães estudadas (mães que se encontravam em situações de pobreza e fragilidade econômica e social) por compreenderem que os filhos haviam perdido a vontade de viver não os alimentavam, interpretando a recusa do bebê como um sinal de que não conseguiriam crescer e sobreviver por não terem nascido com esse atributo; os bebês frequentemente vinham a óbito. Tais bebês apresentavam estado de letargia semelhante ao relatado por Bleichmar (2010).

⁹⁰ “[...] transmisión de un conjunto de valores, representaciones del mundo, lugar de constitución de la ideología que sostiene en su núcleo un ‘principio de realidad’ como realidad humana, singular e histórica”.

apenas presente, mas almejada, fantasiada e condicionada, desejada ou perdida, nunca puramente autoconservadora” (BLEICHMAR, 2005b, p. 32-33, tradução nossa⁹¹).

A autora cita o exemplo de uma criança pequena de três anos e meio que, após ficar presa por dois dias embaixo de escombros por conta de um terremoto no México, em 1985, ao ser resgatada, solicitou que lhe dessem leite quente e macarrão com manteiga. O surpreendente, como apontado por Bleichmar (2005a), está no fato de que a criança não solicitou apenas comida, já que estava faminta, mas solicitou uma imagem desejante que continha inclusive o alimento, mas que integrava a fome aos objetos desejantes, ao “gosto” das inscrições, do vínculo com os pais, da familiaridade, das representações, etc. Essa modalidade representacional denota a antecipação de um prazer (não é qualquer alimento, nem alimento de qualquer jeito, e, por vezes, deseja-se mais alimento do que se pode incorporar) que nenhum objeto da realidade consegue recobrir plenamente. Nessa perspectiva, a representação precisa se constituir como imaginação radical, isto é, é necessária a inscrição da pulsão como modalidade psíquica irreduzível aos objetos da realidade para que a simbolização assuma o caminho da humanização. Isso não significa que não seja possível existir o reconhecimento de formas perceptivas da realidade úteis para a sobrevivência caso não sejam instaladas representações nessas modalidades subjetivas, fantasmáticas e imaginativas, já que as formas de atenção compõem funções psíquicas bastante primitivas e podem mesmo ser encontradas em formas mais animais.

A questão mais importante centra-se no fato de que, mediante o contato com o outro humano, é possível desarticular e rearticular a percepção natural, fazendo com que indícios que são secundários do ponto de vista da autoconservação (no sentido dos traços prazerosos e afetivos) assumam um caráter principal (BLEICHMAR, 2005a). Os objetos naturais do mundo são fraturados mediante a instauração desses indícios libidinais, produzindo recomposições simbólicas absolutamente singulares, criações simbólicas enquanto produção psíquica que ainda que voltem novamente ao âmbito da preservação da vida orgânica, não estão mais escrupulosamente vinculadas às coisas (BLEICHMAR, 2010). O leite oferecido é muito mais do que um leite, mas é um componente de excitação e de apego, de prazer e de representação, nele se veicula o amor e o ódio, isto é, as formas simbólico-afetivas de vida humana (BLEICHMAR, 2005b). Nesse sentido, que Bleichmar (2005a) recompõe o conceito de alucinação primitiva do bebê - não se trata do bebê ser tratado como um psicótico que alucina objetos não existentes, a alucinação primitiva trata

⁹¹ “La realidad es realidad, entonces, no sólo presente sino anhelada, fantaseada y condicionada, añorada o perdida, nunca puramente autoconservativa”.

de verdadeiras produções psíquicas primitivas. As vivências iniciais do bebê no contato com o outro são produzidas como montagens experienciais com restos dos objetos, isto é, com os traços que caracterizam o objeto e que, por metonímia, se inscrevem no bebê (BLEICHMAR, 2005a).

A percepção mais primitiva do bebê não alcança ainda uma composição total da pessoa inteira, mas alcança uma percepção de objetos parciais que atuam nessa relação; é desse modo que para o bebê o seio pode ser primitivamente o objeto da relação, não o seio enquanto coisa isolada, mas toda a função executada pelo outro adulto que o objeto *seio* comporta e simboliza (calmante, atacante, frustrante, prazeroso, etc.)⁹² (BLEICHMAR, 1994). As experiências com os objetos deixam, portanto, traços, indícios internos que ao serem desprendidos do objeto originário (do adulto) perdem sua referência endógena (não há ainda um dentro e fora psíquico). A alucinação primitiva constitui-se não de esquemas endógenos como alucinações de objetos irreais, mas como a ativação sobre os objetos reais de traços que foram anteriormente inscritos pelas experiências originárias (BLEICHMAR, 2005a). O bebê dessa forma não alucina na ausência do seio, quando está com fome e é incapaz de se satisfazer sozinho como um substituto do objeto real, mas alucina mesmo na presença do seio real, recobrando o objeto real com elementos que estão desprendidos do objeto originário (BLEICHMAR, 2005a). Ao aparecer uma tensão de necessidade no bebê, o que entra em ação é a inscrição residual dos traços do objeto, produzindo um movimento desejante que investe um traço mnemônico deixado pelo objeto, assim não é o objeto da realidade refletido no psíquico, mas o objeto enquanto um conglomerado de traços, de inscrições, oriundos das experiências de satisfação com os objetos (BLEICHMAR, 2005a). Assim, Bleichmar (2005a, p. 253) compreende que “o objeto construído não é idêntico à coisa do mundo, senão também que inclui restos do objeto do mundo, da ação efetuada pelo sujeito, restos do sujeito mesmo e isso lhe outorga uma espessura própria sob o ponto de vista de sua realidade”. A alucinação primitiva compõe desse modo uma neogênese sobre o ingressante real, produto do encontro com a ação do outro humano que não trata apenas da inscrição da realidade enquanto reflexo, mas de uma composição simbólica, nova e singular em que se encontram os restos deixados pelo outro humano, da ação do sujeito sobre o

⁹² Inicialmente, o bebê não reconhece nada além de si mesmo e o mundo; o ambiente e a realidade se resumem apenas ao que ele sente em seu corpo. É o progresso psíquico que irá determinar formas de apreensão em que o corpo e a mente estão separados do externo por uma película e que o outro, sua mente, pensamentos e intenções, pode ser reconhecido como opaco, como uma teoria da mente (BLEICHMAR, 2010).

objeto e dos resquícios do próprio sujeito, portanto, uma criação imaginativa do ingressante desde o meio.

A alucinação primitiva do bebê toma um aspecto muito significativo quando compreendida como o primeiro núcleo de simbolização (BLEICHMAR, 2005a). Esse espaço constitui uma nova realidade enquanto uma realidade representada, que não está localizada fora do sujeito e nem dentro, ainda que se destina a compor um espaço interno (BLEICHMAR, 2005a). A constituição inicial do simbolismo, sob essa perspectiva (BLEICHMAR, 2005a), estaria instaurada sobre um paradoxo: ainda que seja efeito do real externo não é um reflexo nem está destinada à realidade exterior. A simbolização não está destinada a dominar nada na realidade exterior, mas está constituída como a forma de dominar a excitação interna excedente que não é redutível ao ato autoconservativo (BLEICHMAR, 2005a). Nessa perspectiva, as simbolizações “operam como elementos indiciários dos processos de prazer-desprazer, de gratificação, de reequilíbrio interior; trata-se de objetos que possibilitam uma via de resolução das tensões endopsíquicas” (BLEICHMAR, 2005a, p. 254). A simbolização está, desse modo, destinada a operar ligações que possibilitam traduções equilibrantes para o psíquico, destinadas à resolução intrapsíquica, pulsional e afetiva, e não à adaptação ou ação sobre a realidade, senão um modo de processá-la⁹³. Em relação à constituição das inscrições que são operadas pelo psíquico, a oposição interno-externo não pode ser considerada, já que os elementos originários que são ingressantes e constitutivos ao inscreverem-se não podem constituir memórias pois perderam seus nexos com o exterior: “Dessa maneira recria-se o objeto sem, em verdade, recordá-lo” (BLEICHMAR, 2005a, p. 254). Essa teorização permite que seja possível compreender, a partir de uma perspectiva psicológica bastante específica, como a gênese do desenvolvimento psíquico está estabelecida por intervenções endógenas e culturais em que o produto mental não se constitui como reflexo do ambiente, mas como uma recomposição metabolizante do real, uma produção em que as primitivas modalidades de simbolização já estão implicadas em um objeto recriado.

Contudo, é possível retornar ao problema apontado por Vygotski (2002a): se é assumido que o objeto da simbolização trata de uma alucinação primitiva, um investimento

⁹³ Aqui é possível compreender o espanto que tal afirmação causaria desde uma perspectiva pragmática de mente e realidade ao entender que a produção de signos não está destinada à intervenção sobre a realidade. De certo modo, Vygotski (2002c), como apontado anteriormente neste capítulo, já havia dito que o signo não está destinado a mudar nada na realidade efetiva, senão destinado a modificar o próprio indivíduo.

de traços mnêmicos, como o sujeito reencontra o real?⁹⁴ Como já apontado, é possível que existam percepções da realidade ligada aos objetos autoconservativos, ainda que não existam linhas de interesse libidinais, mas tais linhas ou contornos não conduzem à criação daquilo que é propriamente da existência humana e sim, a formas encontradas já em outras espécies animais, as quais não envolvem a produção de signos. Na medida em que se constituem as representações, os sistemas de traços (de inscrições) formadas por elas, assumem as linhas de interesse sobre o mundo colocando em uma nova composição acerca da realidade e da própria sobrevivência (BLEICHMAR, 2005a). Nesse sentido, uma criança diferente de um animal poderá beber água sanitária ou comer coisas inadequadas, por exemplo, na medida em que, ao ser constituída a série prazer-desprazer, a criança se guia em buscá-la mediante variáveis não naturais (como seriam o bico ou a ponta do cobertor para algumas crianças em nossa cultura) (BLEICHMAR, 2005a). A busca por linhas de interesse vinculadas aos aspectos mais subjetivos (desejantes, imaginários, fantasmáticos, etc.) representa uma importante alteração da percepção, em que a experiência sensorial não trata mais de uma relação imediata com a natureza, mas se modifica pelo efeito da intervenção do adulto na cria, provido dos processos culturais e provido de circulação desejante dos objetos do mundo (BLEICHMAR, 2005a). Não existe nenhuma relação humana com o mundo real que ocorra de modo direto e não mediado; as relações que conduzem as crianças ao conhecimento do mundo e da realidade são relações mediadas, originadas pelos objetos de amor e a eles destinadas (BLEICHMAR, 2005a).

Diante dessa relação entre as composições simbólico-emocionais e a capacidade cognitiva, em termos de domínio sobre o real, Bleichmar (2005a) questiona até que ponto a capacidade de construção simbólica está implicada pela capacidade do sujeito de metabolizar as próprias emoções, desejos e representações. E essa é uma questão que ainda resulta em aberto também para a Psicanálise, ainda que tenha sido provida de muitas discussões teóricas internas. A abordagem tomada por Bleichmar permite compreender o modo pelo qual a existência de representações e de uma produção fantasmática no psiquismo permite com que sejam abertos os caminhos para a simbolização propriamente humana (BLEICHMAR, 2005b). Como visto, o primeiro nível de simbolização

⁹⁴ Pode-se pensar na metáfora irônica de Vygotski (2002b): como o pintinho sai do ovo e conecta a realidade? Se a realidade corresponde à percepção da realidade imediata não faz sentido compreender que em algum momento originariamente o filhote humano esteve alijado da realidade autoconservativa como forças imperativas. A questão posicionada por Bleichmar (2010) está em compreender que a realidade imediata primeiramente encontrada pela cria jamais voltará a ser reencontrada, na medida em que será fraturada por uma outra modalidade de operação inerentemente humana fundada em operações simbólicas e imaginárias de existência.

corresponde a um nível de gênese, em que são criados, a partir dos restos ou traços do real, um novo objeto. Essa neogênese assume primariamente a forma pela qual o psiquismo incipiente consegue produzir, isto é, a forma alucinatória que assume o lugar do objeto real no psiquismo como um modo de simbolizar e reequilibrar o sistema alterado pela excitação implantada pelo encontro com o inconsciente do adulto (BLEICHMAR, 2005b). O que é criado (como crença e como criação), ainda que inicialmente em formas psíquicas muito incipientes, é o que de fato o indivíduo possui da realidade, mediante a representação que se desprende dela, ainda que jamais a representação corresponda exatamente à coisa do mundo (BLEICHMAR, 2005b). Por outro lado, essas representações precisam encontrar modos de articulação, de ligação, de enlace estruturante que conduzirão posteriormente a formas culturais e superiores constituídas como acesso à adaptação e à inteligência humana.

Dentre os enlaces mais primários estariam as articulações fantasmáticas [ou imaginativas, relacionadas àquilo que Castoriadis (2007) denomina de imaginação radical]: a articulação do desejo em fantasmas, em constelações representacionais ainda desprovidas de linguagem. A linguagem, como inserção cultural, precede o sujeito, mas os arranjos fantasmáticos iniciais correspondem a momentos em que o sujeito não se constituiu ainda e não é capaz de se apropriar de suas vivências (BLEICHMAR, 2005b). Sendo assim, aquilo que é oferecido ao indivíduo incipiente nesses momentos iniciais da vida psíquica e aquilo que é dito a ele atingem o psiquismo de modo desfragmentado, de modo que aquilo que ingressa desde o meio recaem de modo a serem requalificadas e metabolizadas (BLEICHMAR, 2005b). Esses planos de organização permitem com que posteriormente o pensamento seja articulado de modo a recriar um vínculo com o mundo, o objeto é reencontrado sob outras condições (a realidade a ser reencontrada já não é mais a realidade imediata, mas a realidade mediada por signos, atravessada pelas representações desejantes e simbólicas da vivência humana) (BLEICHMAR, 2005b).

Em um terceiro momento (após a constituição da alucinação primitiva e das articulações fantasmáticas), é que começam a estruturar-se os processos secundários⁹⁵, conhecidos como as operações intelectuais propriamente ditas. O interesse pelo

⁹⁵ Os processos secundários e processos primários correspondem aos dois modos de funcionamento do aparelho psíquico (LAPLANCHE; PONTALIS, 2008). Os processos primários dizem respeito ao funcionamento do inconsciente, em que o aparelho funciona de modo a investir as representações ligadas às vivências de satisfação, tomando a forma de alucinação primitiva (LAPLANCHE; PONTALIS, 2008). Enquanto, o processo secundário está envolvido na ligação da excitação, que faz com que as representações sejam mais estáveis e a satisfação é adiada, o que permite que se instaure processos lógicos que serão a base para o conhecimento posterior do mundo ou os processos inteligentes como conhecidos na transmissão escolar (LAPLANCHE; PONTALIS, 2008).

conhecimento do mundo humano necessitaria desse reservatório excitante (libidinal, não redutível) que constitui o inconsciente; no entanto, como alega Bleichmar (2005b), é necessário que o afeto e a representação se dissociem para que a realidade assuma no indivíduo uma dimensão significativa. A separação entre afeto e representação permite que do lado do sujeito (de seu Eu, ou *self*) seja possível captar o mundo não apenas como algo imediato, mas reconhecido em sua qualidade externa e de significação, na medida em que essa separação permite ao sujeito alocar a representação como algo proveniente e significativa da realidade (BLEICHMAR, 2005b). O processo de instauração de categorias lógicas de pensamento (como a ausência, a contradição, a temporalidade, a negação, a exclusão ou terceiro excluído, etc.) depende das composições linguísticas por meio das quais se torna possível pensar tais categorias lógicas mediante enunciados (BLEICHMAR, 2005b). A linguagem permite em nível subjetivo a estabilização fantasmática, na medida em que a imaginação e as composições fantasmáticas também passam a assumir uma organização “pensável” por meio da linguagem. Quando uma criança chega a enunciar, por exemplo, que “minha mãe não fica comigo porque está com meu pai”, o fantasma infantil (a fantasmática em torno da ausência ou da separação da mãe, ou do ciúme do pai) apresenta-se articulado em uma composição lógica e emocional complexa possível mediante a articulação de signos linguísticos (BLEICHMAR, 2005b).

A comunicação, muito além de seu caráter linguístico, cumpre uma função simbólica com a qual a criança é representada, falada, significada pelo adulto, antes mesmo de ser capaz de dominar os signos linguísticos (BLEICHMAR, 2005b). Essa codificação realizada pelo adulto faz com que os sinais emitidos pela criança sejam traduzidos em signos linguísticos, inseridos no movimento mais geral com que os seres humanos codificam a realidade, os outros semelhantes (especialmente os que lhe são mais significativos) e a si mesmos e produzem sentido sob formas subjetivas e singulares (BLEICHMAR, 2005b). Os signos emitidos pelo filhote humano não deixam de ter uma significação singular e fantasmática ao adulto que o tem aos seus cuidados - é com frequência que o adulto pensa ou sente que o bebê: “chorava porque queria minha atenção” ou “chorava para me deixar irritada” (BLEICHMAR, 2005b). Nesse sentido, na relação psíquica primária do adulto com a criança, o adulto está implicado nas codificações que oferta para o bebê e tudo o que se passa com ele implica o adulto (se o bebê adoecer, a mãe sente ter feito algo ou deixado de fazer que provocou a doença) (BLEICHMAR, 2005b). Cada ato do bebê é para o adulto um ato dirigido para ele; o outro não é alguém que age por si mesmo, senão que age dirigido a mim, constituindo um sistema de codificações semióticas formadas por representações

conscientes/pré-conscientes e atravessadas por simbolizações inscritas sob modalidades fantasmáticas e desejanter⁹⁶ (BLEICHMAR, 2005b).

Por outro lado, o psiquismo opera apropriando-se e processando a realidade mediante uma espécie de *metábola*⁹⁷ que pode ou não ser metabólica (BLEICHMAR, 2010). O real ingressante no psiquismo será transformado a partir das leis de funcionamento de cada sistema psíquico, em que o psiquismo transforma “[...] o que ingressa de fora em relação ao que ele tem” (BLEICHMAR, 2010, p. 57, tradução nossa⁹⁸). E o que o *psiquismo tem* se refere às configurações fantasmáticas, representacionais e simbólicas, de sentido subjetivo singulares, bem como as modalidades de operação e os próprios sistemas que constituem o psíquico. Se diante de elementos novos ingressantes desde a realidade o psiquismo não é capaz de modificar-se, então o sistema é colocado em risco e pode estalar, no sentido do dismantelamento psíquico, devido ao ingresso de quantidades incontrolláveis (BLEICHMAR, 2010). Nesse sentido, o que ingressa desde fora pode ser traumático e, ainda assim, após uma instabilidade passageira, o psiquismo pode se recompor de modo mais enriquecido, o que depende do tipo de traumatismo ingressante e da capacidade metabólica do sistema; porém, se o elemento ingressante desde a realidade compõe elementos traumáticos intensos, o psíquico pode ficar arrasado e funcionar de modo parcial, impossibilitado de simbolizar e metabolizar o novo elemento (BLEICHMAR, 2010).

A composição teórica proposta por Bleichmar ao longo de sua obra é produto de um sério e profundo empenho em articular a problemática enfrentada pela Psicanálise desde seus inícios: a oscilação entre a compreensão de um objeto que se constitui desde o próprio interior e um objeto que já está inscrito filogeneticamente. A principal questão apontada por Bleichmar (2010) está na compreensão dos registros fantasmáticos, da imaginação e da simbolização não apenas como resultante da função materna sobre a cria, mas como lugar de transferência ideológica ou antropológica. Os objetos são construídos pela cultura não apenas mediante a linguagem, mas pelo modo como cada sociedade transmite suas formas particulares de articulação dos elementos discursivos semióticos, não restritos à língua

⁹⁶ Bleichmar (2005b) exemplifica: uma mãe psicótica, por exemplo, pode não operar sobre determinadas legalidades que sustentam os cuidados cultural, social e emocionalmente esperados ou praticados com a cria. Desse modo, ao se angustiar com o bebê que chora, pode oferecer-lhe leite fervente, não conseguindo sustentar a legalidade que rege a temperatura que um bebê pode suportar: o desespero a faz operar sem considerar o que está oferecendo, podendo queimar o bebê. Outra mãe, por exemplo, em que os processos secundários de pensamento (pré-conscientes) não estão funcionando, pode esquecer de alimentar por várias horas o bebê ou dar-lhe de comer duas vezes seguidas.

⁹⁷ Utiliza-se aqui o termo psicanalítico fundado por Laplanche e propagado por Bleichmar (2010).

⁹⁸ “[...] lo que hace siempre es transformar lo que llega de afuera en relación con lo que tiene.”

(BLEICHMAR, 2010). Isto é, o conhecimento do objeto, conhecimento que para a Psicanálise está marcado por um *reconhecível-irreconhecível*⁹⁹, não é alcançado apenas pelas formas que são fornecidas mediante o código linguístico, mas o conhecimento da realidade é especialmente alcançável pela existência de um código semiótico transmissível que atribui às formas pelas quais os objetos reais podem ser assimilados (BLEICHMAR, 2010). O entramado simbólico constitutivo da subjetividade humana perpassa a “[...] aquisição não somente das palavras, mas do código, adquire relevância estruturante ao colocar em primeiro plano os sistemas de signos como matrizes constitutivas do sujeito psíquico” (BLEICHMAR, 2010, p. 61, tradução nossa¹⁰⁰). Todo conhecimento e intercâmbio entre os homens se constitui mediante as articulações significantes possíveis pelos sistemas semióticos: o campo representacional e o ordenamento psíquico permitem com que se torne possível ao indivíduo operar sobre a realidade material externa a subjetividade¹⁰¹ (BLEICHMAR, 2010).

1.4 A título de uma proposta de interlocução entre a Psicanálise e a teoria da subjetividade histórico-cultural

A título de propor um exercício integrador entre a teoria de base psicanalítica e a teoria da subjetividade de base histórico-cultural apresentadas neste estudo, exercício que, aliás, ocupou também uma parte significativa do trabalho de González Rey, torna-se necessário revisitar a questão de como e se o desejo está articulado aos processos de subjetivação, bem como, o modo pelo qual o imaginário, como conceito ampliado originado na teoria psicanalítica, articula-se com a produção de sentidos subjetivos preconizados pela teoria da subjetividade. É importante destacar que não se trata de conciliar o diferente eliminando-se as bases epistemológica de teorias que partem de concepções de sujeito e de psiquismo díspares, como são díspares os contextos e as

⁹⁹ Irreconhecível no sentido daquilo que ingressa pelo polo inconsciente do psiquismo, sendo registrado, porém, não sendo organizado e reconhecível como percepção.

¹⁰⁰ “[...] la adquisición no solo de las palabras sino del código, lo cual cobra relevancia estructurante al poner en primer plano los sistemas de signos como matrizes constitutivas del sujeto psíquico.”

finalidades de suas produções teóricas, unidades de análise e objetos de estudo. Contudo, a interlocução insistente e crítica de González Rey com a Psicanálise permite vislumbrar a importância que o autor outorga a esse tema, o que o conduziu a não desconsiderar as produções psicanalíticas a respeito do entendimento das estruturas profundas do psiquismo e dos processos de subjetivação, ainda que critique agudamente aquilo que compreende como reducionismo e aprisionamento do sujeito pelas teorias psicanalíticas (GONZÁLEZ REY, 2002). Outro ponto significativo é que, constituído um argumento sustentável de interlocução, se torne possível manter mais adiante a coesão das unidades de análise propostas no presente estudo, compreendidas dentro de uma conjectura de subjetivação, ainda que a problemática do que pode ser integrado ou separado do sujeito, do que está *dentro* ou *fora* da subjetividade não possa ser aqui esgotado.

A questão inicial sobre o desejo¹⁰² (e mesmo outras concepções psicanalíticas como inconsciente, pulsão, etc.) posta pela teoria da subjetividade de base histórico-cultural está na posição, já enfrentada rica e vastamente pela Psicanálise contemporânea, sobre o caráter exclusivamente biológico da sexualidade e da pulsão em Freud. Portanto, não é mais possível atualmente, e com base nos estudos psicanalíticos contemporâneos (inclusive nos estudos de Bleichmar e Laplanche que apresentados nesta exposição), sustentar que o entendimento freudiano de pulsão com base orgânica é empecilho para considerar a questão do desejo como integrado a um esquema de subjetividade e de constituição psíquica de base cultural. González Rey aponta para essa questão ao se referir ao modo pelo qual a relação entre desejo e corpo é teorizado por Birman (1999 apud GONZÁLEZ REY, 2002). Birman (1999 apud GONZÁLEZ REY, 2002) defende que, se em Freud a sexualidade emerge como um desejo e que esse desejo tem como base uma pulsão orgânica que pode ser reconhecida na substancialização da sexualidade em libido, essa libido somente pode existir em um corpo. O corpo, por sua vez, pode ser constituído unicamente por meio da alteridade, produzindo uma dimensão em que corpo e sujeito constituem uma unidade. Essa proposta de desejo de Birman concilia-se com a concepção de desejo utilizada por Bleichmar e Laplanche: o fato de que a pulsão e o desejo não se constituam independentemente do contato intersubjetivo, da relação com o outro e dos traços deixados

¹⁰² Vygotski (1991) em seu artigo *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, utiliza-se do conceito de desejo para determinar a motivação da atividade de brincar como vinculada ao alívio da tensão causada pelo desejo irrealizável da criança. Na tese de revisão dos termos traduzidos da obra de Vygotski para o português, Zoia Prestes (2010), em referência ao mesmo texto de Vygotski, mantém a tradução do termo como desejo. Tais referências ao desejo podem implicar em uma relação não delimitada na Teoria Histórico-cultural acerca da referência ao desejo, ao impulso e mesmo aquilo que se denomina, nessa teoria, de aspectos emocionais, esses profundamente implicados na teoria de Vygotski acerca do psiquismo.

pelo encontro e pela vivência de satisfação com a sexualidade e o psiquismo do adulto e que, ainda que a pulsão esteja alheia ao sujeito, depende da ação e das experiências do outro semelhante sobre a cria para que as bases originárias para o psiquismo e os processos subjetivos sejam constituídas. Outra questão é que o conceito de desejo em Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b) e em Laplanche (2018) conserva o modelo bioenergético de Freud como base das operações psíquicas e do processo pelo qual a formação da subjetividade será originada; contudo, o desejo é compreendido pelos autores como a expressão dos indícios das experiências de satisfação deixados pelas relações objetais que recaem no psíquico como fonte de estimulação de uma outra ordem. E é precisamente esse *plus* de excitação que ao ser reativado juntamente com uma necessidade orgânica como a fome reativa ao mesmo tempo a marca e a lembrança da experiência não apenas com o alimento, mas com o contato com o outro humano, com o que evoca as marcas da intervenção do outro e a experiência de satisfação com o corpo, mais além da satisfação alimentar. Essa “moção” (LAPLANCHE, 2018, p. 77) que é ativada e que carrega em si a irredutibilidade da pulsão, como essa *outra* forma de excitação que não apenas orgânica, os traços do encontro com o outro e os traços dessas primeiríssimas formações internas compostas por restos do objeto, marcas inscritas pela experiência e de elementos criados pelo incipiente psiquismo, é compreendida pelos autores como *desejo*.

González Rey (2002, p. 23, tradução nossa) aborda a questão do desejo e do corpo como vinculada a um resgate do lugar da emoção como “processo fundador da subjetividade”, ainda que o termo “emoção” compreenda na obra de González Rey uma imprecisão que permite agrupar muitas facetas da experiência psíquica, inclusive o termo desejo. Para González Rey (2002), uma questão importante instaurada pelo desenvolvimento de Freud sobre a pulsão de morte é que pode ser teorizada pela primeira vez a pulsão como separada do aspecto representativo, o que na compreensão do autor legitima o afeto como um processo constitutivo, ainda que:

[...] a compreensão do afetivo associado a uma tendência universal do sujeito [...] não lhe permitiu [a Freud] avançar na compreensão da natureza histórico-cultural do sentido subjetivo do corpo nem na dimensão subjetiva das emoções humanas integradas em seu modelo bioenergético de base sexual. (p. 23, tradução nossa¹⁰³)

¹⁰³ “[...] la comprensión de lo afectivo asociada a una tendencia universal del sujeto [...] no le permitió avanzar en la comprensión de la naturaleza histórico-cultural del sentido subjetivo del cuerpo ni en la dimensión subjetiva de las emociones humanas encerradas en su modelo bioenergético de base sexual”.

Isso significa que para González Rey (2002) os processos de subjetivação estão implicados por um “sujeito-corpo” em que as dimensões do desejo estão implicadas e precisam ser entendidas mediante as potencialidades subjetivadoras que suscitam. Nessa relação entre sujeito e corpo, González Rey (2002) entende que o corpo não pode ser compreendido como uma fonte universal de desejo e sim, que o desejo também se organiza socialmente:

[...] sobre a base de emoções experimentadas pelo sujeito em seus sistemas de relações. *O corpo é um sistema desejante que se constitui como tal no sistema histórico de relações do sujeito.* Separar o prazer corporal de outras motivações de natureza social representaria a conservação da dicotomia cartesiana psique-corpo. (p. 23, tradução nossa, grifo nosso).

Esse posicionamento de González Rey traduz bem duas questões essenciais: a primeira é que o desejo aparece como uma dimensão constituída mediante experiências históricas e como dimensão constitutiva de processos subjetivos, na medida em que o desejo é compreendido como inseparável de uma dimensão sujeito-corpo; a segunda é que a ênfase do autor, condizentemente com a Teoria Histórico-cultural está colocada do lado de uma definição específica de sujeito como produtor de sentidos subjetivos, ainda que a participação de processos emocionais como o desejo não sejam negados, pelo contrário, seja reconhecida a centralidade desses processos no curso da constituição subjetiva. Nesse sentido, apesar de a posição de Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b) estar tão fortemente associada à concepção de pulsão, sexualidade ou desejo como dimensão afetiva de ordem social, bem como concebe González Rey (2002, p. 38, tradução nossa¹⁰⁴) ao dizer que “a instância fundadora de qualquer dimensão afetiva inconsciente é também social”, os dois autores discordam em suas concepções de sujeito desde as matrizes teóricas em que se inscrevem. Se para González Rey o sujeito é iminentemente entendido como um gerador de sentidos, para Bleichmar (1994; 2010; 2005a; 2005b), a produção simbólica está vinculada mais a uma necessidade interna de ligação da excitação pulsional sobrando, o que mantém um entendimento de sujeito determinado pelos processos emocionais que o constituem.

Essa tensão entre uma conotação de sujeito produtor de sentidos que, embora não seja um sujeito puramente racional, puramente cognitivo, não está totalmente alienado em sua capacidade de consciência (como se o verdadeiro sujeito estivesse no inconsciente, aparecendo por meio das falhas, das fissuras, dos sintomas ou das associações entre as

¹⁰⁴ “[...] la instancia fundadora de cualquier dimensión afectiva inconsciente es también social”.

palavras) manifesta-se sempre presente em ambas teorias. González Rey (2002) propõe resolver essa tensão com a concepção de um sujeito formado por configurações subjetivas que, mesmo que não se façam conscientes, são capazes de produzir:

[...] conscientemente um conjunto de projetos, reflexões e representações com capacidade de subjetivação, que são fontes de significados e sentidos cujas consequências [...] estão além de suas intenções e de sua consciência, mas se tornam importantes agentes de desenvolvimento e mudança produzidos a partir de sua atividade consciente. (p. 43-44, tradução nossa¹⁰⁵).

Por outro lado, a tentativa de enfatizar o aspecto produtor do sujeito deixa em aberto a questão de como a produção de sentidos subjetivos relaciona-se com os aspectos mais profundos da psique humana, na medida em que a experiência clínica demonstra há muito a existência de configurações que são tão mais dificilmente “movimentáveis” quanto mais profundas e primitivas e que se mostram sedimentadas em suas ligações com os modos de funcionamento psíquico e com as configurações profundamente entranhadas no sujeito, originados entre o sujeito e as relações e vivências primitivas ou traumáticas. A relação entre o originário e a subjetividade pode ser compreendida no sentido de que, mesmo primitivamente, o real ingressante desde a relação com outro humano transforma-se por meio de uma relação imaginativa que já se mostra uma produção incipiente, uma neogênese para usar o termo de Bleichmar (2010) ou um imaginário radical para Castoriadis (2007), uma primeira composição imaginativa que se constitui primariamente como um interno-externo em que a experiência com a cultura e com o outro acaba por ser recomposta por esse primeiro modo de simbolismo, denominado de alucinação primitiva, em que as inscrições e montagens desejanter operam sobre o corpo-sujeito em constituição.

A partir disso, é possível remeter-se a uma última consideração: a distinção entre imaginário e simbolismo nos processos de constituição da subjetividade e o lugar que do imaginário nos processos de subjetivação propostos pela Teoria da subjetividade de González Rey. O autor parte das considerações sobre o imaginário de Elliott (1992 apud GONZÁLEZ REY, 2002, p. 46, tradução nossa¹⁰⁶) para propor uma forma de “resgatar o valor do imaginário como momento constituinte da psique que não somente distorce e

¹⁰⁵ “[...] conscientemente un conjunto de proyectos, reflexiones y representaciones con capacidad de subjetivación, las cuales son fuentes de significados y sentidos cuyas consecuencias [...] están más allá de sus intenciones y de su consciencia más pasan a ser agentes importantes del desarrollo y el cambio producidos desde su actividad consciente”.

¹⁰⁶ “[...] rescatar el valor de lo imaginario como momento constituyente de la psique que no sólo distorsiona y aliena de forma narcisista al sujeto, sino que es parte esencial de sus opciones emancipatorias”.

aliena de forma narcisista o sujeito, senão que é parte essencial de suas opções emancipatórias”. Ambos os autores estão partindo de uma proposta estendida do termo imaginário e teoricamente diferente daquela originalmente proposta por Lacan¹⁰⁷. Para González Rey (2002), a ideia de imaginário como constituinte da sociedade, dos grupos sociais e do sujeito pode posicionar uma transição entre a Psicanálise e uma teoria da subjetividade desde uma ontologia própria, que não reduza nem o sujeito ao social nem o sujeito à linguagem ou ao discurso. O autor, seguindo a Elliott (1992 apud GONZÁLEZ REY, 2002), distingue o imaginário e o simbólico como instâncias diferenciadas nos processos de produção subjetiva, concebendo:

[...] o imaginário como instância constitutiva da subjetividade que se diferencia do simbólico e que expressa o caráter primário, constitutivo, das necessidades e desejos, aspectos que serão tratados de modo totalmente secundário e separados de todas as formas de práticas sociais dentro da hegemonia absoluta de processos simbólicos. (p. 47, tradução nossa).

É precisamente nessa aproximação entre imaginário e produção subjetiva que se torna possível uma proposta de integração entre o caráter primário dos aspectos desejantes, das experiências primitivas e emocionais com as instâncias simbólicas, de produção de sentido subjetivo dentro de uma teoria da subjetividade. Elliott, corroborado por González Rey (ELLIOTT apud GONZÁLEZ REY, 2002, p. 48, tradução nossa¹⁰⁸) compreende que o simbólico “depende das contínuas estruturações do imaginário” e que mesmo as “transformações de uma ordem virtual de ‘objetos fantasmáticos’ se converte em uma matriz de formas comuns e sociais”, o que conduz à compreensão de que o imaginário (em Elliott, Castoriadis e em González Rey) possui um lugar fundante do fenômeno subjetivo. Para Elliott, o imaginário está identificado com o primário (e como primário é possível entender o desejo, os processos psíquicos primários e essas formas de aproximação com a teoria psicanalítica), imaginário que encontra estruturações de sentido nas formações

¹⁰⁷ Para Lacan, o imaginário consiste em uma síntese de imagens e distorções formadas em uma relação narcísica com o outro mediante a identificação da criança com a imagem especular que é refletida pelo desejo do outro, em um momento em que o sujeito e o outro ainda se constituem como inseparáveis (GONZÁLEZ REY, 2002). Nessa perspectiva, a crítica de González Rey (2002) a Lacan encontra-se precisamente no caráter de fragmentação, distorção e alienação a que o sujeito estaria submetido, na medida em que o desejo se compõe como uma falta fundamental e uma imagem inalcançável. González Rey (2002) defende que essa visão de sujeito lacaniano conduz a uma ideia de sujeito sujeitado à linguagem, com o simbólico assumindo uma significação universal e à condução de um sujeito sem história, alienado e desprovido de capacidade criativa.

¹⁰⁸ “Lo simbólico, por el contrario, depende de las continuas estructuraciones del imaginario, comprendiendo como la transformación de orden virtual de ‘objetos fantasiosos’ se convierte en una matriz de formas comunes y sociales”.

simbólicas subjetivas, mesmo que não esteja jamais englobado plenamente no sujeito e ou ser completamente simbolizável por ser um sistema de outra ordem.

Por fim, González Rey (2002) remete-se a Castoriadis (2007) e ao conceito de imaginário como “imaginação radical”, conceito de que compartilha também Bleichmar (2010), como mencionado anteriormente. Para Castoriadis (2007), o imaginário constitui uma nova ordem de real, uma criação humana pela qual as condições objetivas da vida, dos homens e das sociedades, são produzidas. Os elementos objetivos da realidade estariam articulados a essa organização imaginária e dentro da qual influenciam nos processos de formação de sentido (GONZÁLEZ REY, 2002). O imaginário estaria implicado de modo tão significativo na formação de sentidos que, ainda que os elementos objetivos do real (que participaram da formação do sentido) desapareçam, “o sentido subjetivo do processo e seu suporte imaginário ainda funcionam apesar do desaparecimento dos elementos objetivos nos quais esse imaginário foi constituído” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 92, tradução nossa¹⁰⁹).

A imaginação radical está, portanto, posicionada como sustentáculo do processo de formação de sentido, na medida em que González Rey e Martínez (2014) entendem que o imaginário, sendo uma qualidade própria do funcionamento psíquico, apresenta uma “natureza subjetiva” como efeito do processo de conversão da natureza em cultura. E ainda:

[...] Essas configurações subjetivas são autogeradoras e não determinadas de forma extrínseca por elementos externos, o que implica ver na imaginação a qualidade distintiva das produções criativas humanas e não uma função a mais ou um sistema de funções. (p.38).

Com essas palavras, González Rey (2002) reserva o direito a uma interlocução em que, embora as diferenças de produção epistemológicas entre as duas teorias sejam mantidas, se torna possível uma circulação interdisciplinar de conceitos, como os de imaginário e de simbólico, o que valida a potencialidade desses pressupostos para a compreensão da subjetividade e dos processos que operam na constituição da psique humana.

¹⁰⁹ “[...] pero el sentido subjetivo del proceso y su sustentación imaginaria funcionan todavía a pesar de la desaparición de los elementos objetivos en que aquel imaginario se constituyó”.

II - O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO COLETIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS

As comunidades humanas constituem o meio pelo qual se torna possível a um filhote humano desenvolver-se e ter acesso aos elementos simbólicos cruciais, constituintes das modalidades de inserção na cultura e na vida humana. O intersubjetivo de base, isto é, o meio ou o ambiente, se faz presente na medida em que dispõe à criança os organizadores psíquicos fundamentais, que se dão mediante operações históricas e culturais de base concreta, verdadeiros acontecimentos fundadores das possibilidades mentais dos indivíduos e sem os quais não seria possível instaurar as características propriamente humanas (BLEICHMAR, 1993). A educação coletiva de crianças pequenas, como produção cultural das sociedades industriais, vem se formando no decorrer de um processo histórico de modificações nas relações adulto-criança e nas modalidades de práticas organizadas pelas comunidades, perpetuadas e remodeladas pelas gerações. A educação de crianças em instituições, mesmo de crianças muito pequenas, ainda na fase de bebê, tem assumido de modo bastante amplo algumas das funções antropológicas desempenhadas anteriormente pelas comunidades e pela participação das crianças nas comunidades.

As situações mediante as quais se dá o desenvolvimento estão intrinsecamente articuladas como vivência no indivíduo, na medida em que a vivência representa a unidade psíquica da situação do desenvolvimento entre o meio e os processos afetivo-emocionais (VYGOTSKI, 2010). A vivência corresponde, desse modo, a uma unidade simbólico-emocional em que as experiências culturais e relacionais com as outras pessoas inscrevem-se como entramado simbólico constitutivo da subjetividade humana, permitindo a aquisição pelo indivíduo do código semiótico estruturante das matrizes constitutivas de sua subjetividade (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017; BLEICHMAR, 2010). A partir da existência de um campo semântico, é possível operar sobre a realidade material de um outro modo, como uma realidade produzida, não-imediata e simbólica, uma construção imaginativa que ingressa desde a intersubjetividade e pode ou não se transformar propriamente em vivência pelo indivíduo e em acumulação de pensamento e experiência com os outros e com o mundo (BLEICHMAR, 2010). Se, portanto, a vivência das crianças constitui a unidade das situações de desenvolvimento, torna-se significativo compreender como são estruturadas essas situações em ambientes institucionais coletivos, sob a constituição de quais práticas e de quais estruturas relacionais são oferecidas, sob quais

premissas e processos históricos e culturais tais ambientes institucionais foram e são constituídos.

A exposição que segue objetiva apresentar o estudo sobre os modos pelos quais as sociedades industriais têm organizado o cuidado, a proteção e as práticas de transmissão e educação de suas crianças em ambientes institucionais e escolares de educação. Para isso, inicia-se com um estudo sobre o desenvolvimento da criança como inseparável da participação do indivíduo na cultura e dos modos pelos quais as comunidades organizam as práticas de cuidado e educação dos novos sujeitos. Após, parte-se para a compreensão das modificações nas configurações das relações adulto-criança e no impacto dessas modificações na criação de ambientes institucionais e escolares como práticas de proteção e educação de crianças pequenas. Por fim, empreende-se uma revisão das investigações sobre a criança pequena nos ambientes de educação infantil, lançando um olhar sobre as instituições como espaço de desenvolvimento.

2.1 A transmissão antropológica e a educação das crianças pequenas: o desenvolvimento como participação na cultura

A transmissão antropológica é a premissa da constituição do desenvolvimento humano. Desde as perspectivas psicológicas anteriormente discutidas, que compreendem a constituição do psiquismo como um processo que se dá mediante organizadores psíquicos oferecidos pelas relações culturais e intersubjetivas às quais os indivíduos têm acesso no curso de sua inserção na cultura e nas sociedades humanas, sem os quais os indivíduos não podem alçar os níveis de estruturação mental propriamente humana. Nesse contexto, é mediante a cultura que são transmitidas aos indivíduos as formas particulares pelas quais são possíveis as articulações semióticas acerca da vida humana. A transmissão pela cultura de um código semiótico pelo qual se definem as formas de assimilação das necessidades vitais e de sobrevivência enquanto práticas culturais estabelece-se conjuntamente com a transmissão inter-humana do sistema de signos que formam as matrizes constitutivas da subjetividade individual (BLEICHMAR, 2010). O intercâmbio, a troca e a transmissão entre os homens está delimitada, de acordo com essas perspectivas psicológicas, pelas articulações significantes dos sistemas semióticos, que permitem a criação do campo semântico mediante o qual se opera o ordenamento psíquico e cultural do indivíduo. Se bem que Antropologia e Psicologia se concentram em diferentes unidades de análise acerca

do desenvolvimento humano, o que mantém erigidos os muros das diferenças disciplinares¹¹⁰, as contribuições antropológicas para a compreensão do desenvolvimento como um processo determinado pela participação do indivíduo na cultura permitem com que novas perspectivas contraintuitivas dos processos culturais de aprendizagem sejam exploradas (LAVE; WENGER, 1991; ROGOFF, 2005). A transmissão antropológica e a constituição do desenvolvimento humano pela cultura encontram, dessa forma, diferentes interlocuções entre os campos.

A criança, de fato, não tem escolha sobre a cultura, sobre o modo de participar e viver no mundo humano, que lhe é imposta ao nascer (PIERROT, 2015). A aprendizagem da cultura é a chave axiomática da transmissão e da participação cultural dos indivíduos (LAVE; WENGER, 1991; PIERROT, 2015; ROGOFF, 2005). Essa aprendizagem encontra-se definida pelas práticas já instituídas sobre as formas de vida existentes e estruturadas antes e de modo independente da criança (PIERROT, 2015). É inevitável que conjuntamente com o leite se transmitam todas as formas de vida cultural que constituem, segundo Pierrot (2017 *apud* AKKARI; FUENTES, 2017¹¹¹), a *dominação educacional* da cultura.

A dominação educacional encontra razão antropológica no fato de que é primeiramente da forma de vida comunitária que, dominando à força, se impõe aos indivíduos que dela têm necessidade vital, sendo formados por ela (pela comunidade) nos tipos de atividade e nos modos de ser que lhe são característicos (PIERROT, 2017 *apud* AKKARI; FUENTES, 2017). Esse tipo de abordagem antropológica prioriza os processos de aprendizagem não enquanto processos de cognição socialmente compartilhada, que resultam na aquisição de conhecimento pelo indivíduo e sim, na abordagem da

¹¹⁰ Pierrot (2015) estabelece uma discussão importante, ainda que bastante direcionada à psicologia cognitivista, posicionando-se desfavorável a uma antropologia psicológica ou representacional como a estabelecida por Lévi-Strauss. Pierrot (2015) contrapõe-se à ideia cognitivista de Chomsky de que as formas culturais para serem aprendidas devem ser representadas nos cérebros individuais - no entanto, o conceito de representação de Chomsky não escapa aos postulados inatistas gerais, sendo a representação algo de uma origem profunda e inconsciente, porém inata e “natural”. Para Pierrot (2015, p. 56), a relação entre as práticas culturais e os indivíduos estabelecem-se desde a perspectiva antropológica como uma relação em que “as formas [...] que ele encontra ou que ele produz cuja presença é irredutível à noção de representação mental, pois justamente quando a intenção representativa se realiza, se concretiza, as representações estão ali ‘pessoalmente’”.

¹¹¹ O termo é utilizado na obra *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle* (2017) por Alain Pierrot, a obra compila textos em colaboração com Isabel Carvalho, Chantal Medaets e outros autores, dentre eles brasileiros e franceses, antropólogos e pesquisadores do campo educacional. A obra original é praticamente inacessível ao leitor brasileiro até o momento, o texto utilizado refere-se a uma resenha publicada por Abdeljalil Akkari e Magdalena Fuentes em francês intitulada de *[Compte rendu de:] Pierrot Alain, Carvalho Isabel & Medaets Chantal (dir.). Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle* (2017).

aprendizagem como processo necessário para o indivíduo tornar-se membro de uma comunidade de práticas culturais (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem da cultura, nessa perspectiva, envolve segundo Lave e Wenger (1991) o desenvolvimento da identidade do indivíduo como membro de uma comunidade e a habilidade do indivíduo na aprendizagem das práticas culturais da comunidade. Ambos fazem parte de um mesmo processo de aprendizagem cultural em que a constituição da identidade dá forma e significado às práticas comunitárias nas quais o indivíduo se torna habilidoso e competente (LAVE; WENGER, 1991).

Nesse sentido que Pierrot (2015) admite ser possível situar a aprendizagem cultural em três níveis distintos para a análise das lógicas envolvidas nas práticas e situações observadas nas formas de vida das culturas. O primeiro e *superficial* encontra-se no sentido da construção arbitrária de hierarquias de saberes e valores que uma comunidade humana transmite ou impõe mediante certas práticas culturais; o nível intermediário trata das interações inter-humanas dos indivíduos envolvidos entre si de múltiplas maneiras, em razão do *institucional* ou dos engajamentos pessoais; o terceiro, mais *profundo* e necessário nível, compete às transformações do indivíduo no sentido da aquisição de competências culturais (PIERROT, 2015). As competências individuais possuem invariavelmente uma significação social em que estão conectadas, comparadas ou relacionadas com as competências dos outros indivíduos, estejam ou não envolvidos nas interações (PIERROT, 2015). Isso significa que o nível mais interno da aprendizagem cultural, aquele da aquisição de competências ou das modificações do indivíduo, não pode ser isolado dos demais níveis mais abrangentes, de modo que “[...] o contexto antropológico mais global está envolvido no nível psicológico mais profundo” (PIERROT, 2015, p. 60). Assim, Pierrot (2015) compreende que o principal das aprendizagens assenta nas transformações das competências aprendidas pelas práticas comunitárias em um desenvolvimento individual, na forma de experiências que são, ao mesmo tempo, corporais e sociais, em que o gesto e a percepção são organizados em um estilo pessoal. As transformações adquirem sentido pela história individual, mediante as identificações, as modalidades de interação inter-humanas e das aprendizagens delas decorrentes (seja essa por domesticação, aprendizagens furtivas ou institucionais escolares, etc.), do indivíduo com o meio comunitário e do indivíduo com os resultados da própria atividade (PIERROT, 2015).

O extenso e precioso trabalho etnológico de Bárbara Rogoff (2005) concentra-se na análise do desenvolvimento com um processo cultural definido pela participação do indivíduo na cultura. Para Rogoff (2005, p. 15), a cultura pode ser definida como processos

formados pelas “[...] configurações das formas cotidianas de fazer as coisas, no enfoque que cada comunidade dá à vida”, isto é, enquanto participação das práticas e tradições das comunidades humanas, mais do que ser definida em termos de etnia ou nacionalidade de um indivíduo. O desenvolvimento para a autora apresenta padrões culturais que podem ser analisados mediante “[...] o exame das regularidades que descrevem diferenças e semelhanças nas práticas e tradições das comunidades.” (ROGOFF, 2005, p. 15). Os estudos etnográficos das configurações dos processos culturais têm sustentado uma ruptura importante na compreensão do desenvolvimento da criança como um processo estratificado e generalizável, cuja concepção de desenvolvimento é aplicada a todos os indivíduos de todas as comunidades do mesmo modo. As crianças de origem norte-americana e europeia de classe média compõem a população que classicamente é objeto dos grandes e disseminados estudos acerca do desenvolvimento infantil, que estabeleceram historicamente o padrão de desenvolvimento aplicável a todas as crianças. Por muito tempo, a influência da cultura no desenvolvimento infantil foi estudada em termos de transculturalidade enquanto diferenças entre as comunidades; porém, como Rogoff (2005) preconiza, é possível verificar a existência de regularidades que descrevem variações (nas formas de vida e de práticas) entre as comunidades, ao mesmo tempo em que podem ser constatadas surpreendentes semelhanças entre as diversas comunidades humanas. Desse modo, a pesquisa cultural demonstra ser uma importante fonte de novas informações sobre os aspectos culturais das próprias comunidades em que os pesquisadores estão inseridos, isto é, para produção de novos dados sobre aqueles aspectos que, por serem de origem cultural, costuma-se considerar como naturais, vistos de dentro da comunidade.

Considera-se *natural* em relação ao seu desenvolvimento que uma criança aos três anos de idade domine a linguagem em sua função social, consiga produzir algumas orações e amplie rapidamente o vocabulário, comece a referir-se a si mesma como “eu” e, paulatinamente, aprenda a operar por determinantes lógicos como a noção de tempo, de espaço, de negação, etc. Dificilmente, é possível pensar que uma criança pertencente a nosso meio com menos de três anos tenha a capacidade de cuidar de uma criança ainda menor ou que possa manejar situações perigosas como fogo e facas¹¹². No entanto, Rogoff

¹¹² Uma atitude desse tipo no Brasil poderá ser caracterizada legalmente como negligência ou até mesmo como abandono de incapaz, com risco à integridade física e psicológica da criança. De fato, qualquer profissional que trabalhe nos contextos de atenção à criança no Brasil não pode considerar de outro modo senão como necessidade de proteção da criança. No entanto, em outro contexto cultural, em uma comunidade na qual a responsabilidade pelo bem-estar de uma criança é da comunidade inteira e não apenas de seus genitores, tais práticas assumem uma significação completamente diferente. Como será visto, o rompimento

(2005) constata por meio de estudos etnográficos como a variabilidade dos calendários de desenvolvimento em diferentes comunidades podem fazer com que as crianças sejam capazes de atividades muito diferentes durante a infância. Em muitas comunidades no mundo, crianças começam a se responsabilizar pelo cuidado de outras crianças em torno dos cinco ou sete anos de idade. Entre os *kwara'aes* na Oceania, crianças com três anos trabalham em jardins e casas, são cuidadores de seus irmãos mais novos e são habilidosos na interação social em sua comunidade (WATSON-GEGEO, 1990 apud ROGOFF, 2005). Um bebê *efe* de onze meses, na República Democrática do Congo, é capaz de manejar habilmente uma faca para cortar uma fruta enquanto está sendo olhado atentamente por um parente (WILKIE, 1989 apud ROGOFF, 2005). Entre os *akas* na África Central, pais ensinam bebês com oito ou dez meses a usar miniaturas afiadas de lanças, arpões e machados; aos três ou quatro anos as criança *akas* conseguem preparar suas próprias refeições no fogo; aos dez anos essas crianças já possuem habilidades de subsistência para viverem em uma floresta sozinhas, se isso acabar sendo necessário (HEWLETT, 1991 apud ROGOFF, 2005). Olhar o desenvolvimento infantil através de perspectivas surpreendentemente diferentes como as mencionadas por Rogoff (2005) permite compreender que aquilo que se espera de uma criança como norma para o desenvolvimento se trata, na verdade, de produções mediante práticas e tradições nas quais crianças são inseridas.

As variações nos calendários do desenvolvimento, isto é, a variação nos momentos em que as crianças se tornam capazes de adquirir as habilidades culturais de uma comunidade passam a ser compreendidas no contexto das diferentes circunstâncias e práticas que moldam a transmissão antropológica. Tais variações, segundo Rogoff (2005), fazem sentido na medida em que são considerados os contextos das diferenças em que estão envolvidas, por exemplo, no modo pelo qual se prepara uma refeição ou no modo como se cuida de um bebê; nos perigos a serem evitados e nas fontes de apoio disponíveis, em relação às pessoas que estão próximas, ao papel e à função dos adultos que compõem as cenas comunitárias, nos modos de vida que levam; no modo pelo qual as instituições são organizadas pelas comunidades e os objetivos aos quais as comunidades aspiram atingir, por meio dessas instituições e práticas culturais, as expectativas de desenvolvimento de seus indivíduos. Aquilo que uma pessoa se torna capaz de fazer, em termos de desenvolvimento e de aquisições culturais, “depende, em aspectos importantes, do

dos vínculos comunitários como responsáveis pelo cuidado e educação das crianças faz com que, em nossa cultura, a responsabilidade por elas, em qualquer contexto, seja considerada estritamente familiar.

significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados em suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades” (ROGOFF, 2005, p. 18). No entanto, as diferenças nos aspectos do desenvolvimento, que testificam de forma mais proeminente a natureza cultural do desenvolvimento humano, não atestam apenas as diferenças, senão a existência de regularidades¹¹³ nos padrões diversificados do desenvolvimento entre as diferentes comunidades humanas (ROGOFF, 2005).

Um volume muito expressivo de pesquisas e de teorias acerca do desenvolvimento infantil, especialmente ao tratarem sobre o desenvolvimento psíquico primitivo da primeira infância, tem enfatizado as relações familiares como os núcleos das vivências simbólico-emocionais fundantes da estruturação subjetiva da criança. As relações na díade mãe-bebê constituíram-se objeto de estudo central do desenvolvimento primitivo infantil; mais modernamente, houve a inclusão das demais figuras parentais, como as díades pai-bebê, a tríade mãe-pai-bebê, a existência ou não de irmãos, etc. Desse modo, as pesquisas e o conhecimento delas resultantes centraram-se no ambiente familiar e na valência afetivo-simbólica existente entre o bebê e seus objetos parentais mais primitivos. Contudo, tais esquemas interativos e de transmissão antropológica entre adulto-bebê estão ao mesmo tempo embasados nas modalidades (históricas, subjetivas, simbólico-emocionais, cognitivas, etc.) particulares em que cada família propicia as vivências organizadoras daquilo que constituirá a estruturação psíquica e subjetiva do bebê, ao mesmo tempo em que tais esquemas são embasados nos códigos semióticos culturais com os quais se torna possível estabelecer as modalidades de vida. Os papéis que competem à família e à comunidade em relação ao desenvolvimento de uma criança diferem muito entre as comunidades, sendo que tais diferenças estariam relacionadas, segundo Rogoff (2005), com a incidência e probabilidade de mortalidade do bebê, a existência de múltiplos filhos ou de família ampliada, o envolvimento amplo da comunidade e os padrões culturais de atividade

¹¹³ Aqui é necessário esclarecer o que Rogoff (2005) compreende por regularidades. Não se trata da padronização do desenvolvimento em invariantes naturais aplicáveis a qualquer criança em qualquer comunidade, mas de regularidades no aparecimento de padrões que influenciam o desenvolvimento humano nas diferentes comunidades. Para a autora (ROGOFF, 2005), aspectos como mortalidade infantil e adulta, falta ou abundância de comida ou outros recursos, vida sedentária ou nômade, estão relacionados a semelhanças ou variações entre as práticas culturais da comunidade – como o cuidado dos bebês e crianças, os papéis de gênero, as configurações familiares, as prioridades cognitivas e de aprendizagens, etc. Essa interferência entre duas variáveis contextuais, como mortalidade infantil e práticas de cuidados com os bebês, compreenderia, por exemplo, uma forma de regularidade cultural nos padrões de desenvolvimento humano (ROGOFF, 2005).

de grupo, ou, no lugar disso, os protótipos de dupla (como mãe-pai isoladamente) mais frequentemente encontrados nas culturas dos pesquisadores desse estudo.

É nesse sentido que o isolamento do apoio de uma comunidade ampla, a criação de uma prole de poucos filhos, o investimento intenso em uma criança de cada vez e a atribuição de “cada família por si” como responsável por domesticar algo como o *pequeno selvagem* particular conduziram à naturalização das relações de dupla contemporâneas como os protótipos culturais das responsabilidades com relação ao desenvolvimento e à educação das crianças, especialmente as mais pequenas. No entanto, essa *naturalização* da família como núcleo das práticas de cuidado, com o isolamento progressivo dos pais em relação aos sistemas de apoio comunitários, representa uma configuração de práticas culturais herdadas, modificadas em cada nova geração com ideias e circunstâncias renovadas (ROGOFF, 2005). As políticas nacionais e internacionais e as legislações dos países que regulam as práticas e as relações de responsabilidade com a criança compõem parte significativa das construções culturais em relação ao cuidado ou mesmo à interferência e apropriação do corpo e da vida da criança (ROGOFF, 2005). De fato, toda prática cultural trata da transmissão antropológica como apropriação cultural do envolvimento do corpo e da apropriação da vida do novo indivíduo pelas práticas e códigos semióticos pelos quais se torna possível a vida humana. Desse modo, não é possível compreender as relações antropológicas como *isoladas*, como determinadas unilateralmente pelas díades, ou pelas relações familiares nucleares, sem considerar que o código semiótico cultural herdado, adquirido particularmente e modificado em cada nova geração, integre o processo de composição e ordenamento das práticas com as quais se compreende o cuidado e o desenvolvimento de cada novo indivíduo.

As práticas culturais destinadas ao cuidado da criança, especialmente da criança na etapa de bebê, entre as diversas culturas, parecem estar fortemente implicadas em um primeiro nível na expectativa de sobrevivência ou de mortalidade infantil. De fato, como será desenvolvido mais adiante neste capítulo, a história das instituições culturais destinadas às crianças pequenas está fortemente ancorada na sobrevivência inicial do bebê. As práticas de educação coletiva de bebês em instituições foram iniciadas como modo de enfrentamento e de garantia de sobrevivência de bebês rejeitados, abandonados ou de crianças maiores com poucas condições de sobreviverem submetidas a ambientes insalubres das fábricas, nos períodos históricos de industrialização do trabalho (ROGOFF, 2005; PETITAT, 1994). Um estudo etnográfico bastante representativo, e relativamente contemporâneo, da relação entre expectativa de mortalidade infantil, práticas culturais e

cuidados com os bebês, foi publicado em 1985 por Nancy Scheper-Hughes¹¹⁴. O estudo é citado por Rogoff (2005) como um exemplo de que a atitude de distanciamento no vínculo materno em mães em situação de extrema pobreza nas favelas brasileiras ocorreria como uma estratégia cultural de práticas comunitárias frente à ameaça de óbito dos bebês, muito mais do que uma resposta apenas individual das mães. O estudo (SCHEPER-HUGHES, 1985) aborda esse fenômeno cultural como um questionamento bastante dramático sobre o caráter inato das expressões de apego e ternura das mães com relação aos bebês, isto é, sobre a ideia de que o apego e a maternagem humana não refletem apenas um vínculo natural ou instintivo.

No entanto, a pesquisa de Scheper-Hughes (1985) evidencia um fenômeno cultural que impressiona pela proximidade temporal: as mães descritas pela autora, migrantes do êxodo rural das décadas de 1980 e 1990 no Brasil, encontravam condições de vida paupérrimas e uma taxa de mortalidade infantil de aproximadamente 69,12 óbitos para cada mil nascidos vivos (IBGE, 2010),¹¹⁵ devido à desnutrição e ao adoecimento da criança. Frente a essas condições, as mães, ao não considerarem que poderiam amamentar os bebês ou garantir-lhes as condições de sobrevivência, ou mesmo por entenderem que os bebês já nasciam enfraquecidos pelas condições pré-natais a que elas mesmas estavam submetidas (fome, desnutrição, doenças, falta de saneamento, de assistência médica, etc.), apresentavam um comportamento de negligência seletiva e de distanciamento materno com os bebês que julgavam não serem capazes de sobreviver (SCHEPER-HUGHES, 1985). Esses bebês eram descritos como não tendo impulso suficientemente forte para sobreviver ou mesmo tendo uma aversão à vida, atribuindo ao bebê e à recusa em comer¹¹⁶ um *desejo* pela morte, uma desistência da vida e, portanto, o impulso de estar destinado à morte (SCHEPER-HUGHES, 1985). Os bebês com características consideradas saudáveis e com maiores chances de sobrevivência (ativos, espertos, precoces, brincalhões, agitados, interativos) eram os que recebiam o investimento e apego materno; os menos ativos e

¹¹⁴ Um dos artigos originais, produzido a partir do estudo mencionado, pode ser encontrado em *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, sob o título *Culture, Scarcity, and Maternal Thinking: maternal detachment and infant survival in a brazilian shantytown*, de Nancy Scheper-Hughes (1985). Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/eth.1985.13.4.02a00010>. Acesso em: 25 jan. 2019.

¹¹⁵ A taxa de mortalidade infantil no Brasil em 2017, ainda distante da ideal, foi de 12,8 para cada mil nascidos vivos para o primeiro ano de vida e para crianças até os cinco anos de vida foi de 14,9 por mil, segundo o IBGE (2018).

¹¹⁶ Tratou-se dessa questão no primeiro capítulo deste estudo. Compreende-se que tais bebês apresentavam um estado de letargia semelhante aos bebês descritos por Bleichmar (2010). Tais bebês apresentam-se apáticos como uma reação ao desinvestimento materno, com isso resignavam-se a não solicitar o adulto não somente pela falta do alimento (como naturalmente espera-se que chorem incontroladamente pela fome), como também pela falta de acesso a objetos de investimento simbólicos-emocionais.

menos demandantes, os fracos, eram deixados para morrer, sem que sofressem em uma luta prolongada pela vida (SCHEPER-HUGHES, 1985). Tratava-se, segundo a autora, de um sentimento de piedade das mães frente à incapacidade que sentiam diante do adoecimento e da morte dos bebês - a negligência seletiva era apoiada pela comunidade local como um modo de conduzir a maternidade nas condições extremas das favelas e esperava-se, naquela comunidade, que as mães, cujos bebês incapazes de sobreviver morriam, sofressem com resignação e aceitassem a perda.

O estudo de Scheper-Hughes (1985) demonstra a importância de considerar as práticas de cuidado exercidas com os bebês em continuidade com o contexto das estratégias culturais produzidas pelas comunidades, evidenciando que não se trata apenas da criação de uma ligação afetiva precoce entre bebê e mãe, mas da garantia de um ambiente comunitário de apoio que oportunize as condições e sustente as expectativas necessárias para que o bebê venha a constituir-se um sujeito nas condições da vida humana. Rogoff (2005), ao citar Robert LeVine (1980), menciona a possibilidade de hierarquizar em três níveis a organização das práticas de cuidado envolvidas com a educação e a expectativa do desenvolvimento das crianças. O primeiro deles corresponde às estratégias de sobrevivência de uma criança frente às altas taxas de mortalidade infantil enfrentadas por uma comunidade nessas condições; assim os pais consideram primeiro a saúde física e a sobrevivência da criança (LEVINE, 1980 *apud* Rogoff, 2005). No segundo nível das metas de educação das crianças, estariam as prioridades parentais que abarcam a preparação da criança para se manterem economicamente ativas na idade adulta, como a aquisição de habilidades relevantes (LEVINE, 1980 *apud* Rogoff, 2005). Se os dois níveis anteriores forem atingidos, os pais podem se dedicar a desenvolver o potencial da criança em relação a outros valores culturais, como solidariedade, compaixão, prestígio pessoal, conquistas intelectuais, satisfação e autorrealização, etc. (LEVINE, 1980 *apud* Rogoff, 2005).

O dramático relato de Scheper-Hughes (1985) - a própria pesquisadora acaba por ter que forçar um bebê de um ano de idade extremamente desnutrido a se alimentar, evitando-lhe a morte - contrasta com a hierarquia descritiva de metas educativas descritas por LeVine (1980 *apud* ROGOFF, 2005). É bastante impactante que há pouco mais de trinta anos situações tão extremas possam ser encontradas em comunidades urbanas pobres, e é muito provável que ainda possam ser encontradas em um país que mantém um índice de 15,2 milhões de pessoas vivendo abaixo do nível de extrema pobreza (IBGE, 2017), mesmo que incidam índices significativamente menores de mortalidade infantil, mencionados anteriormente. Enquanto prevalecem muitas discussões acerca do segundo e terceiro nível

de preocupações educacionais, isto é, da preparação do indivíduo para o crescimento e a ascensão educacional e econômica, é possível conviver com situações que não garantem às crianças brasileiras o acesso seguro sequer ao primeiro nível de metas educativas, isto é, ao da sobrevivência, devido à escassez de recursos ou pelo fato de terem de crescer e sobreviver com muitas dificuldades.

A questão central para este estudo trata de demonstrar não apenas que as estratégias individuais de cuidado com crianças pequenas apoiam-se em códigos e práticas transmitidos pelas tradições das comunidades culturais, por meio de uma transmissão antropológica que organiza todo o processo e compõe a própria natureza dos processos de desenvolvimento e sobrevivência da cria humana (afinal, como um adulto, pai ou mãe *sabe* como segurar um bebê, como amamentá-lo, como acalmá-lo quando chora, ou mesmo de que modo uma mãe é considerada “mãe?”). Mas trata de compreender que, antropológicamente, o cuidado com as crianças pequenas esteve e está articulado a uma forma comunitária, e não apenas particular, de garantir a sobrevivência, o desenvolvimento e a educação de seus membros. A forma particular dominante em nossos tempos é ela própria uma criação cultural, bem como o são as instituições criadas para dar conta das formas coletivas de educação das crianças pequenas, na medida em que são estratégias contingentes tanto das mudanças culturais dos últimos séculos quanto dos próprios desafios locais e condições de vida que se apresentam em novos formatos. Essa forma comunitária é, como tem demonstrado Rogoff (2005), extremamente variante entre as diferentes culturas, como tem variado no tempo e ao longo das gerações também no interior de cada cultura e de cada comunidade.

As estratégias comunitárias de modo genérico, na cultura na qual nosso estudo está inserido¹¹⁷, está vinculada a uma crescente e histórica segregação da criança. Os cenários da vida das crianças estão se tornando cada vez mais restritos em termos de participação cultural ampla, sendo preenchidos por espaços educacionais especializados. Os agrupamentos de crianças nas diferentes culturas do mundo costumam ser compostos por

¹¹⁷ Refere-se, de modo genérico, à cultura urbana ocidental. A título de nota, é interessante mencionar o trabalho de Medaets (2018) sobre a organização das práticas com as crianças Tapajós, em uma aldeia indígena brasileira na Amazônia. A comunidade sobrevive de cultivos agrícolas, o que faz com que o trabalho infantil seja um recurso para a economia familiar. A autora descreveu um sistema comunitário de aprendizagem em que aproximadamente 20% das crianças da aldeia estavam “em confiança” com outros membros da comunidade, sendo que a circulação dos pequenos fazia parte de uma rede de relacionamentos hierarquizados entre os indivíduos de diferentes gerações. Por diferentes motivos, a criança era confiada permanentemente ou provisoriamente a outro membro familiar ou membro mais velho da tribo para ser educado (MEDAETS, 2018). As crianças gradualmente adquirem e integram o papel de subordinados aos adultos, sendo que a prática não é considerada um tabu na comunidade, nem organizada de modo que a criança possa se adaptar a ela, senão para submeter-se (MEDAETS, 2018).

uma mistura de diferentes idades, em que as crianças têm a oportunidade de aprender e interagir com outras crianças mais jovens e mais velhas (ROGOFF, 2005). No entanto, com a organização dos espaços escolares compulsórios ou mesmo com a institucionalização de espaços para crianças ainda mais pequenas, a segregação em espaços agrupados por idade semelhante tem impactado nas oportunidades de cuidados e interação entre irmãos ou mesmo com outras crianças de diferentes idades (ROGOFF, 2005). De acordo com Rogoff (2005), a interação com crianças da mesma idade parece promover, por outro lado, relações de competitividade mais do que de solidariedade. A importância que as instituições para crianças estão assumindo, como organização de práticas culturais, tem criado uma nova estrutura social baseada na separação dos indivíduos por idade, que inicia pela etapa de bebê até a adolescência, assumindo também em muitas comunidades a predominância em relação às interações familiares e comunitárias intergeracionais (ROGOFF, 2005).

Segundo Rogoff (2005), esse movimento de institucionalização do período da infância, estendido cada vez mais a períodos precoces, tem gerado uma tendência a substituir a integração entre as gerações pela interação predominante de pares de mesma idade. Como será discutido posteriormente neste capítulo, um movimento histórico envolvido com a preservação da criança das condições precárias e insalubres de trabalho em fábricas ou dos riscos de crianças colocadas em situação de rua, bem como do atendimento à demanda de bebês enjeitados ou simplesmente daqueles bebês cujas mães tinham necessidade de trabalhar, gerou a criação de movimentos de institucionalização e escolarização da infância como um modo de assistência e guarda frente à desproteção a que estava exposta. Conjuntamente, a criação de leis ocasionou a proibição do trabalho infantil, separando as crianças da força de trabalho, o que implicou em uma quantidade maior de crianças sendo destinadas às instituições por períodos mais longos (ROGOFF, 2005). Por outro lado, tais práticas têm segregado as crianças de outras fontes de socialização e aprendizagem intergeracional, bem como separado de cenários e personagens como os membros da família ampla, da vida cotidiana dos próprios pais e irmãos e da convivência com outras crianças de diferentes idades (ROGOFF, 2005). A constituição de famílias menos numerosas e com filhos de faixas etárias mais próximas fez com que se criasse uma lacuna maior entre a idade das crianças e a dos pais, resultando no maior isolamento entre as gerações e conexão mais íntima entre as pessoas de mesma geração (ROGOFF, 2007). Com a infância sendo vivida cada vez mais em espaços e tempos como os das creches e pré-escolas, onde predominam as relações de crianças entre pares de mesma idade, frequentemente isolando a criança por longos períodos diários do cotidiano da vida dos

pais, emerge o debate social acerca de quais impactos podem ser observados sobre o desenvolvimento das crianças por meio de práticas institucionalizadas de cuidado e educação de crianças pequenas (ROGOFF, 2007).

Rogoff (2005) enfatiza a participação ou segregação das crianças em atividades adultas da comunidade como uma das mais poderosas variações culturais em relação à aprendizagem das crianças. As oportunidades que as crianças possuem para aprenderem e inserirem-se cedo na participação das atividades da comunidade ou, por outro lado, a segregação dos ambientes de vida cotidiana constitui, no posicionamento da autora, um dos padrões centrais de regularidade cultural para o desenvolvimento da criança. A segregação da criança das atividades dos adultos é compreendida como algo natural nas classes médias de comunidades ocidentais; no entanto, raramente é possível encontrar essa prática em outras comunidades humanas (ROGOFF, 2005). De fato, a transmissão da sociabilidade e as aprendizagens da criança, nos modos em que podem ser encontradas hoje na maioria dos centros urbanos euro-americanos de classe média, segue a tendência das modificações historicamente estabelecidas nas relações adulto-criança desde o século XVII (ARIÈS, 1986). A evolução dessas práticas conduziu a situações incomuns e novas em relação à história das culturas e das comunidades humanas: Rogoff (2005) observou que os bebês euro-americanos de classe média se encontram em uma situação de segregação dos adultos com uma frequência muito maior do que em outras comunidades humanas no passado e no presente. As modificações das práticas instituídas historicamente, perpassadas, por um lado, pela segregação das crianças das condições de trabalho e, por outro, pela proteção frente às condições de risco a que estavam expostas, produziram as condições encontradas atualmente nas práticas culturais de institucionalização da infância.

2.2 Das práticas da comunidade às comunidades de práticas: as modificações históricas nas relações adulto-criança e o estabelecimento de instituições de educação coletiva de crianças pequenas

O contexto das práticas de institucionalização do cuidado com as crianças está interligado às modificações sofridas nas configurações das relações adulto-criança ao longo da história. De acordo com a interpretação de Ariès (1986), as interações e o modo de se relacionar com as crianças, bem como a própria concepção de criança, transitaram por modificações importantes assumindo uma nova forma nas sociedades europeias medievais.

Nessas sociedades até o período medieval, um indivíduo era considerado criança apenas no período mais frágil de sua vida, quando ainda fisicamente dependente dos pais; ao alcançar um mínimo de independência a criança era então misturada aos adultos e partilhava da vida cotidiana da comunidade (ARIÈS, 1986). A criança, então, já não permanecia mais diretamente ligada aos pais, de modo que a transmissão de valores e conhecimentos não era assegurada ou controlada pela família, e sim, garantida pelas aprendizagens vividas pelas crianças nas comunidades, ao observar e ajudar os adultos (ARIÈS, 1986). Enquanto a criança maior estava misturada à vida cotidiana dos adultos, um sentimento mais *superficial* era destinado às crianças nos primeiros anos de vida, algo descrito por Ariès (1986) como a *paparicação*, em que as crianças pequenas eram tratadas como objetos de encanto e divertimento dos adultos. A família nesse período não possuía uma função de ligação afetiva entre os membros, estando relacionada mais com a conservação dos bens, com a prática do ofício, com a proteção da vida e da honra, com a ajuda mútua cotidiana em uma realidade na qual uma pessoa, mesmo um adulto, não conseguiria sobreviver sozinho (ARIÈS, 1986). As trocas afetivas não estavam destinadas ao ambiente familiar, ao relacionamento do cônjuge e de seus filhos, mas ao ambiente externo em que as famílias ficavam diluídas, isto é, ao espaço social público e denso composto por uma mistura de crianças, adultos, idosos, mulheres, homens, amos e criados (ARIÈS, 1986). No entanto, ao fim do século XVII, uma mudança significativa na organização familiar e social passou a alterar de modo mais categórico e definitivo os formatos das relações familiares.

Ariès (1986) indica a possibilidade de compreender esse movimento de mudança a partir de dois aspectos distintos. O primeiro deles está relacionado ao aparecimento da escola como instituição responsável pela educação das crianças. As crianças deixaram de ser misturadas ao mundo e de aprenderem diretamente com a participação na vida cotidiana dos adultos. Essa separação marca o início do processo de escolarização da criança, com o seu consequente enclausuramento em espaços institucionais como os colégios, até o momento em que cresçam o suficiente para terem condições de ser reconduzidas à convivência com o meio social amplo. O segundo aspecto estaria ligado às mudanças nas relações afetivas nas famílias, tornando-as o espaço de uma afeição necessária e intrínseca entre os membros, o que é apontado por Ariès (1986) como uma novidade no contrato inter-humano até então. O amor paternal começou a ser representado como preocupação com relação à educação das crianças: a família não representava mais a necessidade de gerar filhos em função da manutenção dos bens e da honra; os pais passaram a demonstrar solicitude em acompanhar o crescimento e a educação dos filhos. A criança, de acordo com

Ariés (1986), passou a assumir uma tal importância na vida da família, que a levou a se organizar em função da existência de filhos. Essa modificação gerada pela escolarização da criança e pelas mudanças afetivas das interações familiares foi seguido por uma redução voluntária nas taxas de natalidade europeias do século XVIII. Ariès (1986) defende, desse modo, que a escolarização da infância e o sentimento de família, mediado por laços afetivos, são parte de um mesmo fenômeno, relativamente localizado no tempo em que as famílias passaram a se discriminar de um espaço social mais denso das comunidades. No século XV, os palácios medievais começaram a apresentar modificações espaciais: um pequeno quadrilátero rude passou a ser destinado à família pouco extensa, com o fechamento da intimidade da família em relação ao ambiente exterior, a indiscriminação das ruas e a comunidade (ARIÈS, 1986). A família passou a habitar um ambiente próprio e privado, propício à formação de um sentimento mais íntimo entre os membros, surgindo nesse período uma espécie de fascinação pela criança e pela relação mãe-criança, extensamente representada nas artes das *madonna* e *putti* (ARIÈS, 1986).

Postman (2005), embora não seja um teórico do campo da história ou da sociologia, levanta algumas considerações pertinentes em relação ao percorrido social em que o conceito de infância contemporâneo foi sendo estabelecido. Destaca que é possível encontrar alguns rudimentos da concepção de infância entre os modos como os gregos e romanos consideravam a educação e o tratamento das crianças. Assim, ainda que os gregos tenham tido um importante apreço pela escolarização da juventude, inserindo crianças ainda aos sete anos em escolas para aprenderem leitura e escrita (POSTMAN, 2005), a noção grega de educação envolvia uma concepção de disciplina em que a criança era submetida a castigos físicos tão severos que poderiam ser considerados atualmente como tortura e maus tratos puníveis por lei (DEMAUSE, 1995). O apreço pela criança enquanto um indivíduo que precisava ser educado foi retomado posteriormente pelos romanos, os quais superaram os antecessores gregos em relação aos modos de conceber o tratamento da infância (POSTMAN, 2005). Textos romanos sobre a educação das crianças apresentam indícios de uma ideia bastante moderna de crescimento e de vergonha, fato que para Postman (2005) representa um aspecto crucial na evolução e sustentação de um conceito de infância como contemporaneamente concebido. Embora isso não signifique que a cultura romana em geral adotasse práticas de reserva sexual com relação às crianças, é possível ter acesso a escritos em que Quintiliano, professor de oratória e retórica romano, reprova o comportamento de despudor dos adultos na presença de crianças: “*Nós nos deliciamos se elas dizem alguma coisa inconveniente [...] elas nos ouvem dizer tais palavras, veem nossas*

amantes e concubinas; [...] e são apresentadas a seus olhos coisas das quais deveríamos ruborizar ao falar” (POSTMAN, 2005, p. 23, grifo do autor). A concepção de uma infância que precisa ser protegida de certos aspectos da vida adulta, especialmente com relação à sexualidade e à intimidade dos corpos, faz parte do processo civilizatório das sociedades atuais que exerce pressão para submeter os impulsos, especialmente o sexual, a um controle rigoroso e a transformá-los em uma esfera íntima e privada da vida dos adultos (ELIAS, 1994). Três séculos após os escritos de Quintiliano, no ano 374 D.C., foi promulgada a primeira lei conhecida que tornava proibido o infanticídio, o que pode ser compreendido como produto de uma extensão da ideia de que as crianças deveriam ser protegidas e cuidadas, educadas e escolarizadas e mantidas resguardadas dos segredos dos adultos (POSTMAN, 2005).

Tal concepção emergente na Antiguidade clássica, no entanto, sofreu um declínio completo após o colapso do Império Romano, desaparecendo as ideias de alfabetização, de educação, de vergonha e de infância por toda a Idade Média (POSTMAN, 2005). Nesse período, não existia preocupação ou vontade da cultura em manter em segredo em relação às crianças qualquer coisa relacionada à sexualidade ou mesmo a certas necessidades biológicas dos adultos, segredos que formam parte importante da ideia de vergonha ou mesmo de civilidade, como seriam conhecidos mais tarde, no século XVI, os comportamentos relacionados à racionalidade e à consciência dos espaços privativos do corpo e dos impulsos (POSTMAN, 2005; ELIAS, 1994). Com relação às crianças, não havia indícios de cuidados de higiene com os bebês e era desconhecida a ideia de ser necessário proteger as crianças dos assuntos sexuais, sendo que tudo era permitido na presença delas, como também era permitido aos adultos terem liberdades com os órgãos sexuais das crianças, entendendo tais liberdades como uma espécie de brincadeira maliciosa largamente aceita (POSTMAN, 2005). Segundo a interpretação de Postman (2005), a ausência de alfabetização, a ausência de um conceito de educação e de vergonha ou pudor seriam as razões pelas quais não foi possível existir um conceito de infância nas sociedades medievais, até o momento histórico apontado por Ariès (1986) como o *surgimento* de um novo sentimento de infância, com todas as modificações na conduta e nas relações adulto-criança, bem como no sentimento de intimidade e afeição familiar que se tornaram sensivelmente hegemônicas.

No período medieval, quando a ideia de proteção com relação às crianças havia sido obliterada, elas eram obrigadas a enfrentar também o desafio de sobreviver a altas taxas de mortalidade e, em parte devido ao risco de morrerem, os adultos não estabeleciam com as

crianças um envolvimento emocional mais estreito e íntimo (POSTMAN, 2005). Contudo, como diferencia o autor (POSTMAN, 2005), o fato de existir uma alta taxa de mortalidade infantil e uma expectativa muito baixa de que uma criança sobrevivesse até a idade adulta não pode ser a única causa da invisibilidade das crianças nessas sociedades, já que no século seguinte (entre os anos de 1730 e 1779), ainda que com uma altíssima mortalidade infantil, a Europa já apresentava registros de uma ideia de infância como conhecida modernamente. Postman (2005) defende que um novo ambiente social com relação à infância passou a ser formado mediante a criação da prensa tipográfica e pela difusão da comunicação escrita. Com a difusão em massa da escrita crianças e adultos passaram a ser separados com base em suas competências de leitura; antes desse período, a infância era encerrada aos sete anos quando a criança assumia imediatamente o status de adulto. Desse modo, as pinturas retratavam crianças como adultos em miniatura, porque logo que as fraldas eram abandonadas as crianças vestiam-se e eram tratadas como adultos, com a mesma linguagem, expostas às mesmas condições e ambientes, sem discriminadores simbólicos disponíveis que orientassem uma ideia de infância (POSTMAN, 2005). Isso marca ainda o século XVI, quando então surge (ou ressurge) outro sentimento e interesse pela infância.

Lloyd DeMause (1995) interpreta as modificações culturais e históricas relacionadas ao conceito de infância e à relação adulto-criança com base em uma perspectiva orientada mais à produção subjetiva das interações. Ele parte de uma abordagem de inspiração psicanalítica e elabora o que denomina de *teoria psicogênica da infância*, em que a compreensão da gênese da infância está alocada na gênese das relações paterno-filiais ou nos tipos de relação que são estabelecidas entre adultos e crianças. Para o autor, existiriam três formas de relação emocional: a reação projetiva, a reação de inversão e a reação empática. Na reação projetiva, a criança se converte em um receptáculo das projeções e descargas dos conteúdos inconscientes dos adultos; nesse tipo de reação emocional o adulto entende que os diferentes tipos de ações da criança são realizadas com a intencionalidade de perturbá-los ou atingi-lo, e que os atos da criança são feitos para provocá-lo. A reação de inversão consiste em fazer uso da criança como substituto de uma figura adulta importante ou desejada; desse modo, a criança deve satisfazer as necessidades emocionais do adulto, sendo protegida enquanto desempenha essa função e enquanto o adulto pode obter proveito e reduzir suas ansiedades mediante esse tipo de relação com a criança. A inversão nesse tipo de relação adulto-criança consiste no fato de que a criança habitua-se a assumir responsabilidades de um adulto, ao mesmo tempo em que o adulto

manifesta um comportamento infantilizado, dominando a criança pela manipulação emocional ou pela força física, considerando a desobediência da criança em desempenhar esse papel como uma afronta. Por último, a reação empática consiste em estabelecer em relação à criança uma atitude compreensiva, apresentando a capacidade psicológica de compreender emocionalmente as atitudes e reações infantis, de identificar suas necessidades, imaginando a criança como o sujeito que é e não tratando-a a partir dos déficits ou do adulto que virá a ser. Em suma, a reação empática está relacionada com a compreensão de que a criança é um sujeito em desenvolvimento e que, portanto, necessita ser protegida e cuidada, ideia que, como visto, não foi sempre *naturalmente* admitida ao longo da história das culturas e sociedades.

Com base nesses três tipos de reações, DeMause (1995) descreve seis grandes períodos em que as relações adulto-criança foram sendo desenvolvidas, a saber: infanticídio, abandono, ambivalência, intrusão, socialização e ajuda. Para o autor, o período da Antiguidade Clássica até o século IV é marcado pelo infanticídio, em que o direito de viver de uma criança era considerado uma decisão arbitrária dos pais já que a criança era pensada como uma propriedade paterna e, portanto, eram eles que tinham o poder de dispor da vida da criança como desejassem, seja cometendo o infanticídio seja adotando uma atitude passiva em relação a ela conduzindo-lhe, na maioria das vezes, à morte. Na interpretação de DeMause (1995), a morte da criança, admitida culturalmente, representava um modo de os pais resolverem as angústias que lhes eram produzidas pela criança ou pela situação em que os filhos eram concebidos (ilegítimos, indesejados, etc.). O período seguinte, que compreende os séculos IV a XIII, é para o autor o período caracterizado pelas altas taxas de abandono de crianças. Na medida em que começa a surgir e ser aceita a ideia da criança como um ser com alma (ideia veiculada especialmente pelos esforços e catequizações religiosos), o modo de os adultos desfazerem-se das angústias geradas por uma criança indesejada passou a ser aceito mediante o abandono, ou mesmo através de uma postura indireta de infanticídio em que a criança era deixada em uma situação de grave desproteção que a conduzia muito provavelmente à morte (DEMAUSE, 1995). Nos séculos XIV a XVII, DeMause (1995), seguindo Ariès (1986), compreende que a concepção de criança migra de um lugar de invisibilidade, em que não se tinha consciência das particularidades dos processos de desenvolvimento da criança, para um lugar em que, embora as reações projetivas do adulto na relação com a criança não haviam sido ainda superadas, a criança dá entrada na vida afetiva dos pais. A concepção de criança existente nesse período, como defende o autor, estaria ligada à ideia de uma criança de natureza má e

de tendências puníveis, de modo que a educação da criança estava a serviço de moldá-la e evitar a aparição das tendências perigosas, que seriam na verdade projeções dos conteúdos psíquicos dos adultos. Os castigos físicos eram habituais e tinham a função de purificar as crianças das tendências más e descarregar a ansiedade e os pesos emocionais dos adultos. O caráter ambivalente que marca esse período deve-se a uma atitude dupla de preocupação com a educação, com o consecutivo aparecimento de muitos tratados sobre a educação de crianças e com a manutenção de uma atitude de caráter projetivo de conteúdos emocionais do adulto com relação à criança (DEMAUSE, 1995).

Os períodos seguintes são caracterizados por uma progressiva diminuição, em termos de concepção cultural ampla, das relações de caráter projetivo e de inversão entre adultos e crianças. O período caracterizado por DeMause (1995) como intrusão encerra o século XVIII, seguido pelo aparecimento do sentimento moderno de infância, que se mostrará bem generalizado e culturalmente amplo a partir do século XIX, beirando o século XX. As relações projetivas dos adultos se modificam e a criança passa a não mais ser considerada como um ser perigoso, mas como um indivíduo considerado por si mesmo, como um ser passível de aperfeiçoamento (DEMAUSE, 1995). Não se trata ainda de uma aproximação de caráter empático, mas se trata de um início gradativo da constituição desse recurso psíquico nas interações entre adulto e criança (DEMAUSE, 1995). Nesse período, surge a pediatria e os conhecimentos científicos relacionados à infância, que, segundo DeMause (1995), superam os olhares moralistas da infância e que, conjuntamente com a mudança nas atitudes de cuidados dos pais, conduziram a uma queda notável na mortalidade infantil nas sociedades europeias. Após a ascensão de um sentimento moderno de infância, foi possível encontrar nas sociedades europeias, em meados do século XIX até o século XX, o aparecimento de um conceito de socialização da criança (DEMAUSE, 1995). Na medida em que diminui a concepção mais projetiva da infância, o caráter habitual adotado pelas culturas europeias se direciona mais no sentido de cuidar e guiar do que no de dominar a vontade da criança e purificá-la dos maus instintos (DEMAUSE, 1995). Nesse sentido, os tratados sobre educação infantil passam a ser centrados na socialização das crianças, com um intenso envolvimento dos pais nesse processo, a ponto de DeMause (1995) caracterizar o século XIX como o século da infância devido ao surgimento de uma preocupação pedagógica e legítima pela proteção da criança, baseada não mais no interesse caritativo ou indulgente das concepções anteriores. Segue, no entanto, predominando uma visão de infância centrada no déficit, em que o padrão de referência para o tratamento da infância ainda é o adulto; dessa forma, a criança existe

como algo que “contudo não é” adulto, responsável, autônomo, racional, etc. (DEMAUSE, 1995).

O século XX é na interpretação DeMause (1995) o início do estabelecimento, em termos sociais e culturais, de relações empáticas entre adultos e crianças. O interesse não está centrado apenas em dominar os impulsos da criança nem em apenas torná-la sociável, mas em permitir o desenvolvimento de suas características singulares, em compreender suas necessidades e potencializar suas capacidades (DEMAUSE, 1995). O ambiente familiar passa a ser requisitado como um lugar agradável e cuidadoso em que se permite à criança crescer mediante o olhar de pais pacientes e cuidadosos (DEMAUSE, 1995). Tais características passam a ser consideradas nas acepções culturais mais amplas, como também em toda literatura científica sobre a infância como necessidades intrínsecas ao desenvolvimento infantil. DeMause (1995) assinala que as evidências mais claras dessa modificação e o surgimento de reações empáticas nas relações com as crianças podem ser encontradas nas condições que iniciaram os tratados internacionais a respeito da proteção da infância, como a Declaração de Genebra, em 1924, e as Observações Gerais das Nações Unidas que culminaram na Convenção dos Direitos da Infância, no século XXI.

É importante destacar que, embora a teoria de DeMause (1995) sustente um caráter bastante esquemático de análise das manifestações sociais e individuais, a ênfase estabelecida pelo autor permite compreender que, ao lado da constituição da infância como estrutura social, está a existência da infância como condição psicológica, condição essa relacionada não apenas ao reconhecimento da criança como sujeito psíquico, mas também ao estabelecimento dos mecanismos psíquicos imprescindíveis que permitem ao adulto constituir uma relação de empatia com a criança, no sentido de preservar-lhe não somente a vida mas a existência de um sujeito com uma mente e uma personalidade. O fato de DeMause descrever etapas não significa que uma anule a existência de outra, nem que apresentem existências estanques ou homogêneas, mas que as formas primárias acabam por coexistir com as secundárias e mais evoluídas, com as formas primárias apresentando uma frequência menor e assumindo a forma de ilegalidade e exceções à regra, na medida em que foram superadas no contexto cultural mais amplo (VILAR MARTÍN, 2013). A coexistência de formas psicológicas primárias de relacionamento adulto-criança, muitas delas de origem transgeracional, explica a existência ainda hoje de casos de infanticídio, violência, abuso, abandono e intrusão, e podem explicar, ao menos em parte, o motivo pelo qual é tão difícil implementar, para uma pungente parcela de crianças, os direitos que lhe são internacionalmente assegurados (VILAR MARTÍN, 2013). A conclusão a que Vilar Martín

(2013) chega ao comentar as conjunturas de DeMause (1995) é a de que as sociedades modernas não teriam atingido ainda de forma ampla o mecanismo psíquico que permite compreender a criança como um indivíduo com necessidades e características próprias. DeMause (1995), propriamente, acreditava que uma centena de gerações de pais assistiram impassíveis a seus filhos, bebês e crianças, serem submetidos a algum tipo de sofrimento ou eles próprios o praticaram por não possuírem o mecanismo psíquico necessário para sentir empatia pelas crianças, isto é, para tomá-las como um sujeito diferenciado, um semelhante humano no sentido pleno do termo.

Nesse cenário de modificações culturais das relações entre adultos e crianças, a criação e manutenção de instituições às quais as crianças pudessem ser destinadas destacam-se como uma constante, determinada pelo aparecimento das necessidades de educação e proteção da infância, bem como da necessidade de outorgar à criança um espaço-tempo para seu crescimento ou mesmo para a garantia de sua integridade física. Assim como na Europa, as raízes históricas do surgimento de instituições coletivas de cuidado de bebês e crianças pequenas no Brasil estão ligadas ao massivo abandono e à mortalidade de crianças. Tais instituições surgiram como um esforço para garantir a sobrevivência, proteção e educação da infância desamparada, dando resposta ao sentimento social incipiente de atenção à criança. Esse movimento inicial de abertura de instituições como modo de proteção à infância órfã e desamparada constitui-se em uma das principais, mais importantes e duradouras instituições brasileiras.

O sistema das rodas dos expostos no Brasil, ou a roda dos enjeitados, permaneceu como a principal instituição de atendimento e proteção à infância, desde a abertura da primeira roda no ano de 1726 até a década de 1950, subsistindo por mais de 200 anos. Por quase um século e meio a instituição foi a única forma de assistência à criança abandonada no Brasil (MARCILIO, 2003). Esse sistema teve origem na Europa medieval, como um meio de garantir que as crianças fossem abandonadas preservando-se o anonimato do expositor. Isso evitava que as crianças ainda pequenas fossem abandonadas no lixo, em caminhos, bosques, portas de casas de família e igrejas, onde morriam de frio, de fome ou vítimas de animais antes que pudessem ser encontradas e acolhidas (MARCILIO, 2003). Os bebês enjeitados eram assim, abandonados em rodas de madeira adjuntas a casas de caridades, onde uma sineta era tocada como anúncio da chegada de mais um pequeno exposto (MARCILIO, 2003). No entanto, ainda que tais bebês indesejados fossem assistidos a tempo por famílias substitutas, pelas municipalidades ou pelas rodas, a quase totalidade dos expostos não chegava a atingir a idade adulta, sendo que a população das

crianças abandonadas apresentou historicamente a maior taxa de mortalidade de todos os segmentos sociais no Brasil, mesmo em comparação com a dos escravos (MARCILIO, 2003).

Marcilio (2003) constata que, ao considerar o abandono de crianças na perspectiva histórica ampla, fica evidente que a grande maioria das crianças abandonadas no Brasil foi assistida não por instituições, mas por famílias substitutas. Tais “filhos de criação” somente alcançaram a garantia de seus direitos familiares muito recentemente com a promulgação da Constituição de 1988, que extinguiu legalmente qualquer distinção entre filhos biológicos e adotivos. Contudo, ao lado da prática de adoção de crianças enjeitadas por amas-de-leite e famílias, a história da assistência à infância abandonada no Brasil contou com a organização das primeiras instituições de atendimento coletivo destinado às crianças pequenas.

A criação das rodas dos expostos esteve relacionada com a comoção social, ou ao menos com a comoção de alguns setores caritativos, em sua maioria religiosos, que sustentavam a ideia de que a sociedade deveria assumir o cuidado e a assistência das crianças abandonadas com o objetivo de “evitar-se o horror e deshumanidade que então praticavam com alguns recém-nascidos, as ingratas e desamorozas mães, desassistindo-os de si, e considerando-as a expor as crianças em varios lugares imundos [...]” (Santa Casa de Misericórdia de Salvador, 1844 *apud* MARCILIO, 2003, p. 58¹¹⁸). Ao lado disso, as ordenações do Reino à época impuseram o acolhimento de todas as crianças desamparadas em seu território; no entanto, as municipalidades restringiam-se a pagar dispêndios insignificantes às amas-de-leite que assumiam a função de amamentar e criar as crianças abandonadas (MARCILIO, 2003). A roda dos expostos era considerada, então, o único meio de evitar a *impiedade* que era praticada com o abandono das crianças, sendo que as Santas Casas de Misericórdias assumiram, na maioria dos casos, a incumbência pelo funcionamento das rodas. Estima-se que no período de 1738 a 1821 a roda dos expostos do Rio de Janeiro recebeu 8.713 crianças enjeitadas, sendo que no período de 1741 a 1845 em São Paulo a taxa de crianças expostas correspondia ao impressionante número de 15,9% de todos os nascidos livres (MARCILIO, 2003). Ainda que a prática de deixar as crianças na porta de casas de famílias fosse um fenômeno bastante frequente, o então governador da Capitania de São Paulo¹¹⁹, em 1800, escreveu lamentando a falta de algum tipo de providência com relação às crianças abandonadas, considerando que a omissão favorecia o

¹¹⁸ Mantêm-se a grafia dos textos originais.

¹¹⁹ Antonio Manuel de Mello Castro e Mendonça.

infanticídio, já que eram “[...] muito poucos os que os máos tratos dos particulares a cujas portas são lançados deixa viver” (MARCILIO, 2003, p. 61). Se, portanto, sobrevivessem ao desamparo da exposição, as crianças precisavam sobreviver às condições das famílias em cujas portas eram deixadas. O governador lamenta, então, a perda para a sociedade ao ser privada do bem resultante da educação de tais crianças, solicitando a abertura de uma roda e de uma casa de expostos para satisfazer a esse intuito (MARCILIO, 2003).

A intenção das rodas e das casas envolviam, desse modo, uma concepção de cuidado, proteção e educação das crianças abandonadas mediante ambientes institucionais, assumindo a sociedade a responsabilidade de educar as crianças enjeitadas. Contudo, historicamente, as rodas e casas de expostos assistiram apenas uma ínfima minoria da população de crianças abandonadas e em condições materiais e humanas que estavam muito aquém das necessidades de sustento dos pequeninos, o que gerou durante a maior parte do período em subsistiram uma importante deterioração das condições de assistência às crianças abandonadas (MARCILIO, 2003). Na maioria dos casos, as rodas não conseguiam dar condições de assistência e asilo às crianças abandonadas, mesmo às bem pequenas que eram destinadas a casas de amas-de-leite para serem criadas até a idade de três anos. Essas amas eram estimuladas a permanecer com a criança até os sete ou doze anos de idade, quando poderiam explorar essa mão de obra para a subsistência da família (MARCILIO, 2003). Tais amas-de-leite eram em sua maioria, segundo Marcilio (2003), extremamente pobres, sem instrução, solteiras e residentes nas cidades; em alguns casos, eram casadas ou escravas que recebiam um ínfimo dispêndio financeiro para assistir os pequeninos. As Santas Casas não conseguiam garantir o asilamento institucional nem o acolhimento por amas-de-leite da grande maioria de crianças após o período de pagamento dos dispêndios; assim, passado o período em que as amas recebiam o salário, a maioria das crianças permanecia desassistida (MARCILIO, 2003). O destino dos pequenos expostos acabava sendo, então, perambular pela rua, vivendo da mendicância, da delinquência e da prostituição (MARCILIO, 2003).

Para resolver a situação em que as crianças se encontravam, Marcilio (2003) relata que as rodas procuravam inserir as crianças em casas de famílias onde pudessem aprender um ofício (ferreiro, sapateiro, balconista, etc.) ou, no caso das meninas, trabalharem como empregadas domésticas. Os meninos também poderiam ser enviados para aprenderem os ofícios mediante a disciplina rigorosa das companhias militares, nas quais uma grande parcela adoecia e morria devido às condições precárias de trabalho. As meninas eram encaminhadas para casas de recolhimento junto às Santas Casas, a fim de proteger-lhes a

honra e a castidade (MARCILIO, 2003). Outras formas de assistência às crianças desamparadas foram desenvolvidas, como a fundação, em 1799, em Salvador, da Casa Pia e do Seminário de São Joaquim, com vistas a cuidar da assistência e do ensino de profissões honestas e dos bons costumes aos pequenos desvalidos, dentro da moral cristã e do bom aproveitamento dos indivíduos para o Estado. No século XIX, essa mesma casa de assistência passou a oferecer aos meninos de sete a doze anos de idade instrução educacional elementar, ensino profissionalizante, aula de artes e manejo de armamento militar, mantendo-os na instituição por pelo menos seis anos (MARCILIO, 2003).

No século XIX, com o início do movimento higienista e das teorias liberais europeias que se fundamentaram no progresso contínuo, na ordem e na ciência, a roda dos expostos passou a ser considerada imoral e contra os interesses públicos, o que levou a um movimento de extinção do sistema das rodas que chegou ao Brasil (MARCILIO, 2003). Os altíssimos níveis de mortalidade dominantes dentro das casas dos expostos horrorizaram os médicos higienistas devido ao grande número de perda de vidas humanas. Por outro lado, movimentos eugenistas baseados em teorias evolucionistas propagaram ideias relacionadas à melhoria da “raça” humana (MARCILIO, 2003). No mesmo sentido, juristas aderiram aos esforços pelo fechamento das rodas e empenharam-se na elaboração de novas leis para dar garantias de proteção à infância abandonada e corrigir o problema social que representava o avanço da adolescência infratora na época (MARCILIO, 2003).

Contudo, esse movimento de extinção das rodas e de garantia de assistência à infância foi extremamente lento, tendo, com isso, as rodas e casas de expostos persistido até meados do século XX, as últimas a serem extintas em todas as sociedades ocidentais da época (MARCILIO, 2003). As mudanças mais efetivas no modelo de atenção à infância somente emergiram com os movimentos legislativos iniciados nos anos de 1960 com a propagação da ideia de Estado de Bem-Estar que orientou a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM (1964), incorporando a ela as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, seguidas pela instalação nos estados das Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor - FEBEMs; na Constituição de 1988, foram inseridos os Direitos Internacionais da Criança, apregoados pela Organização das Nações Unidas (ONU) ainda em 1950 (MARCILIO, 2003). O passo seguinte fundamentou-se na instalação do importante Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS (1993) com o Estado assumindo, após uma delongada trajetória, a responsabilidade pela assistência à infância abandonada. Ao lado disso, a infância assume, finalmente, o status de sujeito de direitos no Brasil (MARCILIO, 2003, p.76).

2.3 A Educação Infantil e a escolarização da criança: a (re)produção social da infância

As formas coletivas de cuidado de crianças pequenas estiveram determinadas em suas origens sociais, históricas e culturais pela institucionalização da criança abandonada, órfã e pobre. O movimento de instauração das escolas de massas nas sociedades europeias dos séculos XVII e XIX está atrelado, segundo Petitat (1994), a dois movimentos significativos em relação à infância: o primeiro deles está associado ao surgimento de escolas destinadas à educação de crianças pobres; o segundo está ligado ao fato de a escola elementar não se limitar à transmissão das primeiras noções do conhecimento escolar, mas de acrescentar incessantemente e de modo irrecusável, conteúdos morais e uma ação pedagógica direcionada à criação de hábitos (trabalho, organização, limpeza, obediência à autoridade, etc.). A instituição escolar surge nesse período como um modo de “educar, e não somente instruir. Quer ampliar e mesmo corrigir uma educação familiar considerada insuficiente” (PETITAT, 1994, p. 116). A escola emerge como uma instância de educação que pretende acrescentar-se à educação da família, da comunidade e de outros ambientes de socialização das crianças. Ainda que Petitat (1994) não trate essencialmente do processo de escolarização da criança muito pequena, a função e a importância da instituição escolar enquanto instância especializada na educação das crianças se torna cada vez mais relevante e aceita, impactando diretamente nas formas de institucionalização dos espaços e tempos do desenvolvimento infantil. A relação das instituições escolares com a educação da infância está, portanto, fortemente estabelecida e, por vezes, sobreposta à educação familiar e comunitária de origem da criança.

A escolarização das crianças em espaços institucionais específicos esteve ligada, no século XVII, especialmente à retirada de crianças pobres e desprotegidas das ruas. Enquanto as crianças eram destinadas a espaços coletivos de educação e escolarização, nesse mesmo período, ocorreu o movimento pelo encarceramento de mendigos, loucos e vagabundos (PETITAT, 1994). Contudo, o movimento pela educação das crianças em oposição ao encarceramento se estabeleceu como uma resposta e um incitamento a uma demanda voluntária por alfabetização e instrução das populações, mesmo das camadas mais

pobres da sociedade da época (PETITAT, 1994). Inicialmente, essa demanda pela educação das crianças mais carentes foi acolhida pelas escolas elementares de caridade como um meio de solidariedade com os mais pobres, em uma época em que a pobreza era considerada como um ideal de vida e de virtude religiosos (PETITAT, 1994). No século XVI, mediante o crescimento urbano e o afrouxamento dos laços de solidariedade, surge a necessidade de controle da população de pobres errantes e a pobreza passa a ser considerada, então, como uma ameaça e um meio onde se constituem os ladrões, os incitadores de revoltas, os incendiários e os propagadores de doenças epidêmicas (PETITAT, 1994). Surge, então, a ideia de que o trabalho pode curar a pobreza, a mendicância e a vagabundagem das ruas (PETITAT, 1994). Nesse período, encontra-se já entre as elites urbanas uma ideia bem implantada de infância como etapa a ser protegida e subtraída da perversidade do mundo adulto, não obstante o fato de que uma grande parcela de jovens se encontrava em situação marginal e errante (PETITAT, 1994).

A infância errante das sociedades medievais do século XVII era composta por “crianças de, aproximadamente, dez anos de idade abandonadas a si próprias e que perambulam durante dias a fio pela cidade ou campos próximos, crianças que pais pobres mandam mendigar [...]” ou aprendizes que fogem de seus mestres para tentar aplacar suas difíceis condições de vida (PETITAT, 1994, P. 118). Algumas dessas crianças permaneciam por pouco tempo nessa situação; contudo, crianças enjeitadas ou órfãos em consequência de guerras, miséria ou de pais que fugiam permaneciam sem outra opção de subsistência. A situação das crianças entregues à *malandragem* das ruas inspirou preocupação, seja pela disposição das crianças a aprenderem com más influências e tornarem-se insubordinados e delinquentes, seja pela exposição a toda espécie de risco ou perversidade. As escolas de caridade emergiram com o principal objetivo de retirar as crianças da exposição ao ambiente insalubre e ao risco das ruas (PETITAT, 1994). As instituições que se formaram para atender essa demanda eram gratuitas, mantidas pelas confrarias das elites municipais, que esperavam como retorno uma infância e juventude, e conseqüentemente, uma sociedade mais protegida e civilizada (PETITAT, 1994).

De acordo com Petitat (1994), a iniciativa para a alfabetização das camadas mais pobres das sociedades medievais não se formou como um processo coercitivo, e sim, de resposta a uma demanda latente por instrução presente mesmo nas camadas mais desfavorecidas. Contudo, esse processo de instrução da juventude pobre esteve invariavelmente acompanhado de projetos excedentes ao da alfabetização e instrução, projetos esses que muitas vezes, e historicamente, sobrepujam-se em primeiro plano. A

escola elementar torna-se como instituição um agente moralizador do qual se ocupa a carregar de “*valores sociais a receptividade à alfabetização*”, especialmente quando tenciona somar-se “*a uma educação familiar considerada insuficiente*” seja no plano da aprendizagem da escrita, quanto no plano da socialização da criança (PETITAT, 1994, p. 121, grifos do autor). As rotinas escolares, tanto as que podem ser constatadas nas sociedades medievais, quanto nas sociedades atuais em escolas de bairros e periferias, denunciam essas características moralizantes comuns: “jornadas ritmadas por orações, uma literatura escolar recheada de máximas morais e uma organização pedagógica (horário escolar, supervisão ininterrupta, estrito controle dos conteúdos, estimulação [...], minuciosa divisão e progressiva acumulação de programas)” (PETITAT, 1994, p. 122). Toda essa organização objetiva tanto a aprendizagem eficaz da escrita quanto a inculcação de hábitos sociais aceitáveis na criança.

Ainda que os objetivos iniciais das instituições escolares se apresentavam carregados de valores moralizantes, mediados por uma concepção de pobreza como ameaçadora e que deveria ser mantida afastada, a institucionalização da infância pobre e errante propagou a ideia e a atenção sobre uma infância desassistida e vulnerável. Desse modo, a institucionalização da infância, ainda que tendo em vista seu caráter dualista (caráter que irá contrastar cada vez mais com o tempo, a tendência em separar os espaços institucionais escolares segundo as camadas sociais a que são destinados), denota em suas origens a preocupação em ofertar às crianças desprotegidas uma escola e educação que seja conveniente para retirá-las das ruas, encaminhá-las para um futuro de trabalho, separá-las do mundo adulto, protegê-las dos riscos aos quais estão frequentemente expostas, ensiná-las a respeitar a ordem e as leis e a conviver em sociedade (PETITAT, 1994). A instituição escolar funciona, nessa perspectiva, como uma “*instância de integração suprafamiliar*”, em que a escola elementar educativa serve à complementação ou mesmo correção da primeira educação familiar, erguendo-se enquanto instância de integração da ordem social e impondo-se aos indivíduos como “*uma necessidade inelutável*” (PETITAT, 1994, p. 122, grifos nossos). A persistência histórica da escola como instância de socialização e educação denota ser sustentada, como defende Petitat (1994), não apenas pelos conflitos e diferenciação entre classes, mas pela existência de certas condições fundamentais da própria estrutura social que se mantêm igualmente persistentes. Embora mudem as classes, os valores ou ideologias circulantes no meio social, “a escola permanece sendo um recurso que se impõe para assegurar a integração social” (PETITAT, 1994, p. 122).

O estabelecimento de um conceito moderno de infância e as modificações nas relações entre adultos e crianças participaram da constituição dos dispositivos simbólicos necessários ao estabelecimento de um olhar sobre a necessidade de educação da infância, culminando na visão da escola como o espaço e o tempo das aprendizagens infantis, a ponto de tornar-se obrigatório à criança frequentá-la. A constituição da escola de massas como um meio de assegurar à criança a educação e proteção necessárias para além do ambiente familiar ou mesmo do desamparo social de algumas crianças, representa a essência do processo de institucionalização da infância. De acordo com Petitat (1994, p. 13), seguindo Durkheim (1965), a educação é um fato social por excelência na medida em que propicia a transformação do “indivíduo biológico socialmente indeterminado no indivíduo socialmente integrado [...]”, já que as condições para a existência de indivíduos culturalmente integrados não pode ser adquirida de outro modo senão no interior do próprio processo social. Compreende o autor que as bases do processo de socialização estão na ação sócio-pedagógica, isto é, no processo de imprimir nos indivíduos em crescimento os elementos que permitam a eles integrar em si os elementos morais e intelectuais prevalentes na estrutura social a que pertencem (DURKHEIM, 1965). Durkheim (1965) argumenta que a educação é exatamente a ação das gerações adultas sobre os indivíduos ainda imaturos como o meio de fazê-los ingressar na vida em coletividade das sociedades.

A vida em coletividade exige, por sua vez, que se constituam semelhanças essenciais entre os indivíduos, com ideias, práticas e sentimentos que devem ser compartilhados e transmitidos ou impostos a todas as crianças sem distinção de categoria social, sendo a educação “[...] o meio pelo qual ela [a sociedade] prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”. (DURKHEIM, 1965, p. 41). A ação educacional sobre a criança comporta, para Durkheim (1965), dois movimentos distintos: a integração à sociedade por um lado, e a integração aos meios especialmente constituídos para onde os indivíduos são destinados, por outro. As sociedades atuais apresentam a característica de serem ao mesmo tempo altamente integradas e altamente divididas (DURKHEIM, 1965). É nesse sentido que as diferentes instituições são estabelecidas pelas sociedades como um artifício para a integração e separação, separando os indivíduos por categorias artificiais e diferentes espaços de ação e pertencimento, ao mesmo tempo que produz a integração dos indivíduos à estrutura social mediante a inculcação da necessidade de manutenção e reprodução da sociedade. O indivíduo, no pensamento de Durkheim (1965) deve submeter-se diligentemente à lei e ao grupo para, por fim, alcançar uma verdadeira autonomia da vontade, isto é, uma submissão livre aos

imperativos morais fundamentados nas razões sociais que se sobrepõem às individuais. A integração do indivíduo ao grupo, à instituição e à sociedade geral exige uma certa mistura entre submissão ao grupo e autonomia individual, entre dependência e emancipação (DURKHEIM, 1965).

Se, em um primeiro momento, a educação e as instituições às quais os indivíduos são destinados cumprem a função de integração, em um segundo momento, a educação cumpre a função de separar “as gerações em função dos meios específicos para os quais se destinam” (PETITAT, 1994). Isto é, a função da educação está aliada também ao objetivo de renovar o corpo social formando novos sujeitos para compor os órgãos essenciais para a sobrevivência do conjunto social, sendo que a educação para cada segmento diferencia os indivíduos de acordo com os meios aos quais são destinados (DURKHEIM, 1965). Nesse sentido, cada profissão ou cada segmento ao qual um indivíduo será destinado corresponde a uma educação com atribuições específicas, com o objetivo de desenvolver atitudes, ideias, hábitos e conhecimentos específicos necessários para integrar o meio (DURKHEIM, 1965). A criança é educada para preencher uma função específica no tecido social, e tal fato para Durkheim (1965) diferencia o tipo de educação que será a ela destinado. Como argumenta Petitat (1994), a teoria de Durkheim não distingue de modo profundo o caráter conflitualista que se impôs aos sistemas escolares desde o seu surgimento, quando a sociedade distingue os sistemas de escolarização em função das classes sociais de pertencimento dos indivíduos, produto do caráter profundamente desigual das condições exteriores às quais cada indivíduo está submetido. Por outro lado, a concepção funcionalista de Durkheim (1965) permite compreender as escolas e os sistemas de ensino como meios aos quais se torna possível a reprodução social enquanto agregação dos indivíduos aos valores sociais centrais, ainda que os separe em função da divisão do trabalho.

A corrente sociológica funcionalista integra uma concepção de sociedade enquanto um “sistema integrado dotado de qualidades homeostáticas que mantém o equilíbrio e a continuidade”, sistema que apresenta uma estabilidade e uniformidade relativas, suficientes para manter a constância, ainda que aberto às mudanças que ocorrem no interior de sua continuidade (PETITAT, 1994, p. 16). Petitat (1994), comentando Parsons (1967), diferencia que a sociedade subsiste na medida em que desempenha ações cujas funções seriam de integração, manutenção dos modelos culturais, realização de objetivos coletivos e de adaptação. Cada função consiste em um subsistema e para cada uma delas Parsons (1967 *apud* PETITAT, 1994) atribui um sentido específico no espectro das ações, compreendendo as funções como unidades analíticas de compreensão dos sistemas sociais. A função de

integração, a principal de todas, refere-se à organização dos indivíduos e das coletividades; a função de manutenção dos modelos culturais relaciona-se com a constituição, estruturação e estabilidade dos sistemas de significações simbólicas; a função de realização de objetivos coletivos alude a atualização no indivíduo, em sua personalidade, os princípios e exigências da cultura; por último, a função de adaptação relaciona-se com o plano físico da ação, tanto no que concerne à informação quanto à atividade concreta e motora sobre o mundo (PARSONS, 1967 *apud* PETITAT, 1994).

Um fenômeno social como o sistema escolar é organizado mediante a interação de diferentes funções e subsistemas como a distinção, integração e manutenção para a criação dos modelos culturais e da lealdade com relação à coletividade (PETITAT, 1994). A escola como instituição social está fortemente vinculada à função de manutenção dos valores culturais sobrepujantes aos indivíduos, principalmente no que se relaciona à legitimação cultural e à adesão do compromisso com os valores (PETITAT, 1994). Existiria, portanto, uma espécie de “*individualismo institucional*” em que o indivíduo, nesse caso a criança, é incorporado ao sistema normativo, pressupondo que a liberdade do indivíduo está na adesão aos valores comuns das comunidades (PETITAT, 1994). É desse modo que o sistema escolar emerge nas sociedades com uma importância fundamental de modo a se constituir como “veículo de valores extremamente gerais, como inculcador da lealdade à coletividade e, por fim, como agente de interiorização das escalas de estratificação e prestígio” (PETITAT, 1994, p. 17). A “revolução” no ensino, ocasionada pela obrigatoriedade da frequência escolar das crianças e jovens, e a ampliação crescente do período do processo de escolarização demonstra a crescente importância da escola no desempenho de ações relacionadas à integração dos indivíduos e de reprodução e manutenção das culturas nas comunidades societais (PETITAT, 1994).

Na medida em que as sociedades modernas tornam-se sempre mais pluralistas e funcionalmente diferenciadas e na medida em que as bases tradicionais das sociedades (como os laços religiosos, étnicos, territoriais e de classe) não fornecem mais as bases de apoio das relações sociais entre os indivíduos, a sociedade somente poderia integrar-se novamente mediante a solidariedade orgânica (PARSONS, 1967 *apud* PETITAT, 1994). As escolas cumpriram a função de contribuir para o desenvolvimento nos indivíduos da solidariedade orgânica mediante o acesso à ideias e novos comportamentos, possibilitando aos indivíduos serem introduzidos nos recursos cognitivos necessários para o desenvolvimento das personalidades e inteligências individuais (PETITAT, 1994). O sistema educacional, nessa perspectiva, está “orientado para a produção de uma ordem

social funcional” mediante a seleção de conteúdos simbólicos a serem transmitidos aos novos sujeitos com o objetivo de desempenhar a dupla função de “dividir, triar, repartir”, por um lado, e “unir, integrar e cimentar com valores universalizantes”, por outro (PETITAT, 1994, p. 20-21). É fato que, cada vez mais precocemente, as crianças estão frequentando os ambientes institucionais de escolas e com maior intensidade e pressão institucional estão sendo submetidas a outras influências significativas em seus ambientes não mais restritos à família. Não obstante, o que se observa empiricamente é uma enorme estabilidade e estratificação nas possibilidades de mobilidade social entre as gerações, o que conduz à conclusão de que mesmo com uma frequência mais precoce e maior tempo de escolarização, não se constata o crescimento social e econômico ascendente idealizado pela frequência obrigatória das crianças nos sistemas escolares (PETITAT, 1994).

Segundo Petitat (1994), a educação, conjuntamente com as instituições que formam a matriz dos sistemas de escolarização, é definida essencialmente pelas funções reprodutivas que lhe são próprias, sejam elas concebidas desde a perspectiva da integração (como a compreendem Durkheim e Parsons), sejam relacionadas à reprodução das dominações de classe (como entendem as correntes conflitualistas). Petitat (1994, p. 37) defende que “a ação educativa é inseparável de uma seleção, implícita ou explícita, de conteúdos simbólicos e de práticas pedagógicas”. Essa seleção trata do próprio princípio da atividade pedagógica e de sua relação com os outros meios sociais. A atividade de seleção de conteúdos e práticas pedagógicas é ao mesmo tempo uma produção da escola, da cultura, de esquemas de comportamento e de referências sociais. Sendo, desse modo, produto das relações do ambiente escolar com os grupos sociais e considerando as condições dos diferentes contextos ambientais, tal produção não é isenta de conflitos, disputas e acordos difíceis (PETITAT, 1994). A questão central da produção da escola, ao mesmo tempo em que ela espelha a produção da sociedade, está na importante função de seleção de conteúdos simbólicos e métodos, na concomitante organização das características culturais em subconjuntos mais ou menos agregados e na articulação dos conteúdos de acordo com os grupos sociais e com outros mecanismos sociais variantes ao longo dos períodos históricos (PETITAT, 1994). Dessa forma, a escola é constituída mediante “[...] uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais, e participa de sua produção e reprodução” (PETITAT, 1994, p. 38).

Como salienta Petitat (1994), ainda que haja uma confusão entre as funções instrutivas e educativas da escola, é possível questionar que: se os conhecimentos difundidos pela escola não podem ser transmitidos pela família de forma contínua e

homogênea, o que por si justifica a existência de uma necessidade de instrução, então, a existência de uma ação educativa não passaria de um epifenômeno, o qual poderia até mesmo ser retirado da escola. Essa não parece ser uma alternativa plausível, já que, apesar das críticas e conflitos, a função educativa prossegue desde os inícios das escolas elementares até hoje, ganhando cada vez mais ênfase e atingindo cada vez mais precocemente a infância. Como demonstra Petitat (1994), as escolas do século XVI e XVII foram constituídas com o objetivo de atender a duas necessidades imprescindíveis: a primeira está relacionada à necessidade de comunicação e difusão da escrita em ampla escala, originada pela invenção da prensa; a segunda, à necessidade de constituir instituições e agentes para a produção e reprodução sociais de um novo tipo e acima da ação da família. Se a escola não atendesse à primeira necessidade de difusão da escrita, as sociedades ficariam à mercê de um profundo retrocesso, em que a divisão do trabalho estaria reduzida a níveis muito limitados, com o trabalho intelectual restrito a uma pequena elite; se, no entanto, a escola não atendesse à segunda necessidade educativa, o ensino ficaria restrito apenas à inculcação e iniciação ao código da escrita (PETITAT, 1994).

É ao sentido da escola como produção social que se remete a conclusão de Petitat (1994). Para ele, a escola não apenas é produzida socialmente, mas é agente institucional que contribui para a produção social. A escola é, sobretudo, uma instância produtora que esteve vinculada historicamente a profundos processos de reprodução e produção sociais. Como a pesquisa história e social de Petitat (1994) comprova, a produção da escola contribuiu para a gênese de grupos sociais, não apenas na formação dos grupos letrados e das camadas tecno-burocráticas (como a homogeneização da cultura burguesa, a formação da medicina de elite e as profissões jurídicas), como contribuiu para o uso da alfabetização entre a classe operária como um instrumento na formação de uma consciência de classe. Além disso, a escola assume participação ativa nos processos de transformação das relações entre os grupos sociais, como na generalização da cultura escrita em oposição à cultura oral, na unificação linguística e cultural de países e nos modos de gestão dos indivíduos (PETITAT, 1994). A capacidade produtiva da escola se mostra de modo ainda mais aparente na relação com a produção das ideologias, isto é, na difusão das visões de mundo e representações dos fatos sociais, na adesão dos novos ideais de sociedade, especialmente nos momentos revolucionários (PETITAT, 1994). A escola também assume historicamente o papel de difusor e produtor da homogeneização da adaptação cultural, podendo “tomar a forma de um novo contrato cultural reprodutor e adaptador, que vem substituir o antigo”, como ocorreu no caso da modernização e universalização da alfabetização (PETITAT,

1994, p. 263). E, por último, a escola participa do processo de produção da mobilidade e imobilidade sociais no plano individual, na medida em que seleciona, orienta e participa das escolhas dos indivíduos (PETITAT, 1994). A escola participa, ao mesmo tempo, tanto da mudança quanto da conservação social de modo bastante complexo, sendo ao mesmo tempo explícita em relação aos valores e regras culturais que reproduz quanto implícita e inconsciente em relação aos níveis profundos de ação, enquanto atua na produção e reprodução da própria estrutura social (PETITAT, 1994).

As modificações produzidas pela contribuição da escola, ao lado da reprodução de padrões culturais dos quais a escola é também ativamente participante, impactam diretamente nas práticas e nos conteúdos simbólicos vinculados à escolarização e à institucionalização da infância. É possível notar uma crescente tendência a impor-se atribuições que exigem das crianças cada vez mais precocemente uma maior quantidade de conhecimentos escolares. Tal posicionamento colabora com a institucionalização de um *modus operandi* da sociedade que reproduz um discurso de instrumentalização da criança. Postman (2005) defende que as sociedades modernas se conduzem através de um campo simbólico em que a infância poderá se tornar irrelevante, especialmente pela pressão dos meios midiáticos sobre a infância. A mídia utilitarista, para Postman (2005, p. 134), atua de modo a causar a “expulsão da infância depois de sua longa permanência na civilização ocidental”, o que pode ser evidenciado, por exemplo, nas fusões de estilo e de vestuário de crianças e adultos e na atuação das instituições sociais influentes sobre o campo da infância, como a escola. A exposição das crianças nos meios midiáticos, ou mesmo os conteúdos comunicacionais destinados às crianças, está mostrando-lhes cada vez mais indiferenciadas em seus interesses, linguagem, roupas, sexualidade e status em relação aos adultos; a criança volta a ser representada como o adulto em miniatura dos séculos XIII e XIV (POSTMAN, 2005). Postman (2005) aponta uma série de indicativos que evidenciam o desaparecimento de uma concepção de infância, analisando especialmente as representações de crianças nos meios midiáticos. A inexistência de canções infantis no rádio e televisão, o desaparecimento de uma concepção de infância tradicional nos comerciais midiáticos e produções cinematográficas nos quais as crianças passam a ser expostas como objetos eróticos, o tempo do jogo da criança se torna cada vez mais um tempo competitivo e extremamente controlado são exemplos da adultização que a infância

vem enfrentando¹²⁰. As crianças aparecem cada vez mais sendo admitidas em todos os aspectos da vida adulta, especialmente quando assumem a função econômica de venda e de consumidor de produtos, o que promove a indiferenciação do universo infantil para colocá-las a serviço da utilidade financeira e mercadológica (POSTMAN, 2005). Assim, conclui Postman (2005, p. 142): “À medida que o conceito de infância diminui, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele”, indicadores simbólicos que historicamente foram construindo a discriminação e a concepção de criança como um ser em desenvolvimento a ser protegido. Essa modalidade de adultificação da infância encontra-se refletida em uma atitude escolar em que as crianças são estimuladas a serem competidores e são devidamente recompensadas pela precocidade e obediência que demonstram - quanto mais e mais cedo as crianças apresentam um comportamento maduro e racional mais êxito se considera ter obtido o sistema de ensino ou mesmo a educação familiar, ainda que para isso a criança seja submetida a indignidades e ao encurtamento da oportunidade de ser criança (POSTMAN, 2005).

Se, por um lado, o sistema escolar pode participar da reprodução de um viés utilitarista da criança, especialmente no que tange ao estímulo cada vez maior à precocidade da escolarização e do comportamento infantil, por outro lado, e de modo determinante, a escola também participa da criação de discursos antagônicos que permitem olhar a criança como um ser em desenvolvimento. A instituição escolar difunde um discurso segundo o qual o potencial humano de cada indivíduo deve ser explorado, compreendendo a criança como um sujeito complexo e de possibilidades. Dessa perspectiva, a escola como instituição da cultura estabelece um discurso sobre a infância que se coloca a serviço não de uma organização econômica, mas do ser humano e de uma perspectiva humanizadora das relações, dos dispositivos simbólicos e da própria infância. Frente a uma sociedade atual, marcada por situações de desproteção e violência, mesmo de recursos escassos para a vida de muitas crianças, ou ainda, marcada por situações de esvaecimento dos limites e dos dispositivos simbólicos que discriminam a infância como estágio a ser protegido e cuidado, a instituição escolar assume com maior necessidade uma função importante de salvaguarda dos aspectos infantis, da vida afetiva da infância e da concepção da infância como direito do indivíduo.

¹²⁰ É notável também constatar que os noticiários nacionais estão recheados de notícias diárias, com uma frequência atordoante, envolvendo o abandono, o estupro, a gravidez de púberes, o uso de drogas, as agressões torturantes até ao homicídio de crianças de pouca idade. A violência contra a infância é um fato explícito em nosso país hoje.

2.4 As investigações sobre a criança pequena na coletividade: um olhar sobre a educação infantil como espaço de desenvolvimento

Nos últimos anos, a discussão na área da educação infantil, especialmente com relação ao impacto ocasionado pelas formas coletivas de educação de crianças pequenas sobre o desenvolvimento da criança, tem aberto um campo fértil e potente de revisão das práticas e de reorganização de conceitos norteadores sobre o cuidado e a educação das crianças pequenas nesses ambientes institucionais. Tanto em relação ao campo educacional, quanto em relação ao campo da psicologia do desenvolvimento, estudos têm concedido ênfase na análise, apreensão e explicação das interações humanas em diferentes idades e contextos. As diferentes abordagens de pesquisas têm considerado a criança nos primeiros anos de vida em relação com os distintos interlocutores sociais a que tem acesso. Tais pesquisas do campo da infância têm procurado relacionar e dimensionar a participação desses interlocutores no desenvolvimento global da criança. A revisão das pesquisas sobre a educação infantil enquanto espaço-tempo e processo institucional implicada no tempo e momento histórico-social e simbólico-emocional do desenvolvimento da criança demonstra encontrar uma tentativa de superação de dicotomias, ao lado dos avanços fundamentais alcançados no que se refere à superação de um processo persistente de fragmentação da criança vista como objeto de estudo. A criança como sujeito em processo de ontogênese começa a ser abordada pelas pesquisas - especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970 (HADDAD, 1997) - de forma a considerá-la na relação com seus diferentes interlocutores (mãe, pai, educadoras, irmãos, babá, coetâneos, etc.) ou mesmo nos diferentes aspectos das interações, nos seus produtos e nas funções psicológicas (linguagem verbal e não-verbal, apego, cognição, atenção conjunta), procurando considerar de forma cada vez mais escrupulosa o conjunto das relações e aspectos que coincidem com o mesmo processo de estruturação psíquica e subjetiva e que são partícipes de sua gênese. Uma perspectiva integradora do desenvolvimento infantil segue sendo um importante desafio para as investigações do campo da infância, refletindo-se em práticas pedagógicas que se direcionam à integração de aspectos que historicamente e socialmente se constituíram como dicotômicos, especialmente no que se refere à pseudo divergência entre cuidado e educação de crianças pequenas.

Muitas pesquisas, de diversos campos de investigação¹²¹, têm abordado a educação infantil como contexto de desenvolvimento para crianças pequenas, bem como enfatizado a relevância social e a proeminência desse tema para o adiantamento e aperfeiçoamento do campo da educação coletiva e institucional das crianças pequenas, bem como de seu desenvolvimento. Na medida em que o arsenal de pesquisas direcionadas a essa temática demonstra ser imprescindível dar continuidade e avanço à investigação acerca da educação coletiva de crianças pequenas na qualidade de ambiente promotor de desenvolvimento humano, torna-se possível elencar outras novas questões a serem analisadas: que vivências podem ou não ser observadas como modalidades de desenvolvimento psíquico e constituição subjetiva das crianças pequenas em ambientes educacionais coletivos como a educação infantil? Que representa, em termos de desenvolvimento e constituição subjetiva, essa forma de coletividade a que as crianças se encontram cada vez mais frequentemente expostas? As investigações que dão curso a essa temática partem de diferentes pressupostos e apontam para diferentes conclusões.

Geneviève Appell (1997)¹²² remetendo-se aos trabalhos realizados nos anos de 1960, acerca da observação de crianças pequenas em situações de coletividade, compreende primeiramente que estar em coletividade para a criança pequena é estar entre pares de mesma idade ou idades muito próximas sem a presença de nenhum dos pais, por períodos curtos ou longos; é estar nessas instituições por motivos diversos e ter chegado na instituição por vezes em circunstâncias suaves, tendo sido preparadas, ou em circunstâncias bruscas em crises familiares. Isso significa, na conjectura de Appell (1997, p. 80), que a criança é “mergulhada ‘sozinha’ em um ambiente material e humano novo, regido por regras que não as da célula familiar, antes de que isso corresponda a uma etapa de seu processo de autonomização”; assim, a criança pequena na coletividade estaria vulnerável a uma situação em que ela estaria “psiquicamente sozinha”. A autora defende que um “meio coletivo de crianças muito pequenas é muito facilmente carente para elas [...]”, na medida em que considera existir o risco de instaurar entre crianças e cuidadores relações mornas, estereotipadas, de pouca profundidade e intimidade (APPELL, 1997). Em um ambiente

¹²¹ A criança pequena no contexto de instituições coletivas de desenvolvimento, como a educação infantil, é tema no Brasil em pesquisas de campos como: Educação, Psicologia (social, escolar, do desenvolvimento), Saúde Mental e outras áreas da saúde (fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, enfermagem, etc.).

¹²² Os estudos de Appell (1997) são baseados na teoria psicanalítica. A autora francesa é psicóloga clínica especializada em desenvolvimento da maternidade e da criança. Em 1962, juntamente com Myriam David, conduz pesquisas-ação sobre a inserção de crianças em creches francesas, demonstrando o número e a gravidade dos problemas induzidos e pouco conhecidos observados pelas autoras nas creches oficiais francesas.

coletivo, onde as crianças pequenas crescessem sob tais características, a vivência das interações resultaria, segundo a autora, em uma dificuldade de a criança investir em atividades ricas e afetivamente diversificadas (APPELL, 1997). Por outro lado, Appell (1997, p. 81-83) afirma que é possível instaurar uma “atitude observante” nas instituições, em que a atenção ao “ritmo” das interações entre adulto e criança passe a ser considerado. Essa atitude observante descrita por Appell (1997) pode ser instaurada com o estabelecimento, por exemplo, da espera pelo relaxamento do corpo para se colocar a roupa ou a abertura da boca para oferecer a colher, isto é, a oferta de um espaço aberto à expressão da criança, em uma relação receptiva a uma interação-comunicação e não apenas a uma relação em que a criança se torna passiva frente aos cuidados que lhe são dispensados. Uma atitude maior de atenção aos momentos de microsseparações, como quando o adulto espera um sinal da criança de que entendeu que é o momento de deixar a água ou na hora de ser tomada nos braços, uma utilização mais assertiva dos canais pré-verbais e verbais de comunicação e uma atenção maior aos modos e gestos que são direcionados às crianças e que são instaurados de modo a pautar o encontro e a interação entre a criança e seu cuidador constituem outros exemplos de atitude observante e abertura à interação-comunicação do adulto (APPELL, 1997). Appel (1997) defende a importância de se dar a atenção necessária à harmonia das mensagens que são destinadas à criança e dar atenção à criação de um ambiente em que as relações sejam engajadas e autênticas, mediante as quais possa emergir um verdadeiro acompanhamento da criança, inclusive no reencontro com os pais¹²³. A autora embasa suas investigações psicológicas no método de observação de bebês de Bick e nos pressupostos da teoria psicanalítica.

Se Appell (1997) aponta para o cuidado coletivo das crianças pequenas em creches, vistas como um ambiente que pode se tornar carente para a criança pequena devido à separação precoce de seus objetos primários, outras pesquisas do campo psicológico e educacional partem do pressuposto de que o ambiente institucional está a serviço da

¹²³ Um exemplo interessante relatado por uma colega psicóloga em uma instituição escolar infantil de um grande centro urbano, evidencia a importância das interações das crianças pequenas com suas professoras. Relata que um bebê pequeno, após começar a frequentar a creche de um bairro pobre, ao chegar em casa com a família após o período escolar passou a chorar muito à noite antes de dormir, a ponto dos pais se direcionarem à creche com suspeitas de maus-tratos. Após uma avaliação psicológica da situação, constatou-se que o bebê estava solicitando em casa, com os pais, uma qualidade de interação que recebia durante o dia na creche. A professora estabeleceu como rotina cantar canções de ninar para os bebês dormirem, ao passo que essa cantiga e a voz humana que lhe chegavam por esse contato era solicitado pelo bebê à noite, com os pais; o bebê e a professora estabeleceram naquele momento um fenômeno transicional (WINNICOTT, 1975), isto é, um continente de aspectos emocionais do bebê como fonte de contato e interação afetiva. A solicitação do bebê constituiu um modo de resguardar os atributos dos objetos, nesse caso o vínculo com a professora, em sua ausência. Esse fato evidencia a criação de uma relação afetiva muito significativa do bebê com sua professora, constituída em um ambiente coletivo de uma creche.

constituição psíquica e da subjetivação da criança, acompanhada de outros humanos partícipes do processo de constituição.

A dissertação de Flávia Flach (2006)¹²⁴, intitulada *Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação*, parte da hipótese segundo a qual a relação estabelecida pelas crianças pequenas com professores e monitores da educação infantil está implicada na história psíquica da criança. A pesquisa que lhe deu origem, também de orientação teórica psicanalítica, enfatiza aquilo que a autora denomina de “constituição subjetiva” da criança, propondo a discussão de termos como educação e cuidado e buscando compreender as possibilidades constitutivas que as crianças podem encontrar nos ambientes da educação infantil (FLACH, 2006, p. 7). A pesquisadora realizou entrevistas (professoras e monitoras) e observações junto a uma turma de Berçário I, em um escola de educação infantil, na qual acompanhou situações de rotina e de interação entre bebês e a professora ou monitora como troca de fraldas, alimentação, chegada e saída das crianças da creche, brincadeiras, sono, etc.

Flach (2006) observou a discrepância existente entre as concepções de cuidado e de educação, descrevendo que os sujeitos investigados (professores, monitores) compreendiam que as atividades de cuidado eram destinadas às crianças pequenas, enquanto consideravam que as atividades de aprendizagem eram praticamente ausentes no trabalho pedagógico com essas crianças. Se por um lado condições institucionais como um elevado número de crianças por sala são apontadas como dificultadoras de um processo educativo de maior qualidade e mais estimulante, por outro lado, a pesquisadora constata que mesmo nos dias em que muitas crianças se ausentam da escola (chegando a frequentar até duas crianças por turno) uma maior atenção e atividades estimulatórias que são previstas no currículo da escola não são realizadas, já que “poderiam acostumar mal as crianças”, na perspectiva das professoras e monitoras (FLACH, 2006, p. 98).

A ideia de cuidado foi considerada pelos sujeitos da pesquisa de Flach (2006) como atendimento às necessidades fisiológicas, como substituto das funções familiares. O aspecto educacional, por sua vez, é compreendido como “tarefas pedagógicas, incluídas nos intervalos de uma rotina, muitas vezes rígida e voltada à alimentação e à higiene da criança” (FLACH, 2006, p. 98). A existência de uma visão de educação compensatória também foi constatada pela pesquisadora. Segundo essa compreensão, as instituições

¹²⁴ Dissertação vinculada ao mestrado em Psicologia Social e Institucional, do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Regina Orgler Sordi.

escolares devem assumir a função de compensar o papel desempenhado de forma insatisfatória ou inadequada pelas famílias, especialmente aquelas economicamente desfavorecidas. A pesquisa aponta ainda que a ideia circulante é a de que a compensação é necessária não apenas na esfera dos cuidados autoconservativos, como também na dimensão afetiva, no sentido de “sanar uma série de deficiências com relação à afetividade” de crianças que permanecem o dia inteiro fora do convívio familiar (FLACH, 2006, p. 99). Flach (2006) encontra, ao mesmo tempo, discursos que defendem a ideia de que crianças abaixo de três anos não deveriam frequentar a escola, já que as professoras e atendentes relataram não conseguir dar a atenção e o apego que consideravam necessários. A autora assinala o caráter ambíguo presente nos discursos e práticas institucionais e destaca que, com base na perspectiva teórica implicada na pesquisa, é possível ampliar o conceito de aprendizagem das crianças pequenas das atividades estimulatórias (consideradas como desenvolvimento de habilidades), para um entendimento de educação como transmissão simbólica, de ingresso da criança na cultura. O cuidado não se resume a uma atividade ligada a concepções higienistas, mas a uma prática que propicia à criança ser inscrita em processos simbólicos e emocionais que atribuem o ingresso da criança em um campo semântico, possibilitando a sua emergência enquanto sujeito psíquico.

As observações de Flach (2006) a respeito da rotina com crianças pequenas em duas escolas demonstraram duas possibilidades distintas de organização das práticas coletivas com as crianças. Uma dessas perspectivas escolares demonstra ser capaz de respeitar o ritmo e as necessidades individuais da criança, os tempos de dormir, acordar, sentir fome e ser alimentado, como o próprio tempo para explorar, brincar, recusar e se comunicar. A criança é atendida de acordo com as necessidades que demonstra, sendo que apenas a hora do almoço é fixa. Nessa perspectiva, a rotina emerge como organizador das práticas e das relações institucionais, mas não é imposta de modo inflexível, ignorando o ritmo e as necessidades físicas e psicológicas, bem como o momento do desenvolvimento. Já em uma outra perspectiva de rotina escolar, denunciada por Flach (2006), a implementação dessa organização é inflexível, beirando a intolerância com os ritmos e as necessidades individuais, sendo exigido de todos os bebês que correspondam ao ritmo da coletividade e da instituição. Nesse sentido, Flach (2006) descreve um episódio em que um bebê ao estar cansado e demonstrar sinais de sono é insistentemente despertado por sua professora. O bebê adormece em uma saída da professora da sala, porém, em seu retorno e ao perceber o bebê dormindo, a professora passa a agitá-lo para que desperte, o que acontece provocando o choro da criança. Flach (2006) constata que uma organização rigorosa da rotina da

criança colabora com uma rotina que se impõe enquanto organização coletiva, porém, de modo intransigente, anulando a diferença e o desejo individuais, sendo fator de sofrimento psíquico para a criança pequena.

Flach (2006, p. 121-122) propõe pensar a instituição escolar e a educação coletiva de crianças pequenas como um “lugar onde opera a constituição psíquica”, assumindo “um papel de importância para a constituição subjetiva da criança, ocupando um lugar de representantes do universo simbólico, da cultura”. A pesquisa partiu do pressuposto de que as relações estabelecidas nas instituições de educação coletiva de crianças pequenas constituem um elemento importante para o desenvolvimento psíquico, formando espaços subjetivantes. Contudo, Flach (2006, p. 122) evidenciou que, especialmente em um tipo de espaço ofertado por uma das escolas estudadas, não foi possível encontrar as “condições para a construção da subjetividade através do brincar e da fantasia”. Outro fator indicado relaciona-se com o caráter altamente ambíguo: ao lado de um discurso que defende a interlocução e a interdependência entre educação e cuidado, na prática, educação e cuidado permanecem dissociados; o cuidado assume a feição de uma prática higienista a qual prevalece sobre uma concepção pedagógica, o que demonstra para a autora que a posição assistencialista da educação infantil segue institucionalmente presente.

As constatações de Flach (2006, p. 123) conduziram-na a compreender que na escola em que foi possível encontrar respeito ao ritmo e à relação entre as professoras e monitoras e as crianças e suas famílias, “os elementos que referendam a constituição subjetiva¹²⁵ parecem conseguir se organizar”, afirmando a autora não ter encontrado “indicadores sérios de risco psíquico para as crianças”. Na outra instituição, o contexto demonstrou ser oposto e a pesquisa constatou a existência de um quadro de pobreza simbólica e de desamparo psíquico, “demonstrado por algumas crianças nas suas ações, nos seus mínimos gestos, através do olhar vago, para o nada, nos adoecimentos constantes, nos problemas alimentares e de sono, entre outros” (FLACH, 2006, p. 123). Tais práticas demonstrariam uma dificuldade “em operar com os quatro eixos fundamentais para a constituição subjetiva”, no sentido de viabilizar à criança a suposição da sua existência enquanto um sujeito, um semelhante humano, “que lhe dê a chance de pedir e de representar o que ele não é. Caso isso não venha a acontecer, há condições de risco psíquico” (FLACH, 2006, p. 124). Frente a isso, a pesquisadora propõe uma investigação

¹²⁵ A autora, apoiada na teoria psicanalítica, elenca quatro elementos, isto é, quatro categorias de análise que considera dar conta da apreensão do processo de constituição subjetiva, denominando de quatro eixos fundamentais (FLACH, 2006). São eles: a suposição de um sujeito; o estabelecimento de demanda; a alternância presença-ausência e a alteridade.

mais aprofundada para compreender quais os motivos pelos quais os eixos considerados por ela como constituintes de processos subjetivantes não estão sendo operados com qualidade. A pesquisa aponta que, apesar de se manifestar um descontentamento sobre como a rotina das crianças é organizada, não são formadas discussões ou rupturas que alterem o estado em que se encontram, o que poderia ser realizado, na recomendação da autora, mediante a abertura da possibilidade de fala e de circulação emocional sobre os processos institucionais a que estão professores e crianças submetidos.

Adriane Pereira Borges Scudeler (2015), em sua dissertação¹²⁶, sob orientação da Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima, intitulada de *Possibilidades de Atividades de Comunicação Emocional entre Bebês: um estudo à luz da Teoria Histórico-cultural*, promove uma interessante investigação sobre as possibilidades de relação emocional de bebês em situação coletiva de educação infantil. A pesquisadora parte de indagações relacionadas aos modos como as crianças pequenas (de até um ano de idade) aprendem, como elas estabelecem as relações com adultos e outras crianças e o modo como as práticas pedagógicas podem garantir a aquisição de capacidades especificamente humanas em crianças pequenas. Scudeler (2015) parte do pressuposto de que o relacionamento com a criança pequena em situações de educação infantil, na medida em que as práticas pedagógicas organizam os tempos e espaços de escuta, de fala, de atividades e brincadeiras, organizam de modo importante os momentos para a formação da inteligência e da personalidade da criança, ainda nos anos iniciais da vida. Desse modo, propõe-se a compreender e identificar as “possibilidades de atividades de comunicação emocional dos bebês, na idade entre 4 e 12 meses, considerando as condições concretas de educação (espaço, tempo, materiais, relacionamentos)” (2015, p. 8). Como metodologia, a autora utiliza-se de levantamento de material bibliográfico e de material fotográfico e videográfico para investigação da prática pedagógica.

Scudeler (2015, p. 8) defende que a educação das crianças pequenas deve privilegiar a formação e desenvolvimento da personalidade e da inteligência, de modo a buscar efetivar as múltiplas possibilidades da criança de aprender, compreendendo que a concretização da prática pedagógica se dá mediante os “vínculos afetivos e de relacionamentos entre adultos e criança, promotores de aprendizagem e formação cultural na infância”. A teoria permite compreender, segundo Scudeler (2015), que um bebê com condições adequadas de vida e de interações humanas pode aprender desde o nascimento e

¹²⁶ Pesquisa de dissertação inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, com área de concentração em Ensino na Educação Brasileira.

que a comunicação emocional inicial do bebê (choro, balbucio, sorriso, movimentos motores, gestos e expressões) representa, segundo os achados da pesquisadora, um componente envolvido nas primeiras aprendizagens com o mundo. Scudeler (2015, p. 8) enfatiza a múltipla capacidade de interação do bebê ainda pequeno com o meio que o circunda como fonte de aprendizagem e desenvolvimento: “As análises indicaram que os bebês aprendem com suas vivências e suas experiências, aprendem com o meio onde estão situados, com outras crianças, com objetos da cultura e adultos”. Constata ainda que é possível mediante as ações de educação e cuidado o estabelecimento de um vínculo interpessoal entre o bebê e o adulto, possibilitando que mediante as relações de satisfação das necessidades infantis, possam ser instituídas novas necessidades humanizadoras, o que corresponderia ao próprio âmago do processo educativo.

A pesquisadora diferencia, no entanto, a disparidade existente entre os achados teóricos da pesquisa e os achados práticos das observações. Scudeler (2015, p. 55) aponta a necessidade de revisão dos processos de formação docente e do número de crianças matriculadas nas turmas de educação infantil, o que segundo ela pode prejudicar “as ações pedagógicas dirigidas à satisfação de necessidades de conhecimento das crianças pequenininhas e à ampliação dessas necessidades especificamente humanas”. Os dados produzidos e analisados pela autora denotam que os cuidados educativos oferecidos às crianças pequenas na escola de educação infantil pesquisada demonstram contrapor-se às premissas teóricas acerca das modalidades de aprendizagem e comunicação emocional das crianças pequenas. Em um episódio em que uma professora faz a troca de fraldas de um bebê de um ano e três meses, Scudeler (2015, p. 56-57) assinala para a forma aparentemente rápida e de pouco contato emocional entre a professora e a criança: toda a cena transcorre sem que seja emitida alguma palavra ou gesto, ou olhar, que demonstre “relacionamento afetivo positivo entre professora e criança”. Scudeler (2015) interpreta a cena como sendo composta de ações mecânicas do adulto e de ações de manipulação exploratória da criança, já que o bebê demonstrava estar atento e curioso com relação ao ambiente.

Scudeler (2015) discute, então, sobre a importância do diálogo verbal como meio de interação entre adulto e criança, estabelecendo nos momentos de cuidado autoconservativos oportunidades para informar-lhes sobre o que está acontecendo com eles, com seu corpo, com as outras pessoas, etc. Nesses momentos é possível constituir um processo de comunicação que estabeleça a oportunidade para a criança sentir que a pessoa que a troca, que a alimenta, que fala com ela está disponível, que toma conta dela especialmente, que

aguarda a sua reação e responde a ela. Scudeler (2015, p. 57) constata então que a educação infantil é um espaço de encontros e vivências entre adultos e crianças, caracterizados por formatos individuais ou coletivos, em situações de cuidado e educação, porém, “e, não ocasionalmente, há aqueles em que a professora deixa a criança em situações de passividade, ‘abandono’ e silêncio”. Essa observação de Scudeler (2015) converge de modo importante para as preocupações de Appell (1995) sobre o fato de que as crianças muito pequenas demandam alguma forma de interação estreita e individual para não vivenciarem uma situação de solidão psíquica frente às condições psíquicas incipientes que possuem para lidar com situações de coletividade ou mesmo de novas e desconhecidas figuras de cuidado e de relacionamento interpessoal. Scudeler (2015), em uníssono com os estudos sobre crianças pequenas em situações de educação coletiva, defende a necessidade de uma visão dos processos de cuidado não mais com base em propostas higienistas ou assistencialistas que marcam fortemente a história das instituições destinadas às crianças pequenas no Brasil, mas como processo educativo, de inserção e contato com objetos culturais, constituintes de processos subjetivantes. Scudeler (2015) destaca ainda a questão do cuidado como dimensão de proteção frente à dependência da criança muito pequena do adulto para a manutenção de seu bem estar físico e emocional (como a temperatura da comida ofertada para a criança, a própria quantidade de alimento que a criança tem acesso, etc.).

A pesquisadora questiona ainda as dificuldades dos adultos nas situações observadas com relação à percepção e sensibilidade das práticas que são oferecidas às crianças pequenas e a pouca abertura para as explorações infantis, inerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Em um dos episódios, uma professora impede (repetidas vezes) um bebê de um ano e cinco meses de tentar se alimentar sozinho com uma colher, passando a professora a alimentar a criança e a forçá-la a comer quando resiste. Essa prática com a criança é compreendida pela pesquisadora como uma ação docente controladora e autoritária, que insiste em fazer pela criança mesmo quando ela demonstra o desejo de aprender a fazer por si só, atitude que desafia a refletir sobre a intencionalidade pedagógica e “seus impactos para a formação plena da inteligência e da personalidade das crianças” (SCUDELER, 2015, p. 62). O que Scudeler (2015) compreende apresentar-se na escola observada é a impregnação da ideia de que todas as crianças devem ser atendidas ao mesmo tempo e da mesma forma, sem possibilitar a autonomia para suas descobertas e explorações individuais, bem como da carência de uma ideia de criança enquanto um interlocutor a ser visto, ouvido, compreendido e a se fazer compreender. A isto a pesquisa atesta de modo

muito significativo: não é possível confundir nas situações de coletividade uma ideia de igualdade com a incapacidade de responder a cada criança de modo particular, em seus tempos e características individuais, bem como de justificar com esse termo a impossibilidade de assumir um diálogo entre interlocutores diversos ainda que, nesse caso, o interlocutor seja um sujeito que está em vias de se constituir (SCUDELER, 2015). Nesse ponto, a questão da suposição de um sujeito, ou da suposição do outro enquanto semelhante humano, desde o lugar de alteridade em que se encontra o adulto, mostra-se novamente como organizador fundamental das interações subjetivantes e estruturantes do psiquismo infantil. Na medida em que esse organizador permite atribuir à criança a possibilidade de falar, pensar, responder, compreender, inserir-se em um código simbólico, ao mesmo tempo, a toma como um sujeito que é dependente de cuidados, de interação e de uma certa organização, de certos formatos dos espaços em que as atividades da vida se desenrolam, são facilitadas ou se obstaculizam.

Nesse sentido, Scudeler (2015) coloca ênfase na necessidade de estabelecimento de uma relação emocional entre adulto e criança, especialmente em relação às mais pequenas, no contexto da educação infantil e dos meios coletivos de desenvolvimento. Argumenta a favor da indispensável necessidade de interação emocional quando considera que “os bebês, mesmo antes de usar a linguagem oral para expressar suas vontades, precisam de relacionamentos afetivos com os adultos para estabelecer uma comunicação por meio do olhar, de balbucios, do choro, do sorriso ou por movimentos” (2015, p. 96). Assim, os momentos de interação que dão suporte às possibilidades de desenvolvimento infantil são produzidos mediante formatos de “cuidado-educação intencionalmente planejados e efetivados” (SCUDELER, 2015, p. 133), processo em que, segundo Scudeler (2015), a professora assume um papel central na relação com a criança pequena nos meios coletivos de educação, sendo exigindo que esse papel se cumpra por meio de uma intencionalidade pedagógica e de formação profissional sólida e continuada. Scudeler (2015, p. 134) compreende a partir dos achados de sua pesquisa que “o binômio entre cuidado e educação nem sempre se configura como efetivo nas turmas de bebês pesquisadas”, relacionando esses dados “à atuação docente pouco promotora do envolvimento e das possibilidades de aprendizagem de crianças pequenininhas”. A autora defende a necessidade de planejamento das ações pedagógicas como suporte para a atenção individual nas situações de cuidados rotineiros, sendo que a pesquisa aponta para situações que se mostram “denotativas de uma prática docente ainda carente de intencionalidade, no sentido de promover oportunidades efetivas de apropriação de conhecimentos

propulsores de humanização na infância” (SCUDELER, 2015, p. 134). A autora constata, por fim, a existência de comunicação pré-verbal baseada especialmente nas emoções dos bebês, evidente entre os bebês e com as professoras nos ambientes estudados; contudo, ressalta que as vivências das crianças pequenas demonstram que tais ambientes vão muitas vezes de encontro à abertura de “tempos, espaços e situações para que as crianças se relacionassem positivamente com os adultos e tivessem possibilidades de agir ativamente em experiências tais como a alimentação” (SCUDELER, 2015, p. 134-135).

De modo semelhante, a pesquisa de Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr¹²⁷ (2009), sob a orientação de Katia de Souza Amorim, propôs-se a investigar os recursos comunicativos e linguísticos, verbais e não verbais, de um bebê em situações envolvendo diferentes interlocutores. A pesquisa tratou-se de um estudo de caso de um único bebê de nove meses, mediante a transcrição microgenética de todos os episódios interativos do bebê durante o seu primeiro mês de ingresso à educação infantil. Embora o estudo de um único caso possa apresentar limitações sérias com relação à generalização dos achados, o estudo de Elmôr (2009) produziu dados interessantes sobre os recursos comunicativos de um bebê em relação a uma de suas educadoras. Elmôr (2009) constatou doze diferentes recursos comunicativos na interação do bebê com a educadora, enquanto na interação com a mãe da criança foram constatados dez recursos. A autora compreende, então, que a pesquisa constatou haver riqueza e multiplicidade dos recursos comunicativos dos bebês na relação com diferentes interlocutores; demonstrando a possibilidade de o bebê iniciar um episódio interativo e interagindo em maior quantidade de momentos com parceiros preferenciais, sejam adultos ou coetâneos.

Elmôr (2009) destaca a relação do bebê estudado com uma de suas professoras, a que obteve o maior número de respostas diferenciadas¹²⁸ em relação a todos os outros interlocutores, inclusive em relação à mãe da criança. A autora (ELMÔR, 2009) observou que na maior parte do tempo a professora tomou a iniciativa da interação: dos 114 episódios observados, 80 foram iniciados pela professora e 34 pelo bebê. Ao considerar a

¹²⁷ A dissertação tem como título *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso* e é vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, ao programa de pós-graduação e ao mestrado em Ciências daquela Universidade.

¹²⁸ A pesquisadora (ELMÔR, 2009) constatou como recursos comunicativos existentes entre esse bebê e sua professora manifestações como: o bebê olha, vira o rosto/corpo em esquiva, chora, estende a mão/braço, engatinha, anda, sorri, deita no ombro/joelho, bate a mão no chão, pega um objeto, mexe o corpo. Constatou também a existência de *recursos integrados*, em que aparecem ao mesmo tempo manifestações verbais e não-verbais, isto é, quando aparecem de modo articulado, dois ou mais recursos comunicativos, em um mesmo episódio interativo - por exemplo, parar de chorar quando confortada e olhar ou fazer menção de ir ao encontro e balbuciar.

relação do bebê focal com as suas professoras na educação infantil, Elmôr (2009, p. 101) compreende que “Mirtes (educadora) vai ser um interlocutor privilegiado da criança, com quem Iraídes [o nome fictício do bebê] estabelece diferentes processos comunicativos, muito ricos e diferenciados dos que usa com a educadora Branca”. Apesar de ambas educadoras serem pessoas que ingressaram muito recentemente na vida do bebê e, portanto, ainda estranhas a ele, Elmôr (2009) constatou diferenças significativas na quantidade, no modo como o bebê utiliza e nos tipos de recursos comunicativos utilizados por ele. As educadoras eram responsáveis pela adaptação dos bebês ingressantes naquela creche e o bebê observado demonstrou uma mudança imediata de comportamento em relação a uma das educadoras: buscava sua atenção, olhando e sorrindo para a professora, mexia o corpo ao ouvi-la cantar, engatinhava na direção dela e chorava para receber sua atenção ou nos momentos em que a professora se afastava dele (ELMÔR, 2009). Na relação do bebê com essa professora, Elmôr (2009) constatou também o aparecimento do maior número de recursos triádicos, isto é, em que o adulto e o bebê compartilham e direcionam a atenção a um mesmo objeto, já que era comum a professora oferecer objetos com o objetivo de estimular o bebê a brincar. Elmôr (2009) constatou, no entanto, que recursos triádicos com pessoas (em que a atenção do bebê e da professora seriam destinados a outra pessoa) não apareciam nessa relação, ainda que o bebê já houvesse mostrado ter sido capaz de fazê-lo em outras oportunidades com a mãe. A pesquisadora observa que a professora havia tido oportunidades de fazê-lo em circunstâncias, por exemplo, em que se referia ao bebê na presença da mãe, ao ser entregue à creche.

Em que análise os dados produzidos por essa interação de um bebê com sua professora no contexto do ingresso à creche aos nove meses de vida poderiam resultar para a compreensão das possibilidades de ancoragem ao desenvolvimento da criança pequena em instituições coletivas de educação? Elmôr (2009) sugere que a responsividade da professora à relação com o bebê propiciou que ela atendesse com maior frequência às solicitações de prazer e insatisfação da criança, estabelecendo com esse bebê uma comunicação de recursos mais complexos e de maior qualidade interativa. A quantidade e qualidade de respostas comunicativas do bebê em uma situação nova e desconhecida para ele, ao lado do direcionamento discursivo da professora em relação a ele enquanto interlocutor, promovendo situações de ancoragem e até mesmo de apego, denotam também a potencialidade desses espaços para o desenvolvimento da criança. A pesquisadora considera que tal responsividade da professora possa ter origem na sua personalidade, na

construção da relação entre a professora, a criança e a mãe, ou ainda por uma qualidade docente que condiz com a formação pedagógica da educadora.

Nesse sentido, mediante os dados obtidos, Elmôr (2009, p. 114) compreende que em uma sociedade em que o cuidado e a educação de crianças ainda bastante pequenas estão sendo compartilhados entre famílias e escolas torna-se muito significativo compreender com maior profundidade a questão da “responsividade da educadora”, visto a importante valia que esse aspecto tem demonstrado ocupar na vida e no desenvolvimento de crianças pequenas. A responsividade das professoras nas práticas com as crianças é aferida pela qualidade e quantidade de interações face-a-face, pelo atendimento e conforto às solicitações do bebê e pela preocupação com interações mediadas por práticas educativas em que a socialização da criança se torna um elemento significativo. Elmôr (2009, p. 114) constata, desse modo, a possibilidade de haver sido encontradas (no contexto do caso estudado) práticas de educação e cuidado que diligenciaram no sentido do “desenvolvimento socioemocional dessas crianças (senso de identidade, sentimentos, emoções e intenções), além do controle do próprio comportamento e do incentivo à interação com pares”. Conclui a pesquisadora que a responsividade dos educadores com a comunicação emocional do bebê representa um papel central na constituição de interações que permitam ancorar o desenvolvimento das crianças pequenas nos contextos das creches.

Outro estudo direcionado ao campo da educação de crianças pequenas, que se revelou ao mesmo tempo interessante e comovente, foi elaborado por Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão (2016)¹²⁹ e intitulado *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites*. O estudo apoiou-se em conceitos psicanalíticos lacanianos e teve como base metodológica as intervenções da pesquisadora, que é psicanalista, junto a crianças pequenas no contexto de uma escola de educação infantil. Algumas observações e análises da autora, bem como o trabalho teórico sobre pressupostos e preocupações, convergem também para a problemática da presente pesquisa. Brandão (2016) parte de algumas premissas teóricas acerca da constituição da subjetividade humana nas quais compreende o desejo como constituinte do encontro subjetivo entre bebês e professoras, ainda que em um contexto institucional. A autora (2016) compreende, pela presentificação dos indicadores clínicos, que há uma inclusão de algumas professoras no campo do Outro para alguns bebês”, o que significaria que alguns adultos são capazes de ingressar como operadores de processos psiquicamente estruturantes nas crianças pequenas

¹²⁹ A pesquisa é parte da tese de doutoramento integrante do programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Dr^a. Maria Cristina Machado Kupfer.

também nos contextos coletivos de educação e cuidado. Brandão (2016, p. 7) constata que a existência de um enlaçamento subjetivante de uma professora com alguns bebês acontece de modo diferente “[...] com os diversos bebês que atende, parecendo que alguns se tornam seus preferidos, e outros, seus preteridos”.

A observação de Brandão (2006) sobre a existência de investimentos emocionais e subjetivos no processo de educação e cuidado de crianças pequenas expõe um modo de interação em que algumas crianças recebiam um tipo de investimento e um certo posicionamento no discurso da professora, enquanto outros recebiam um outro tipo de atenção. Brandão (2006, p. 7) interpreta que “Algo da subjetividade da professora parece se colocar no encontro com os bebês, determinando, muitas vezes à sua revelia, essas ‘escolhas’ e sua posição no discurso”. A autora então questiona se seria possível que o vínculo subjetivo e afetivo da professora com cada bebê produzisse o mesmo tipo de investimento desejante a todos os bebês observados, operando como uma função educativa que atingisse a todos. Novamente, a ideia de igualdade que parece permear o discurso de coletividade nos contextos institucionais de desenvolvimento é questionada, visto que Brandão (2006) denuncia a existência de cuidados e vinculações diferentes dentro de um mesmo contexto institucional, ainda que o discurso institucional acuse o oposto como prática. Brandão (2006), ao olhar para o contexto de cuidados e estímulos direcionados aos bebês, ainda que de modo circunscrito ao posicionamento subjetivo em que o bebê parece estar sendo tratado, chega à categorização de bebês “preteridos” e “preferidos”, os quais são diferenciados pela quantidade e qualidade das interações.

Ao colocar em evidência a constituição do vínculo emocional da criança pequena com as professoras, o que é demasiado conveniente ao se ter em conta a precocidade com a qual os bebês são inseridos em contextos coletivos e o número crescente de horas que permanecem nesses ambientes, Brandão (2006) inicia por questionar quais aspectos tornam possível à professora, estranha à criança, ser capaz de operar no sentido da estruturação emocional e do desenvolvimento psíquico da criança. Em outras palavras, o que possibilita o enlace humanizante entre a cria e o adulto quando esse adulto não é o genitor e está em um contexto institucional com muitas outras crianças? E, ainda, o que torna possível que nesses contextos o adulto seja capaz de não apenas determinar a criação de “necessidades” humanas, isto é, de processos subjetivantes¹³⁰, mas de sustentar essas necessidades e processos em um vínculo inter-humano? Brandão (2006, p. 74), com base em seu

¹³⁰ Como é sustentado no presente trabalho, a partir das premissas teóricas fundamentadas em González Rey e Martínez (2017) e Bleichmar (2010).

posicionamento teórico, responde da seguinte forma: “Poderíamos começar respondendo que é preciso que a professora se afete por ele. Ou seja, que coloque no âmago desse encontro os afetos e, portanto, que não se posicione partindo de uma racionalidade apática e esvaziada de sentimentos”. Por outro lado, na interpretação da autora (BRANDÃO, 2006), apoiada em conceitos psicanalíticos, os aspectos afetivos apresentam-se como aspectos fenomênicos e aparentes de aspectos desejantes e inconscientes presentes na constituição psíquica da própria professora. Brandão (2006) segue nesse sentido a interpretação dos aspectos subjetivos presentes naquilo que compreendeu como predileção por alguns bebês, tomando como base o entendimento de que o encontro inter-humano está inevitavelmente marcado por processos inconscientes e desejantes entre a criança e esses outros que a tomam em seu encargo.

A respeito da pesquisa de Brandão (2006), é importante salientar que a autora parte de um denso referencial teórico que, no entanto, está restrito a uma interpretação bastante específica das interações que resultam dos conceitos teóricos psicanalíticos utilizados, o que está de acordo com o campo de estudos em que a pesquisa está situada. Assim, ressalta-se nesta revisão apenas alguns aspectos desse estudo, em especial os que reforçam a potencialidade existente na compreensão das relações estabelecidas no processo de inserção de crianças pequenas em ambientes institucionais e na compreensão dos processos de interação entre professoras e crianças. Brandão (2006) coloca em evidência que a história subjetiva da professora, suas relações imaginárias, desejantes e fantasmáticas, são reativadas no contato com o bebê, pela posição de dependência e desamparo da criança com relação ao adulto. Trata-se de uma relação que se opera em um registro imaginário, em que coisas são pensadas e atribuídas a um sujeito em constituição, em uma relação que confere ao bebê uma imagem unificadora de um sujeito que pode ser falado, pensado, imaginado, correspondido. Esse tipo de relação permite que se constitua um “molde imaginário do *eu*” (MARIOTTO, 2008, *apud* BRANDÃO, 2006, p. 103), que é primeiramente falado e pensado pelo outro como molde das identificações que o bebê irá formar em si e sobre si mesmo.

As observações de Brandão (2016) conduziram-na a compreender que essa relação de vinculação desejante e identificatória poderia ser estabelecida em contextos educacionais coletivos, no entanto, com alguns bebês e não com outros.

O que essa observação pode nos apontar? O laço com um bebê predileto tecido por uma professora, em um ambiente profissional, em que resulta

desse laço um não olhar para outros bebês, muitas vezes esquecidos durante as horas de trabalho [...]. (p. 103)

Na relação com o bebê predileto, estaria colocado em jogo, segundo Brandão (2016), uma imagem especular entre bebê e adulto, em que o que o adulto reconhece a si mesmo como existente no bebê (o sorriso e o choro como algo a ser dito, as procuras que o bebê faz pela professora com solicitações por sua atenção, etc.) e o bebê reconhece a partir do adulto (de sua presença-ausência, do que lhe dirige, das vivências no atendimento de suas solicitações, etc.) uma relação em que imaginariamente se percebe tendo sentido e reconhecimento no outro. A relação com o bebê predileto propicia compreender, como sugere a autora, que é possível à professora encontrar vinculação e sentido subjetivo em seu próprio trabalho, na medida em que também se sente reconhecida pela criança, criando uma vinculação emocional e simbólica significativa entre os dois e para ambos. Contudo, como aponta Brandão (2006, p. 103), ainda que a relação dual “um a um” permita à professora constituir uma vinculação subjetiva com o bebê investido e vice-versa, por outro lado, retira-lhe do lugar profissional que é de “[...] ‘um para todos’, ainda que com cada um” - seria necessário que um outro registro opere na transformação do “um a um” em “um para todos”¹³¹. Esse outro registro é para Brandão (2006) um registro simbólico sustentado por composições simbólicas articuladas através da linguagem e dos ideais profissionais, que permitem pensar o vínculo de professor como capaz de sustentar um enlace subjetivante com todos os bebês de uma mesma coletividade. Desse modo, “[...] o laço do sujeito com o outro está na imbricação entre o imaginário – que une o eu ao outro – e o simbólico, ou seja, a linguagem como Outro” (BRANDÃO, 2006, p. 105).

Uma outra possibilidade de encontro entre adultos e crianças pequenas converge no sentido da instrumentalização da criança, da profissão e das instituições de educação, naquilo que Brandão (2006, p. 109) descreve como um encontro generalizado fora do desejo:

¹³¹ Brandão (2006) apontou que todas as quatro professoras que foram alvo de suas observações apresentavam predileções com relação a um bebê específico sob seus cuidados. As professoras relataram compreender que suas predileções geram obstáculos na relação com os outros bebês e tal predileção trazia prejuízos aos bebês preteridos, a ponto de falarem dessas predileções de modo escuso ou envergonhado, não podendo ser algo dito abertamente. Duas das professoras observadas responderam abertamente, após a intervenção da pesquisadora, à possibilidade de vínculo com os outros bebês até então preteridos, enquanto duas outras não demonstraram abertura. Segundo Brandão (2006), as professoras que não demonstraram resposta às tentativas de intervenção para vincularem-se aos outros bebês demonstravam intensa insatisfação com sua profissão ou com o fato de não desejar estar trabalhando com turmas de crianças muito pequenas.

Como máquina, a professora opera com um corpo dessubjetivado, genérico, higienizando-o e alimentando-o sem que qualquer desejo que advenha do sujeito opere e sem que os eixos que sustentam os IRDIs [o protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil de 0 a 18 meses] sustentem também os atos dirigidos sobre o bebê. Acompanhando os bebês nesse tipo de encontro, os indicadores permanecem ausentes em sua maioria. É o vazio de voz e olhar que, portanto, não fura, não marca, não constitui imagem corporal, não supõe sujeito, não estabelece demanda, tampouco inscreve ausência, já que a presença não se estabelece.

Nesse tipo de contato, a relação institucional com a criança pequena é marcada pelos cuidados higienizantes, por uma rotina padronizada e generalizante, em que a voz sustentada pela presença subjetivante do adulto é dirigida ao bebê apenas (e quando ocorre) nos momentos de troca, banho ou alimentação (BRANDÃO, 2006). Esse tipo de contato inter-humano é dedicado aos bebês preteridos observados pela autora, ao mesmo tempo em que chama atenção o fato de que esse tipo de cuidado também é o esperado culturalmente, já que ao receberem as crianças os pais ficam atentos especialmente ao corpo do bebê, se está devidamente higienizado, protegido e alimentado. Brandão (2006) compreende que o desvinculamento entre o bebê e a professora é o mais frequente e esperado nos berçários, não sendo reconhecido como um obstáculo à atividade pedagógica. Ao mesmo tempo, constata a pesquisadora, os preferidos são alimentados antes, ainda que outro bebê demonstre sentir mais fome ou que o nome do bebê preferido seja falado com maior frequência, receba apelidos amorosos ou subjetivos¹³² e suas conquistas e crescimento são mais percebidos e comemorados do que a de outros.

Brandão (2006) defende o ponto de vista de que a maioria dos bebês não recebe investimentos (desejantes e simbólicos) nas instituições de educação infantil, em que não se fornecem identificações ou se formam laços subjetivantes. “Isso é observado quando o professor fala para *todos*, sem que o *cada um* se presentifique, o que chamamos de fala generalizante” (BRANDÃO, 2006, p. 119). Na medida em que a professora, sustentada por um posicionamento subjetivo, sustenta inconscientemente sua função junto ao bebê, agindo pelo desejo, enlaça-se com o bebê predileto de modo a falar e cuidar a partir de uma imagem desejante depositada sobre o bebê, dirigindo as intervenções que a professora enquanto sujeito faz no campo educativo (BRANDÃO, 2006). A professora, desse modo, age de acordo com os imperativos de seus processos narcísicos e desejantes e não de acordo com os ideais profissionais. Desse modo, as análises da autora sugerem que

¹³² Nas observações de Brandão (2006), um bebê com nome de Nicolas passou a ser chamado pela professora de Nicolas Cage, em homenagem ao ator *hollywoodiano*.

os bebê prediletos (os príncipes e princesas, como eram apelidados) passam a reinar para suas professoras, mas às custas de outros que permanecem “fora do discurso, ou ficam em um limbo subjetivo porque desde seus outros parentais estão em constituição, ou não encontram nem na creche um lugar possível de subjetivação, ficando à margem do limbo, à margem da margem” (BRANDÃO, 2006, p. 124). Não basta, nesse sentido, que existam relações de investimento desejante e de enlace subjetivante; é necessário que se produza um deslocamento para uma função educativa em que todos os bebês, isto é, a maioria deles receba a função e seja referenciada como sujeitos mediante os significantes que organizam o campo profissional (BRANDÃO, 2006).

As análises de Brandão (2006, p. 124 - 125) denunciam a existência de uma prática institucional que, enquanto investimento desejante, como possibilidade de “visão de arco-íris”, de olhar subjetivante sobre o bebê com o encantamento daquilo que ele virá a ser como sujeito, está destinado a alguns; à maioria resta um papel de “objeto aluno”. “Se o bebê não ativa alguma identificação na professora – se tornando seu rei, seja de modo escuso ou declarado – se torna objeto-aluno nessa demanda social por regularidade e objetividade”, lugar objetificante em que permanecem ao mesmo tempo criança e educador, na medida em que está também ele instrumentalizado em sua função educativa, em seus corpos, práticas e vida, como elucida Brandão (2006, p. 125). Nesse sentido, alguns bebês irão romper com a ordem regularizante do objeto-aluno, chorando para adaptar-se à rotina e às práticas institucionais, enquanto outros podem ficar mudos, quietos em todo o tempo em que estão na creche, esperando o momento de voltar para casa para poder falar novamente e ser novamente sujeitos.

O exemplo de duas crianças pequenas, ambas meninas com cinco meses de idade, observadas por Brandão (2006), juntamente com as intervenções da própria pesquisadora, evidenciam com clareza como se dá a diferença de interação entre o bebê preferido e o bebê tornado aluno e objeto institucional. Um dos bebês, apesar de parecer adaptado à creche por não demonstrar sinais de insatisfação, permanece a maior parte do tempo no bebê-conforto. Esse bebê não solicita atenção e não é solicitado pelas professoras, ainda que evidencie estar bastante atento aos rostos e às vozes que o circundam. Brandão (2006), utilizando-se do protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil de 0 a 18 meses, observa os indicadores se presentificarem ao longo do quinto mês de vida, o que evidencia que o bebê está se desenvolvendo saudavelmente dentro do esperado. Ainda assim, a pesquisadora observa que esse bebê permanece preso ao bebê-conforto, em silêncio, olhando a todos, como um bebê “disciplinado”, que não chora ou se mostra desamparado.

Esse bebê, segundo Brandão (2006), não parece estar vinculado com nenhuma professora na creche, enquanto o outro bebê preferido parece ser alvo do encantamento de suas professoras: esse bebê permanece quase todo o tempo fora do bebê-conforto, engatinhando, buscando e obtendo sobre si os olhares e vozes. O bebê predileto é chamado pelo título de “minha princesa” pela professora, que chega mesmo a demonstrar o desejo por ter um bebê igual a esse. O primeiro bebê, o preterido, demonstra-se sujeito, ativo e vivaz, na medida em que a mãe o busca para ir para casa. Brandão (2006) relata a intervenção que opera como pesquisadora, indagando as professoras sobre a possibilidade do primeiro bebê “desejar” permanecer no chão como permanece o bebê-princesa, ao que recebe como resposta que esse bebê não gosta e não sabe engatinhar. A pesquisadora pondera que o primeiro bebê e o bebê predileto possuem a mesma idade; no entanto, as professoras lhe respondem que o primeiro bebê é dois meses mais novo do que o segundo, que já engatinha. Constata-se, porém, que ambos têm uma diferença de apenas quinze dias, sendo que um deles parece ter “‘parado no tempo’ para as professoras” (BRANDÃO, 2006, p. 197). Quando esse bebê começa a engatinhar as professoras compreendem que ainda não está conseguindo engatinhar e que pode apresentar alguma insuficiência de desenvolvimento, ainda que o bebê de fato engatinhe, mas de um modo diferente, fazendo-o sentado. Aos poucos, Brandão (2006) irá relatar que, mediante suas intervenções, esse primeiro bebê começa a ser sustentado em sua possibilidade de emergir como sujeito, ao mesmo tempo em que uma das professoras assume o lugar subjetivante, por assim dizer, com esse bebê.

A tese de Brandão (2006), mesmo que apoiada em um referencial mais estritamente psicológico e mais estranho ao campo educacional, sustenta com bastante densidade a necessidade de reflexão e de produção sobre as relações que são estabelecidas nos contextos educacionais. Tais relações não podem ser compreendidas apenas como relações formais e racionalizadas, esvaziadas de subjetividade, tomadas por um discurso científico que serve à instrumentalização e à objetificação das interações e contratos inter-humanos. Brandão (2006) denuncia que, enquanto a criança pequena assume o formato institucional de aluno-objeto, atravessado por um saber científico totalizante, a educação coletiva pode estar a serviço do esmaecimento da subjetividade mais do que da possibilidade de constituí-la. O aspecto instrumental que está na base da ideia de uma instituição de relações assépticas, da assepsia não somente dos corpos como da subjetividade das relações, conduz a uma concepção em que não apenas o aluno está objetificado, mas também o próprio professor. Frente à objetificação dos corpos e da vida em rotinas institucionais assépticas e

esvaziadas resta para a expressão e vivência da subjetividade, da existência de indivíduos enquanto sujeitos, um lugar sub-reptício, furtivo, inconsciente, direcionado ao laço com alguns e preterindo outros, já que professor e aluno precisam ser reconhecidos em sua existência de sujeitos, como demonstra Brandão (2006). É importante destacar que as condições institucionais, o fato de ser “um para todos” ainda que “um com cada um” em condições de trabalho muitas vezes desqualificantes e extenuantes, visto o tamanho da demanda física e psíquica que cabe a cada professora na medida em que precisa atender a muitos ao mesmo tempo, também precisam ser consideradas na análise dessas relações.

O trabalho de Brandão (2006) permite vislumbrar a potencialidade controversa existente no campo de educação infantil. É possível observar coexistindo uma dimensão imaginativa, subjetivante e vívida, constituindo a interação entre criança e professora, ao mesmo tempo em que um formato objetualizante toma conta das relações institucionais, mais no sentido de um trato com os corpos a serem conservados, alimentados e limpos, do que com sujeitos que mesmo em vias de se constituir já podem (e necessitam) ser presumidos, imaginados e falados como semelhantes humanos, investidos pelo aspecto especificamente humano que é o encontro estruturante entre subjetividades.

E o desejo, no âmbito profissional, é o de estar com os bebês, esses corpos meia-libra de carne que, para se fazerem sujeitos, demandam um imaginário livre e solto sobre eles, mas balizado por palavras que dão um contorno profissional às imagens. É preciso, para o laço com os bebês, uma disponibilidade imaginária [...] Nos berçários também obras estão sendo produzidas, mas obras humanas, e é preciso reconhecer que a função educativa é pintá-las junto às famílias. Se os pinceis não se lançam livremente sobre as telas, elas gritam, com seus brancos de cegar os olhos que não desejam existir apenas como corpos nus e esfomeados, mas sim escutados em suas coloridas demandas. (BRANDÃO, 2006, p. 208 - 209).

Pode-se afirmar, com base no trabalho de Brandão (2006), que o discurso institucional, enquanto formação cultural, sustenta um viés ainda muito direcionado à instrumentalização dos indivíduos mediante a assepsia dos corpos e das interações como condução das atividades e práticas estabelecidas nesses espaços de desenvolvimento infantil, ainda que a defesa da subjetividade não esteja vinculada ao estabelecimento de relações que sejam colocadas à revelia do senso comum, como práticas estabelecidas sem um saber científico e discurso profissional que as sustentem. Pelo contrário, trata-se de fortalecer ainda mais, como apontado por Brandão (2006), a defesa do discurso pedagógico como constituição de balizas simbólicas que sejam capazes de sustentar a posição das

subjetividades envolvidas no processo educativo com o inevitável e necessário encontro subjetivante que ele promove.

Por sua vez, Beatriz Judith Lima Scoz (2004), em sua tese de doutoramento intitulada *Identidade e Subjetividade de Professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar*¹³³, debruça-se sobre a compreensão dos processos subjetivos, de identidade e de sentido constituídos pelas professoras no curso de suas vivências como profissionais e sujeitos, tomando como base teórica uma interlocução entre o estudo da subjetividade na Teoria Histórico-cultural e a Psicanálise. Scoz (2004) utilizou como proposta metodológica a técnica denominada de Jogo de Areia (*Sandplay*), técnica criada pela psicanalista Dora Kalff que se baseia na construção de cenas pelos sujeitos da pesquisa mediante o uso de uma caixa de areia com miniaturas. Com ela as professoras podiam construir e relatar vivências pessoais e de situações de ensino-aprendizagem.

A autora aponta para a importância em se estabelecer um olhar sobre a subjetividade dos professores nos processos de formação continuada, denunciando uma prática formativa vinculada apenas à oferta de conteúdos, informações ou que visam apenas as mudanças de aspectos intelectualizados da prática docente. Esse viés cognitivista de formação, segundo Scoz (2004), não permite a constituição de um olhar sobre os professores como sujeitos produtores de sentidos, sobre os processos individuais e profissionais em que estão submersos e sobre as condições afetivas e sociais, de pensamento e emocionais em que estão se conduzindo como sujeitos. Outra questão importante levantada por Scoz (2004, p. 24) está na existência de um discurso social e escolar circundante que enfatiza o “produto em detrimento do processo”, isto é, um discurso que ao valorizar o resultado desconsidera os sujeitos do processo e transmite uma “percepção dos professores como elementos padronizados, eliminando sua condição singular de sujeitos”. Scoz (2004, p. 24) chama a atenção para a necessidade de compreender que a experiência das professoras como alunas, tanto na formação profissional quanto na trajetória escolar, participa na definição de seus papéis no exercício futuro da docência.

Desse modo, Scoz (2004) apoiada em González Rey, defende que os processos educativos não podem ser compreendidos como algo externo ao professor, mas como configurações de sentidos provenientes da constituição subjetiva e dos percursos históricos dos sujeitos envolvidos, isto é, que são presentificados nos processos educativos elementos

¹³³ Tese de doutoramento vinculada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a Bernardete Angelina Gatti.

de sentido e aspectos afetivos do lado da subjetividade das professoras, produzidos em diferentes tempos e espaços de suas vidas. A autora pôde demonstrar a existência de sentidos conflitantes nas professoras sobre sua relação com a função docente, como por exemplo, o conflito entre adotar um sentimento e uma postura de autoridade ou de flexibilidade para criatividade e liberdade com relação à função educativa, ainda que seja em teoria, a integração dessas duas posturas necessárias para a função. Scoz (2004) compreende que nesse conflito seria possível constatar uma dinâmica inconsciente operando sobre as formas com as quais as professoras se posicionavam e como sentiam-se em relação a si mesmas como professoras e aos seus alunos. Scoz (2004, p. 153) considera, então, que “consciência e inconsciente aparecem como dois momentos diferentes da experiência subjetiva, porém constituídos e relacionados entre si dentro de uma nova unidade que são os sentidos subjetivos”.

Os estados emocionais, as diferentes dinâmicas de funcionamento subjetivo, as configurações de sentido, os afetos mobilizados pelas vivências históricas e presentes dos sujeitos mostraram-se entrelaçados aos modos de atuação na função docente (SCOZ, 2004). Diante disso, Scoz (2004) compreende que os sentidos subjetivos e os afetos, bem como conteúdos inconscientes e conscientes relacionados às vivências das professoras em suas funções profissionais e em suas vivências infantis como alunas, puderam ser mobilizados mediante a técnica de Jogo de Areia (*Sandplay*) e que essa vivência formativa pôde constituir para as professoras um primeiro gérmen de reflexão sobre os sentidos subjetivos produzidos e um início para a criação de novos sentidos e de uma percepção mais profunda e integradora sobre o lugar de suas próprias subjetividades e identidades no processo educacional.

Em uma pesquisa específica do campo educacional, que constituiu a tese de doutoramento de Telma Vitoria¹³⁴ (2013), intitulada *Aguçando o Olhar para Compreender a Criança na Creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia*, a autora reflete sobre a formação docente e a possibilidade de estabelecer junto aos estudantes um contínuo aprimoramento formativo mediante a observação e compreensão da criança e do processo de ontogênese. Vitoria (2013, p. 7) defende que a observação de crianças pequenas em situação de creche por estudantes de Pedagogia, mediadas pelo processo formativo e ajudadas a orientar e constituir um “olhar observacional”, permite a reflexão

¹³⁴ Tese vinculada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da professora Dra. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa.

coletiva e constitui um instrumento de formação docente. A pesquisadora compreende que as “[...] observações promovem transformações e mudanças em suas concepções [dos estudantes] sobre criança, desenvolvimento infantil e modos de lidar com ela” (VITORIA, 2013, p. 7). A metodologia da pesquisa consistiu na organização de oficinas de observação e interpretação de episódios de interação envolvendo crianças pequenas em situações de educação coletiva videogravados e selecionados pela pesquisadora, destinadas à formação de graduandos iniciantes de pedagogia.

Vitoria (2013) constatou uma mudança de perspectiva e um enriquecimento nas perspectivas de análise das cenas de interação das crianças e professores, bem como do espaço institucional. A pesquisa evidencia, desse modo, a importância do aprofundamento dos conhecimentos sobre os processos de ontogênese do desenvolvimento infantil para a formação de docentes na educação infantil, em especial, para os professores de crianças pequenas. Todas as cenas selecionadas e apresentadas aos estudantes tinham como objetivo discutir, refletir e compreender aspectos específicos do desenvolvimento da criança, bem como o papel e a função da professora frente à demanda emergente desses processos de ontogênese da criança¹³⁵.

Por sua vez, Maria Manuela Martinho Ferreira¹³⁶ (2002), no estudo intitulado *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*, produz uma extensa etnografia do cotidiano de crianças de três a seis anos em uma escola de educação infantil partindo dos estudos da sociologia da infância. A autora mediante a pesquisa desenvolve o argumento de que a observação dos contextos de vida nos quais são tecidas as relações sociais entre as crianças e entre crianças e adultos, torna possível a compreensão sobre como tais contextos são interpretados e apropriados pelos actores sociais. Ferreira (2002) compreende a existência de constrangimentos e oportunidades que são experimentados e construídos pelas crianças na relação com seus pares e com os adultos, na medida em que é produzida pelos actores implicados nas relações, uma transição de um agrupamento de crianças a um grupo organizado socialmente. A autora utiliza-se de concepções teóricas como *criança tribal* e *criança estruturada socialmente*, sustentando-as mediante a descrição etnográfica densa das “rotinas, rituais e

¹³⁵ Um dos episódios relacionava-se ao uso de arranjos espaciais escolhidos e utilizados pelas crianças pequenas, em detrimento da intencionalidade pedagógica da professora que organiza, na cena, o ambiente para realizar outra atividade.

¹³⁶ Tese vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação do Prof. Steve Stoer.

performances comunicativas” das crianças, seja na relação assimétricas entre adultos e crianças seja nas relações horizontais entre os pares de crianças. Ferreira (2002, p. 3) aponta para a existência de clivagens sociológicas importantes (como gênero, idade e classe social) que se constituíram nas interações entre as crianças, bem como, a identificação de processos de ação social estruturantes de “identidade partilhada”, de “identidades particulares” e de “identidades singulares” na constituição do grupo e da cultura de pares das crianças. Apesar da profundidade e robustez do estudo etnológico de Ferreira (2002), especialmente direcionado à construção da criança como ator social envolvido em uma dupla integração entre o mundo adulto, constituído assimetricamente, e as relações constituídas horizontalmente entre as crianças, optou-se por reportar às colaborações de Ferreira (2002) sobre as relações das crianças com os contextos do mundo adulto e delas com a constituição dos espaços e tempos institucionais, nos eventos observados e estudados pela autora.

Ferreira (2002) parte da observação sobre os modos de estruturação do tempo-espaço pela professora com o grupo de crianças de modo a compreender os processos de integração social em tal caso constituídos. Para a autora, a integração social entre os indivíduos é entendida como uma ação recíproca entre os atores, que alternam práticas de dependência e autonomia em uma relação de co-presença, em um sistema de interações face-a-face marcado por continuidades e separações. Tais critérios fundamentais para a integração social exigem que crianças e adultos envolvam-se e produzam mediante interações complexas e múltiplas. A integração social entre os membros permite compreender a organização e o funcionamento das relações na escola, bem como a compreensão dos indivíduos participantes das interações e a compreensão progressiva “do sistema de regras institucional que viabilizará a sua acção autónoma, a participação em acções colectivas e a construção de sentidos comuns” (FERREIRA, 2002, p. 151). Ferreira (2002) parte dessa compreensão para estabelecer as relações entre adultos e criança, constituídas primeiramente pela professora, não apenas como representante da instituição ou do conhecimento pedagógico, mas também como representante da lei e do poder manifestados na interação vertical, como expressão de uma realidade social que não pode ser “cognitivamente delimitada e esgotada, da sua significação ser monolítica ou dos seus efeitos sociais serem inteiramente previsíveis” (FERREIRA, 2002, p. 151). Nessas relações sociais, o sentido que as crianças como atores atribuem à estrutura de partida (aquela estabelecida pela instituição e pelas relações verticais com os adultos) ou mesmo os sentidos que as crianças atribuem às ações que compõem essas relações dependem de uma

reserva prévia de experiências, que permite compreender que entre as crianças coexiste uma diversidade de ordens da realidade social compartilhada que entra em ação conjuntamente com os elementos que estruturam a vida social no cotidiano das relações na escola entre os sujeitos.

Segundo a autora, os processos de construção da realidade social nas relações da educação infantil são constituídos tanto mediante a existência da estrutura espaço-temporal definida com base nas ações e práticas dos atores implicados, que constantemente reproduzem, mantêm, explicitam, contestam e transformam; quanto também pela transformação do conjunto de crianças em grupo social, com a existência de uma cultura de pares, que se edifica mediante o confronto com as intervenções da realidade socioinstitucional dos adultos e a prática de interações horizontais. Desse modo, a constituição dos processos sociais na educação infantil exige ao mesmo tempo aos atores (sejam crianças, sejam adultos) operar sobre e definir-se mediante um conjunto de regras e de uma situação comum que enquadram as possibilidades de ação das crianças, sujeitando-as a constrangimentos e possibilidades, como também exige que os interesses e as interpretações subjetivas que fazem sobre suas ações sociais tanto sobre o mundo adulto, quanto ao infantil, sejam considerados. Ferreira (2002, p. 153) propõe então a necessidade de compreender o modo pelo qual a “forma social de espaço-tempo previamente organizado pelo adulto-educadora denotativo de uma ordem institucional adulta, o JI é apropriado sócio-cognitivamente-afectivamente pelas crianças e se transforma numa *experiência de relação com o mundo*”. Ferreira (2002) enfatiza, então, que o espaço-tempo da educação infantil é constituído por essa intersecção entre os espaços-tempo dos adultos e os espaços-tempo constituídos pelas crianças e disponibilizados a elas e que, na medida em que esses espaços se conformam, confrontam ou conflitam-se, vão consolidando e integrando processos intersubjetivos de sentidos compartilhados. Contudo, nesses espaços, as crianças, como atores sociais, também vão construindo, mediante a possibilidade de reestruturação entre os sentidos e as ações, uma “*experiência colectiva capaz de dar sentido às suas próprias acções no seio da heterogeneidade*” (FERREIRA, 2002, p. 153).

Entre os achados que podem ser destacados do estudo etnográfico de Ferreira (2002), com base na constatação de regularidades na experiência social das crianças, pode-se sublinhar alguns aspectos relacionados à posição que assume a criança nos espaços-tempo das interações. As rotinas da cultura de pares produzem-se alinhadas pelos espaços das crianças em suas brincadeiras de “faz de conta”, em que, ao lado dos elementos do universo cultural infantil (cantigas, rodopios), a “*reprodução interpretativa do mundo*

adulto se evidenciou como o modo de acção por excelência no exercício da sua *identidade coletiva como crianças*” (FERREIRA, 2002, p. 598, grifo da autora). Esse aspecto é demonstrado, de acordo com Ferreira (2002), pelo tipo de brincadeira observada no grupo de crianças, que, diferentemente de outras investigações com crianças que trazem em relevo os jogos de fantasia, constatou um primado no grupo de crianças de jogos vinculados à realidade social e familiar das crianças. A autora interpretou essa modalidade de jogo como vinculado ao ambiente rural¹³⁷ do qual as crianças são provenientes, ambiente em que prevalecem práticas menos acentuadas de separação entre o mundo adulto e o mundo infantil e uma participação das crianças no trabalho e nas atividades domésticas da família. Contudo, mesmo essas brincadeiras mais conectadas com a “realidade objetiva” não estão implicadas meramente como imitações das ações dos adultos, mas como “produções inovadoras e criativas” (FERREIRA, 2002, p. 599). Ferreira (2002) atribui a isso um elevado interesse e conhecimento da criança pelo ambiente comunitário, além de uma demonstração de suas competências e adequações frente às situações interacionais e ambientais e como implicação e transação da criança pela vida social e familiar.

Ferreira (2002) propõe que algumas representações sociais sobre a infância e sobre as relações adulto-crianças possam ser desconstruídas com base nessa constatação sobre o que denomina de “realismo” da criança¹³⁸ e sobre a relação da criança com o meio social. Contribui, desse modo, com os seguintes pressupostos: primeiro, a existência de uma hipervalorização afetiva de um discurso de entretenimento e de prazer sobre a criança, que “tipificam a infância como o tempo da felicidade e da criança-rei”; segundo, uma ênfase exagerada da condição infantil pela classe urbana e burguesa, condição compreendida pelo reducionismo do mundo infantil considerado “irreal, miniaturizado e de exacerbada fantasia”; em terceiro, por fim, a existência de uma separação cada vez maior entre a infância e o mundo adulto (FERREIRA, 2002, p. 599). As crianças observadas por Ferreira (2002) estariam demonstrando por meio dos interesses e dos tipos de relação que depreenderam de suas relações com os adultos ter a capacidade de desafiar esses padrões sociais idealizados de infância, mediante o tipo de produção de brincadeira e do modo como as crianças produzem seus modos de interação e organização social próprios.

¹³⁷ Trata-se de um estudo com crianças portuguesas.

¹³⁸ Essa oposição entre fantasmática e realidade de Ferreira (2002) aparente nas constatações sobre a brincadeira sugere, mediante o entendimento psicológico já apresentado, ser infrutífera, visto que a constituição de uma realidade social implica na constituição de uma realidade também imaginária e simbólica, mesmo que carregue em si os elementos objetivos do real. Porém, a intenção de Ferreira (2002) no uso do termo está relacionada mais à capacidade de operatividade e de ação da criança sobre as relações e a realidade social de modo concreto.

Ferreira (2002), com base nas concepções sociológicas, propõe compreender a cultura do grupo de crianças como constituída por contextos interativos em que as crianças se utilizam de estratégias de afirmação de poder, de autoridade legitimadas, de persuasão e de contrapoder. As estratégias de afirmação de poder da criança podem valer-se, por exemplo, de demora para controle do tempo ou de criação de distância física e simbólica de outra criança ou adulto; ou nas estratégias de persuasão quando as crianças se utilizam de convencimento, ameaça, choro, recusas ou abandono, etc. (FERREIRA, 2002). Nesse entendimento, mesmo que as estratégias possam valer-se de reações emocionais ou de comunicações verbais e não-verbais, o mais importante não está na natureza da ação (se é física, cognitiva ou afetiva) ou no modo como ela se expressa (chorar, falar, brigar), mas nos sentidos estratégicos assumidos e significados pela relação de interdependência entre os atores, seus interesses e objetivos (FERREIRA, 2002). A criança no estudo de Ferreira (2002), bem como na sociologia da infância, é considerada em suas possibilidades de criação e de ação, com capacidades interpretativas e produtoras de consequências no mundo social que as circunda, como bem identifica Ferreira (2002):

Sendo assim, ênfase na ação estratégica é colocada na sua indissociabilidade do agente que a produziu e nas suas competências sócio-cognitivas, interpretativas e reflexivas, o que reenvia para o domínio relativo que as crianças têm das suas circunstâncias, consequências e possibilidades de ação e dos modos como são capazes de as usar com pertinência no contexto do grupo local, ou não [...]. (p.601).

A etnografia de Ferreira (2002) propõe a descrição de um universo infantil rico e complexo, em que as crianças, dentro de possibilidades relativas, ora constrangidas ora permitidas, constituem sua própria cultura de grupo e produzem suas próprias estratégias de confronto, conformidade e produções sociais inseridas nos espaços-tempo e nas estruturas de partida que compõem a divisão entre o mundo adulto e o mundo infantil e as próprias escolas de educação infantil.

Por fim, destacam-se as contribuições de Lenira Haddad (1997), especialmente em sua pesquisa de doutoramento, intitulada de *A Ecologia da Educação Infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*¹³⁹, em que a autora ressalta a importância da criação de novos modelos de políticas públicas acerca dos contextos

¹³⁹ Tese de doutoramento vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a Tizuko Morchida Kishimoto e com co-orientação do Prof. Lars Gunnarsson, Universidade de Gotemburgo, Suécia.

institucionais de educação de crianças pequenas. Haddad (1997) enfrenta a ideia de que o atendimento à infância se encontrava em estágio crítico (em 1997 – algo que ainda hoje pode ser encontrado, passados 23 anos), com serviços fragmentados, rígidos, segregados e discrepantes, cindindo processos como educação e cuidado de crianças pequenas. A tese resulta de um percurso importante da autora em direção à compreensão dos determinantes e elementos que pudessem organizar um modelo unificado entre educação e cuidado, que responda aos interesses e às potencialidades das crianças. Haddad (1997) apoia-se teoricamente nos conceitos de desenvolvimento oriundos da teoria ecológica de Bronfenbrenner e promove um trabalho de pesquisa fundamentalmente de caráter teórico e documental, no sentido de apreender a análise de modelos e políticas de educação infantil existentes no Brasil e em alguns países europeus.

Haddad (1997) pontua em suas considerações que a transição para um modelo unificado de cuidado e educação constitui um fenômeno comparativamente recente na história do atendimento à infância. A autora localiza as sementes das mudanças com relação às concepções de cuidado e educação em transformações que tiveram origem nos movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970: as relações polarizadas de poder passaram a ser rigorosamente questionadas; novas formas de convivência humana passaram a ser exploradas, em busca de relações harmoniosas e equilibradas; algumas minorias conseguem ascender como sujeito de direito e as crianças passam a ser tomadas como objeto de discussões e políticas públicas. Para Haddad (1997), uma política pública deve universalizar o atendimento à infância no sentido da unificação entre cuidado e educação; contudo, seria necessário, segundo a pesquisadora, que houvesse um deslocamento da ênfase da responsabilidade da família para o processo de socialização da criança. Ao tornar-se uma responsabilidade pública, política e comunitária, compartilhada como interesse da sociedade geral, seria possível a criação de uma política abrangente que integrasse um modelo de educação e cuidado unificado (HADDAD, 1997).

Haddad (1997) pontua como denominador comum no cenário mundial um declínio das possibilidades de socialização dentro do núcleo doméstico da criança, seja devido à redução do número de filhos, ao aumento de famílias monoparentais, à redução do convívio com outros membros da família extensa da criança ou mesmo ao aumento do número de mulheres com filhos pequenos inseridas no mercado de trabalho. Esse cenário compõe, segundo Haddad (1997), uma situação que afeta as condições de socialização primária das crianças pequenas, demandando uma nova definição das relações e responsabilidades entre a família e o Estado. Atualmente, as crianças estariam mais dependentes de contextos

coletivos escolares como fator de aumento nas possibilidades de socialização, haja vista a diminuição dessas possibilidades no interior das famílias e comunidades, bem como devido à diminuição das próprias oportunidades de participação das crianças no cotidiano de seus pais, o que para Haddad (1997) exige dos contextos de creche e pré-escolas um funcionamento que ofereça os recursos que correspondam às exigências de disponibilidade, continuidade e constância próprias do processo de socialização.

O estudo de Haddad (1997) aponta, entre outras questões, para a produção de uma cisão na atenção à infância no Brasil em que, por um lado, o atendimento à criança fica restrito aos sistemas de creches, enquanto, por outro, a aprendizagem é compreendida como aprendizagem de conteúdos escolares, predominantes nos sistemas de pré-escolas. As crenças que atribuíam apenas à família a responsabilidade pela estruturação psíquica e social da criança e a ideia de uma criança que se mostrava um instrumento passivo de socialização do adulto forneceram subsistência à cisão entre as funções educativas e cuidadoras dos contextos das creches, reduzindo a concepção de educação à dimensão de conteúdos escolares a serem aprendidos o quanto mais precocemente. Contudo, como pontua Haddad (1997), os avanços no conhecimento dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil modificaram tal visão, evidenciando que desde muito precocemente as crianças são capazes de estabelecer relações significativas com adultos e coetâneos, são capazes de aprender com todo o tipo de interação da criança com o meio e que todos os aspectos (físicos, afetivos, cognitivos) em sua articulação são responsáveis pelo desenvolvimento de modo unitário e não fragmentado. Todas essas novas e potentes concepções já não permitem sustentar a cisão entre as funções educativas e de cuidado, entre satisfação de necessidades de autoconservação e de produção intelectual, simbólica e emocional.

Todos esses avanços, porém, ainda não foram suficientes para superar a dicotomia presente nas práticas desses ambientes institucionais (HADDAD, 1997). Para que isso ocorra, a pesquisadora aponta como necessária a criação de uma política que atenda à infância desde uma perspectiva sistêmica, isto é, desde uma mudança de ênfase para uma responsabilidade compartilhada, de cooperação entre todas as partes envolvidas (famílias, escolas, empresas, governo, entre os diversos ministérios de Educação, Planejamento, Saúde, Cultura e, enfim, como sociedade em geral). A perspectiva ecológica de desenvolvimento humano adotado pela pesquisadora aponta para uma política de educação infantil concebida como um sistema multifuncional, que contemple as experiências diretas da criança no ambiente familiar e institucional, bem como nas relações macrosociais e nas

novas formas de demandas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas. Não se trata de relegar a responsabilidade ao poder público destituindo a função dos pais, nem de julgar esses últimos pelo que se pensa serem falhas nessas funções, mas de obter o “[...] reconhecimento das diferentes necessidades, que por sua vez advêm de distintas organizações sociais e culturais e cuja demanda tem apontado na direção de compartilhar o cuidado, a socialização e a educação da criança” (HADDAD, 1997, p. 311). Haddad (1997, p. 311) defende ainda que a concretização dos programas oferecidos às crianças e às famílias exige uma resposta que não deve ser uniformizada, na medida em que “[...] Para algumas famílias isso significa programas inseridos na vizinhança, para outras, no local de trabalho”. A autora defende ainda que o período de funcionamento e a orientação pedagógica das escolas de educação infantil deveriam oferecer possibilidades flexíveis, adequadas às demandas das crianças e famílias, orientadas por diretrizes e princípios gerais de modo a corresponder responsivamente “[...] às necessidades e aos valores humanos de uma sociedade democrática” (HADDAD, 1997, p. 312).

As muitas questões levantadas por essas pesquisas sobre a institucionalização da criança, os ambientes coletivos e escolares de aprendizagem e a estruturação subjetiva e psíquica da criança pequena contribuem para delinear a educação infantil como um campo controverso e potente, intensamente revisitado, questionado e colocado em um lugar proeminente nas discussões atuais sobre a infância e o desenvolvimento infantil. Todas as pesquisas revisadas, de modo unânime, pressupõem a importância das interações para a estruturação psíquica, subjetiva e para o desenvolvimento, compreendendo a educação infantil como espaço-tempo em que importantes experiências formativas podem ser vivenciadas pelas crianças. Contudo, em todas as pesquisas apresentadas, a qualidade dos espaços institucionais estudados é profundamente questionada. A ênfase atribuída por todas as pesquisas esteve posta consonantemente nas qualidades das interações e dos ambientes institucionais, mais do que no questionamento acerca da idade de ingresso das crianças pequenas nesses ambientes. Os questionamentos sobre as demandas de interação estreita e pessoal, sobre as necessidades de proteção e atenção com relação às crianças pequenas e suas condições de lidar com as situações de coletividade, bem como com o novo ambiente e as novas figuras de cuidado, não foram deixados de lado por nenhuma perspectiva. Todas as pesquisas apontaram para as potencialidades das relações e, ao mesmo tempo, para o sofrimento que pode ser decorrente de situações de coletividade e institucionalização que instrumentalizam ou abandonam ao silêncio esses pequenos sujeitos em vias de se constituir.

As pesquisas convergem, ainda, para a discussão de um mesmo ponto extremamente significativo e que, no entanto, mantém-se recalcitrante nas práticas e interações institucionais: a instrumentalização de que se tornam objeto professores e crianças nesses ambientes institucionais. A face que expressa de forma máxima tal instrumentalização se constituiu na captura objetalizante dos sujeitos, mediante discursos como o da histórica dicotomia entre cuidado e educação, em que a separação artificial entre ambos destina ao primeiro um lugar de práticas mecanicistas e higienistas e ao segundo, a educação apenas como coroação de conteúdos escolarizantes. A racionalização mecânica, o esvaziamento higienista, a apropriação objetificante da vida, das práticas, das atividades, dos processos interacionais e comunicacionais entre adulto e criança dão conta de denunciar práticas que vão de encontro à potencialidade das interações, à constituição de um lugar segundo, de uma instituição segunda na vida da criança que não pode ser reduzida à família nem à compensação de um lugar familiar. Se é possível falar de lugar segundo, isso não significa que a educação infantil esteja posta como espaço-tempo de segunda ordem na responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, mas que corresponde a um ambiente de propostas simbólicas e práticas profissionais diferenciadas, um ambiente direcionado por um processo de produção simbólico-emocional, isto é, de produção de sentido para a vida humana por meio das relações sociais que constituem o ambiente e a vivência do sujeito em seu processo de subjetivação. A educação infantil encontra-se em um processo histórico que a torna cada vez mais corresponsável socialmente e culturalmente pela criança, ao mesmo tempo em que é cada vez mais convocada à revisão de suas práticas institucionais.

As pesquisas revisadas, especialmente as que têm como objeto as interações adulto-criança, apontam também de forma unânime para a necessidade de esclarecimento da confusão existente entre uma ideia de igualdade na coletividade e de incapacidade ou impossibilidade institucional de responder a cada criança de modo particular em suas características individuais, sua história e tempo pessoais. Pelo contrário, apontam que relações igualitárias na educação infantil estão direcionadas mais à resolução da difícil tarefa de ser “um com um” ainda que “um para todos”, isto é, que a ideia de aluno-objeto institucional, de generalização do sujeito como pretexto de igualdade nas relações coletivas deve ser superada em favor de uma articulação, de um arranjo das práticas e interações que assumam as possibilidades constitutivas desses pequenos sujeitos. A questão da suposição de um sujeito ou da suposição de um semelhante humano como organizador psíquico de

uma prática empática com a criança possibilita pensar os ambientes coletivos como um espaço de responsividade emocional, humana e, portanto, subjetiva entre os indivíduos.

A potencialidade das relações estabelecidas nos contextos coletivos de educação para o desenvolvimento da criança é por todas as pesquisas evidenciada, seja de modo explícito, seja latente. A quantidade e a qualidade de respostas comunicativas da criança pequena em uma situação nova e desconhecida para ela como é o contexto da coletividade, ao lado do direcionamento discursivo da professora em relação à ela enquanto interlocutor, mostraram-se capazes de promover ancoragem, apego e vínculo subjetivante, denotando também a potencialidade desses espaços para o desenvolvimento da criança. Tal fato dá conta de demonstrar a importância de compreender a responsividade das educadoras com os processos simbólicos-emocionais das interações com crianças muito pequenas, mas torna ainda mais premente refletir sobre a capacidade de responsividade das instituições de educação infantil pelos processos que se instalam nos contatos inter-humanos pertinentes a esses espaços. O encontro educacional necessita ser compreendido também como um encontro entre subjetividades, o que denota a importância de articular a função pedagógica, especialmente com crianças pequenas, como uma operação sobre processos subjetivos, afetivos, desejantes e imaginários, ao mesmo tempo em que opera com os registros simbólicos organizadores das atividades pedagógicas.

A operação de cuidado, desvinculada dos registros simbólicos profissionais e desvinculada dos processos subjetivos capazes de animá-los, conduz a uma atuação sobre um corpo de criança dessubjetivado, objetificado, genérico, sob o risco de se instalar sobre um discurso generalizante, inócuo e incapaz de operar como registro subjetivante. Instala-se no vazio, no silêncio ou na voz que não é capaz de marcar as individualidades a serem constituídas - sobre o falso pretexto da igualdade, a presença humana, em seu sentido constitutivo, pode também não ser estabelecida. O que predomina é, então, o desvinculamento das crianças pequenas das relações subjetivas e emocionais, como pretexto para a condição da igualdade ou mesmo da transmissão pedagógica institucionalizada, em um lugar de aluno-objeto que deve assumir as formas e condições estabelecidas, sejam ou não adequadas. Trata-se talvez de questionar se não é possível assistir nessas formas de instrumentalização institucional da criança, a processos de projeção e inversão como os que descreve DeMause (1995), sendo repetidos nos contextos institucionais ao se exigir que a criança esteja a serviço da obediência, tempo e ritmo da instituição, e não ao contrário.

III - A CRIANÇA PEQUENA E AS COMUNIDADES DE PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA E A ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, inserida no eixo das pesquisas exploratórias e qualitativas, com vistas à explorar o alcance dos conceitos teóricos apresentados como forma de apreensão das experiências culturais vivenciadas pelas crianças no ambiente da educação infantil e de compreensão sobre o modo como esse ambiente participa dos processos de desenvolvimento das crianças pequenas. Apresenta-se a trajetória de produção dos dados constituídos a partir da observação do material videográfico disponibilizado em banco de dados, especificando o modo como foram produzidos e elegidos os eventos representativos dos modos de interação predominantes no material observado e dos conteúdos semânticos produzidos de forma reiterada ou excepcional nesse ambiente. A isso segue a descrição densa dos eventos, a transcrição e a análise dos quatro eventos elegidos “*É dia de movimento*”, “*O passeio no zoológico e chavear a boquinha*”, “*O choro e o ‘Aperte Aqui’*” e “*O Rei Arthur e Peter Pan*”. As análises estão alicerçadas nas quatro seguintes categorias: *objetificação-subjetificação*; *vivência* da criança (VYGOTSKI, 2010); *imaginação radical* (CASTORIADIS, 2007; BLEICHMAR, 2010); processos *simbólico-emocionais* (GONZÁLEZ REY, 2013).

3.1 O percurso metodológico da pesquisa

A proposta metodológica deste estudo centra-se na abordagem qualitativa de investigação, mediante o procedimento metodológico denominado de pesquisa exploratória. A perspectiva qualitativa de pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para o pesquisador envolvido com essa perspectiva, separar o ato, a palavra ou o

gesto do ambiente em que transcorrem implica perder de vista os sentidos produzidos pelas experiências humanas que são, em suma, os objetos da investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A interpretação dos acontecimentos não pode ser divorciada do modo como as pessoas afirmam, fazem ou sofrem em um determinado momento, de modo que a interpretação deve conduzir ao cerne daquilo que se pretende interpretar, isto é, ao sentido (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa trata de uma análise descritiva e narrativa de dados recolhidos sobre a forma de palavras ou imagens (e não de números), na tentativa de interpretar no que consiste uma determinada situação ou visão de mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Assim, nessa perspectiva, o interesse centra-se mais no processo pelo qual as coisas ocorrem do que puramente em seus resultados, o que permite compreender o modo como os sentidos produzidos nas interações humanas interferem ou configuram a produção dos atos ou situações observadas (BOGDAN; BIKLEN, 1982). A análise dos dados elencados ocorre de modo indutivo; assim, o pesquisador não incorre na afirmação ou confirmação de hipóteses, mas trabalha na construção de abstrações. A pesquisa qualitativa se dá em formato de *funil*, na medida em que os dados produzidos se encontram inicialmente abertos, no sentido da abertura do pesquisador à realidade, tornando-se com o tempo mais fechados e específicos no decorrer da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1982). O pesquisador, ao empreender uma pesquisa qualitativa, centra-se na investigação da construção dos sentidos considerando aquilo que é denominado de *perspectivas dos participantes*. As perspectivas dos participantes são consideradas na pesquisa qualitativa como um modo de se lançar luz sobre a dinâmica interna das situações, isto é, daquilo que não pode ser compreendido mediante a observação externa (BOGDAN; BIKLEN, 1982). A preocupação em considerar a perspectiva dos participantes na pesquisa qualitativa leva em conta a necessidade de registrar o mais rigorosamente possível o modo como os sujeitos interpretam os significados que são produzidos, de modo a compreender como as experiências são interpretadas e como os sujeitos estruturam o mundo social em que vivem e os sentidos que o compõem (BOGDAN; BIKLEN, 1982). Esse tipo de entendimento a respeito da pesquisa qualitativa salienta a interpretação dos valores e das experiências humanas como modo de tornar acessível ao leitor os sentidos que circulam e são produzidos nas situações e fenômenos estudados, de modo a representar as vozes, emoções e ações dos sujeitos estudados (DENZIN, 2001 *apud* STAKE, 2011).

Lüdke e André (1986) apontam para a existência de uma fase inicial da pesquisa, denominada de aberta ou exploratória, que, apesar de ser considerada uma primeira fase do

estudo de caso, pode também ser estendida de modo mais amplo à pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa pode iniciar-se mediante questões ou pontos críticos que são, ao longo do estudo explicitados, reformulados ou refutados, na medida em que se apresentam mais ou menos relevantes para a compreensão da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tais questões ou pontos críticos podem originar-se do exame da literatura do campo, de questões cujas respostas necessitam ser abordadas de modo complexo, sem uma resposta única e com teorias explicativas divergentes, ou mesmo originar-se de observações de especialistas, de um contato inicial do pesquisador com a situação ou com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado, ou ainda de especulações fundamentadas na experiência do pesquisador ou de um grupo de pesquisadores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O mais importante ao considerar uma fase exploratória para a pesquisa qualitativa está na possibilidade de o pesquisador não partir de uma visão predeterminada da realidade, como apontam Lüdke e André (1986), mas na possibilidade de partir de uma abertura à complexidade, imprevisibilidade e riqueza das situações investigadas, de modo a definir com maior exatidão o objeto de estudo. “Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho [...]”, já que a finalidade da pesquisa qualitativa está, em última análise, na apreensão do objeto de estudo enquanto uma “unidade em ação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Piovesan e Temporini (1995) discutem o conceito de pesquisa exploratória e a viabilidade da utilização desse procedimento metodológico para a investigação de estudos sobre fatores humanos. Segundo os autores, é possível compreender dois motivos básicos para o engajamento em um estudo exploratório. O primeiro deles tem como objetivo estimar a viabilidade e o custo de um projeto de pesquisa mais rigoroso ou de grande escala, ou mesmo antecipar e explorar dificuldades potenciais com um estudo em menor escala, algo que se aproxima mais de uma definição de estudo piloto. A segunda finalidade para se empreender um estudo exploratório - finalidade que se identifica com a metodologia aqui proposta - consiste no fato de que o investigador pode desejar uma compreensão mais rica e profunda do fenômeno estudado, especialmente quando o fenômeno consiste em um novo tópico ou área de estudo ou, ainda, quando para o tópico investigado existam diversas teorias concorrentes e contraditórias que disputam a explicação satisfatória do fenômeno em âmbito complexo. O propósito exploratório apresenta-se de modo típico nas pesquisas sociais quando se pretende explorar um tópico

com vistas a examinar um assunto que é novo ou relativamente analisado, ou ainda, com o objetivo de fornecer familiaridade e conhecimento do tópico, como indicam os autores.

A presente proposta insere-se, portanto, no eixo metodológico das pesquisas qualitativas exploratórias, com vistas a responder à seguinte pergunta: quais modalidades de recursos simbólicos (participações, interações, discursos, linguagem, materiais, etc.) estão sendo constituídos pelas situações de aprendizagens proporcionadas na educação infantil e de que modo tais recursos propulsionam o desenvolvimento das crianças pequenas? Trata-se, portanto, de um estudo que propõe explorar o alcance dos conceitos teóricos apresentados nos capítulos anteriores como forma de apreensão das experiências culturais vivenciadas pelas crianças enquanto gênese dos processos de desenvolvimento especificamente humanos. Em outras palavras, com o caráter exploratório da presente pesquisa, pretende-se aprofundar o conhecimento e explorar o alcance teórico da compreensão apresentada a respeito do desenvolvimento de crianças pequenas em ambientes de educação infantil. Para a execução do propósito metodológico da pesquisa, o material empírico foi obtido mediante a utilização de material disponibilizado no Banco de Dados mantido pelo GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização*), coordenado pela Prof. Dra. Adriana Dickel e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Tal material conta com videogravações de pesquisas com crianças entre 2 e 3 anos de idade, bem como com transcrições de episódios de interação e contextualizações já descritas em pesquisas anteriores. O aproveitamento de dados já produzidos e disponibilizados em banco de dados para um novo estudo está não somente em consonância com outras experiências realizadas pelo Gepalfa, mas também com práticas realizadas pelo grupo de pesquisa de Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994), em especial, descritas e utilizadas na pesquisa de Elmôr (2009), no projeto *Processos de adaptação de bebês à creche*, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo.

A produção de um olhar sobre o desenvolvimento da criança pequena em situações institucionais de educação infantil é compreendida como indissociada da perspectiva que considera o tempo da infância como o tempo em que os movimentos estruturantes da vida mental são constituídos. Tal perspectiva possibilita focar a educação infantil mediante a apreensão dos elementos simbólicos-culturais que, mediante as vivências e as vicissitudes históricas, constituem as direções às quais o desenvolvimento individual pode se precipitar. Ao compreender que o desenvolvimento não pode ocorrer tão somente pela existência de um amadurecimento biológico, mas que é necessário que outros tipos de organizadores

psíquicos sejam vivenciados como operações históricas e culturais que constituem os elementos e acontecimentos fundadores do psiquismo e da subjetividade humana (BLEICHMAR, 1993), é possível considerar que as interações observadas entre adultos e crianças nos ambientes de educação infantil, entretecidas às práticas simbólico-culturais, veiculam elementos que propiciam ancoragem ao desenvolvimento infantil.

Tal compreensão teórica permeia e entra em diálogo com a metodologia proposta, de modo que é na busca pelo acesso aos sentidos que são produzidos entre as pessoas, entre as relações e nos ambientes sociais que se localizam as produções semióticas estruturantes do desenvolvimento e das operações subjetivantes e culturais pertinentes à vida humana. Apesar de contarem com aportes epistemológicos e metodológicos diferentes, pesquisas como a de Appell (1997), Flash (2006), Scudeler (2015), Elmôr (2009) e Brandão (2016) seguem uma mesma linha condutora em que é possível observar e considerar os espaços de educação infantil como espaços de operações subjetivantes, ao mesmo tempo em que se busca a superação de dicotomias e da persistente fragmentação do desenvolvimento em funções mentais dissociadas da totalidade dos processos de ontogênese. Conforme apontam esses trabalhos, o olhar para a constituição de processos subjetivos e psíquicos nas crianças pequenas, mediante o contato e a vinculação com o outro adulto em ambientes coletivos, torna imprescindível a compreensão do modo como são articuladas as vinculações humanas em relação aos enlaces desejanter, emocionais, simbólicos, entendidos em sua dimensão semiótica, isto é, na potencialidade que as interações e vínculos possuem para produzir os sistemas sîgnicos que sustentam a existência dos indivíduos e a vida humana. Esse tipo de entendimento a respeito da necessidade de aproximação metodológica dos processos de sentido produzidos na atividade humana pode ser encontrado também em González Rey e Martínez (2017) e Bleichmar (1993), como uma crítica não somente à tentativa de fragmentação do psiquismo em funções isoladas (afetividade, cognição, simbolização, inteligência, sexualidade, etc.), mas também como defesa de uma concepção de mente ou de sujeito em seu caráter de gerador de produções psíquicas como consequência da própria existência enquanto sujeitos de cultura.

Tal compreensão entra em diálogo com um olhar metodológico exploratório, aberto aos acontecimentos e sentidos produzidos, que compreende a criança em um processo de constituição, de *vir a ser*, ancorado em movimentos exógenos, simbólicos e de cultura, sem que sejam desconsiderados os processos metabólicos e subjetivos, por meio dos quais o sujeito se apropria daquilo que lhe é proporcionado e que é por ele vivenciado. Trata-se de olhar tanto para as relações constituídas na educação infantil por meio do viés que

compreende a criança pequena, em processo de constituição ontogenético, quanto para as produções psíquicas, simbólicas e imaginárias das próprias crianças. A unidade entre constituição e produção pode ser compreendida como a unidade da vivência psicológica dos indivíduos, de cujo processo de produção não estão excluídos os professores, os atendentes, os demais personagens da vida institucional e a própria instituição, como geradores que são dos sentidos e dos processos subjetivantes em que a educação das crianças pequenas cumpre função e a cujos sentidos está submetida. Com semelhante preocupação, Rossetti-Ferreira et al. (2009) defendem que as concepções teórico-metodológicas acerca do desenvolvimento humano aportam, em função de seus pressupostos, não apenas a produção de estudos sobre os processos de desenvolvimento, mas constituem novas relações significantes que dão suporte às práticas profissionais e mesmo às expectativas sobre os indivíduos e sobre instituições. Sendo assim, o impacto da produção de pesquisas sobre o desenvolvimento humano incide nos processos de profissionalização das práticas institucionais de educação e mesmo na compreensão sobre os sujeitos em constituição.

Como já referido anteriormente, o material empírico utilizado na construção dos dados da presente pesquisa é constituído de videograções disponibilizadas em banco de dados mantido pelo GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização*), fundamentalmente pelas pesquisas desenvolvidas por Bragagnolo (2016), Sartori (2016) e Camargo (2016). Se por um lado, a escolha pela utilização desse material exige o trabalho de lidar com a limitação do acesso ao campo e da ausência de imersão factual no ambiente em que ocorrem os processos observados, por outro, a riqueza do material disponibilizado, constituído por mais de 950 minutos de gravações, permite observar a emergência, predominância e reiteração de certas configurações semânticas e aspectos semióticos das interações humanas nesse ambiente. O observador pode, portanto, estar posicionado no material de modo a estar imerso nos eventos que constituem as relações no interior daquele processo intersubjetivo, caso mantenha-se livremente atento às produções dos códigos significantes emergentes no processo em curso e, especialmente nesse caso, atento também à assimetria entre os sujeitos em relação.

Outras questões com relação à utilização de um banco de dados para o estudo diz respeito a vantagens e desvantagens quanto à produção dos dados em pesquisas qualitativas. Em parte, o uso de banco de dados conta com o benefício de abreviar o tempo final de produção da pesquisa quando o dispêndio de tempo é bastante limitado, permitindo que o pesquisador torne viável uma maior densidade e profundidade no estudo e na

produção dos aspectos teóricos propostos pela pesquisa; porém, conta com a desvantagem de trabalhar com um material produzido com finalidades distintas e limitado do ponto de vista do objeto que o novo estudo propõe. Especificamente no presente estudo, o material contou com a desvantagem da limitação da produção dos dados devido aos diferentes enfoques de estudo das pesquisas que o antecederam. Aquelas pesquisas, por terem como objeto a relação pedagógica com as crianças no contexto da educação infantil, deixaram de produzir material sobre outros espaços e momentos que, contudo, se constituem também como elementos partícipes das relações entre adultos e crianças, algo que interessa ao presente estudo. Isso limitou a escolha de alguns eventos em detrimento de outros, assim como os momentos de condução do trabalho pedagógico da professora em detrimento de outros cenários e momentos como a troca de fraldas, o recreio, a chegada e saída da escola, os momentos de descanso e de pátio, de alimentação, etc., que não estavam contemplados no material.

Além disso, a decisão por observar crianças de menor faixa etária, nesse caso crianças de dois e três anos de idade, exige o reconhecimento de que os sujeitos da pesquisa estão em notável assimetria em relação ao adulto responsável por ordenar, transmitir e impor os ritmos, tempos e conteúdos da interação. A criança, especialmente a pequena, face ao percurso de sua constituição psíquica, depende que o adulto a reconheça, pense-a e trate-a como um semelhante, atribuindo-lhe a possibilidade de existir como propriamente um “sujeito”. Contudo, é necessário reconhecer que, ainda mais nos tempos precoces, a criança está em condições de dependência e impossibilitada de pensar e ordenar-se nas mesmas condições de um adulto, sendo que o contato da criança com tal assimetria constitui-se no principal fato de sua estruturação psíquica. A criança assume, desse modo, o prisma pelo qual as interações e configurações institucionais são compreendidas na presente pesquisa, na medida em que se espera que a aldeia antropológica, a comunidade mais ampla de práticas, esteja destinada à constituição de seus sujeitos.

3.2 Contextualização dos dados e constituição dos eventos de interação

A escola de educação infantil onde os eventos observados se desenvolveram é uma escola pública, de periferia, que possui vínculo de estágio supervisionado com o curso

superior em Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (BRAGAGNOLO, 2016). A escola está inserida em uma região de loteamento em que foram concedidas casas para realocação de famílias que residiam anteriormente em terrenos invadidos e que, segundo as observações de Bragagnolo (2016), apresenta uma heterogeneidade em termos de recursos sociais. O loteamento é constituído por casas de alvenaria, ainda que modestas, e ruas pavimentadas bem cuidadas e com espaços de jardins e hortas. Tais residências convivem com moradias em situação precária, construídas de madeira e papelão, e rodeadas de lixo e trechos sem infraestrutura. Bragagnolo (2016) aponta, dentre as necessidades prementes da comunidade local, a necessidade de atenção à grande quantidade de lixo exposto nos terrenos habitados e baldios, inclusive próximos da escola, e ao isolamento da comunidade em relação aos recursos de saúde e de lazer por conta do distanciamento do loteamento do centro da cidade.

Outro fato importante relaciona-se ao alto índice de violência na localidade, envolvendo assaltos a residências e estabelecimentos públicos, porte ostensivo de armas por jovens, bem como crimes graves que afetam em alguns casos familiares das crianças (BRAGAGNOLO, 2016). Devido a crimes de natureza grave ou a latrocínio, algumas crianças da escola têm o pai ou a mãe em privação de liberdade (BRAGAGNOLO, 2016). Ainda como descreve Bragagnolo (2016), como a maioria das crianças mora nas imediações, elas dirigem-se à escola caminhando, conduzidas por vizinhos e familiares, enquanto outras são levadas pela família, de carro.

O contexto de violência, de isolamento do centro da cidade e de outros recursos, de restrições socioeconômicas muito significativas de uma parte das famílias residentes no loteamento faz pesar ainda mais a centralidade da instituição escolar nesse local. A escola não é apenas o lugar em que as crianças passam uma ampla parte de suas rotinas diárias como torna-se, especialmente para os que dela mais precisam, um dos poucos, senão o único espaço, de referência e contato social externo às famílias. Bragagnolo (2016) relata que as crianças frequentemente verbalizam e dramatizam através das brincadeiras na escola situações de uso de armas e violência. São relatos que, ainda que mesquem realidade e fantasia como é habitual e necessário ao modo de operação do pensamento infantil, indicam a inserção da criança na realidade que a cerca, de modo que a criança busca elaborar por meio de sua curiosidade infantil, dentre os recursos psicológicos que possui, os sentidos para os acontecimentos que vivenciam e que podem ser intensamente traumáticos para elas.

O material utilizado corresponde às videografações realizadas nos anos de 2014 e 2015 com duas turmas de Maternal I da escola. No ano de 2014, segundo apontado por

Bragagnolo (2016), havia um número de 26 crianças matriculadas em tempo integral ou em turno vespertino; no ano de 2015 o número era de 30 crianças no Maternal I, distribuídas em mais de um grupo. Durante as filmagens observadas e nos eventos constituídos para a presente análise, contudo, o número de crianças presentes na sala do Maternal I de 2014 girava em torno de dez crianças e no Maternal I de 2015 em torno de doze a quatorze crianças. Desse modo, a frequência das crianças nos dois grupos não ultrapassava durante as observações o número de quinze crianças para uma professora e uma atendente, o que permanece dentro dos limites dispostos pelo Parecer CEED nº 398/2005 (RIO GRANDE DO SUL, 2005) sobre as condições para o trabalho com crianças na faixa etária de três anos à época das gravações.

O espaço físico observado nas filmagens dos grupos de crianças (Maternal I de 2014 e Maternal I de 2015) é constituído pela mesma sala e pelos mesmos (ou muito semelhantes) materiais e brinquedos nos dois anos de observação. A sala na qual as crianças são observadas durante o período de filmagem é constituída por um espaço bastante amplo e com aspecto de ser uma construção relativamente recente. A sala conta com um banheiro próprio que é utilizado de modo autônomo pelas crianças ou auxiliadas pela atendente quando necessário. As mesas para alimentação e atividades são retráteis e na medida em que são utilizadas são presas à parede da sala por um suporte de fácil manejo, o que permite com que o espaço para a circulação das crianças seja ampliado. No canto da sala existe um espaço em que as crianças têm a sua disposição livros que são colocados nos bolsos de uma colcha de tecido pendurada na parede, o que permite às crianças facilmente acessá-los. Nesse espaço também estão dispostos colchonetes para as crianças utilizarem quando necessário e é esse geralmente o espaço ao qual a professora organiza os momentos de brincadeira das crianças e os momentos de leitura de histórias. Em outra parede está um armário amplo em que são guardados os materiais utilizados pela professora e pelas crianças. Ao lado do armário e em frente a parede, são empilhadas as cadeiras das crianças. Do outro lado da sala está a mesa da professora e um balcão com outros materiais escolares e atividades realizadas com as crianças, também estão as janelas que dão para o espaço frontal da escola e para a rua. No meio da sala existe um espaço bastante amplo e livre de obstáculos para a circulação das crianças e da professora. Não existem brinquedos ou outros materiais dispostos pela sala, nem em prateleiras ou mesmo no chão que sejam acessíveis ou utilizados pelas crianças, os limitados brinquedos e materiais permanecem guardados no armário. As paredes são brancas e sem desenhos ou figuras. Os trabalhos

gráficos das crianças são pendurados em um varal na janela da sala que dá para o corredor e no teto estão pendurados alguns pendentos coloridos feitos de papel.

A escolha do material e o corte realizado para a seleção dos eventos analisados foram definidos em virtude do critério de acesso ao material de crianças de menor idade dentre as pesquisas do Banco de Dados disponibilizado. De modo muito pertinente aos propósitos da presente pesquisa, foi possível observar com o material selecionado uma mesma professora (aqui denominada de Clara¹⁴⁰, com formação superior em Pedagogia) e sua auxiliar (aqui denominada de Maria¹⁴¹, sem formação superior) com dois grupos diferentes de crianças de mesma idade. O fato de ser uma mesma professora e atendente com dois grupos diferentes permitiu estabelecer um corte temporal que viabilizou a observação de variações e recorrências nas práticas profissionais e institucionais da mesma professora com diferentes crianças, bem como a interferência de tais práticas nas interações dos adultos com as crianças. É notável na observação do material uma diferença de condução pedagógica entre os dois anos (2014 e 2015), detectada em produções de atividades e interações que se mostraram mais enriquecedoras no segundo ano com o segundo grupo se comparadas aos do primeiro ano, quando um clima de sofrimento psíquico e desgaste emocional da professora e das crianças mostrou-se muito mais manifesto durante o período de campo. Por outro lado, ainda que algumas questões se tornaram menos evidentes, é possível observar a recorrência de outros processos que serão apontados na análise.

Essa diferença de conduta entre uma primeira e segunda turma parece residir muito pouco no fato de serem outras crianças, já que pela observação não foi percebido uma mudança notável entre as crianças que compunham as turmas; aliás, a heterogeneidade na constituição dos dois grupos de crianças não tem nada de incomum. Tal heterogeneidade diz respeito à estruturação psíquica, à personalidade e às necessidades de cada criança, bem como a seus desenvolvimentos e histórias individuais. Isso aparenta ser nada mais do que o habitualmente esperado para a realidade e vivenciado como um caso comum nas escolas, especialmente as que atendem a uma população também bastante heterogênea em seus modos e situações de vida. Observam-se extremos de crianças com prejuízos acentuados no desenvolvimento geral (sem aquisição de fala esperada à idade, atrasos no desenvolvimento psicomotor, na aquisição da marcha e treino de esfíncteres, prejuízos na interação social e na constituição da cognição, estados emocionais predominantes de apatia, angústia ou

¹⁴⁰ Nome fictício.

¹⁴¹ Nome fictício.

descontrole de impulsos, etc.) e de crianças com indícios de estruturação psíquica de funções superiores, desenvolvimento adequado e até mesmo superior à idade, com a presença de indicativos de riqueza imaginativa, afetiva e simbólica e vinculações significativas com figuras primárias¹⁴². Entre os dois grupos, o do ano de 2014 e o de 2015, muito pouco se diferencia nesse tipo de heterogeneidade as condições das crianças. O grupo de crianças do ano de 2014 apresenta um número maior de intercorrências de comportamento agressivo de algumas crianças durante as filmagens e consequente reclamação e choro das outras crianças. Em outras situações, nesse mesmo grupo, comportamentos devidos à inabilidade motora e dificuldades de condução social foram interpretados pelos adultos como comportamentos agressivos. O segundo grupo de 2015 apresenta um maior número de situações de ansiedade, de choro em virtude de separação de figuras primárias e de solicitação por atenção e vinculação emocional com a professora e auxiliar. Admite-se, como ressalva, que existam as diferenças peculiares de cada criança e de cada grupo de crianças e que certamente as exigências e necessidades de vinculação sejam também diferentes. No entanto, as condutas, as falas e seu padrão semântico não dão conta de demonstrar que tal diferença na conduta pedagógica entre o primeiro e o segundo ano esteja alicerçada nos modos de lidar com as diferentes crianças ou grupo de crianças, como propõe-se demonstrar nos eventos apresentados na análise.

Outros fatores que não estão presentificados explicitamente podem ter interferido de modo mais imperativo nessa mudança de condução pedagógica e emocional da professora: Fatores como mudanças institucionais, relações institucionais entre colegas e com a direção da escola, o próprio papel da professora que assumiu a função de diretora, ou ainda outros fatores desconhecidos relacionados com a trajetória pessoal da professora e seus tempos subjetivos ou mesmo o estabelecimento de novos investimentos profissionais qualificantes que podem estar relacionados com uma conduta pedagógica retomada sob um outro tipo de alicerce simbólico-emocional para a prática. Outro elemento a ser observado é a presença ou ausência do pesquisador no momento das filmagens (presentes no segundo ano e ausentes na maioria das filmagens do primeiro¹⁴³) o que pode significar a existência de um “olhar de um terceiro” sobre a prática e as relações que estão sendo estabelecidas. O olhar

¹⁴² Torna-se importante mencionar que não foi possível em virtude da utilização de material previamente produzido e da natureza exploratória proposta para a presente pesquisa que se utilizasse um instrumento psicológico para a averiguação dessas informações acerca dos indicadores de desenvolvimento da criança, como o protocolo IRDI, Indicadores de Risco para Desenvolvimento Infantil, utilizado por Brandão (2016).

¹⁴³ A título de esclarecimento: no primeiro ano (2014) a professora e a auxiliar eram responsáveis por organizar o tripé e deixar a câmera filmando. Pela imobilidade da câmera e ausência de interlocutor foi possível diferenciar quando o pesquisador estava presente.

de um terceiro e mesmo a participação na pesquisa mediada pelo olhar de outra pessoa pode ter contribuído, em hipótese, para reposicionar o olhar da professora sobre o trabalho pedagógico. Enfim, o mais importante é considerar a ideia de que existem posicionamentos subjetivos diferentes que se estabelecem com a mesma profissional, em uma mesma escola, com grupos de crianças de mesma idade ao longo de diferentes períodos de tempo e que demonstram que as interações nesses ambientes coletivos de aprendizagem não são estáticas e unidimensionais, mas sujeitas aos processos históricos e subjetivos dos sujeitos em interação envolvidos nesses processos. Como consequência disso, os enlaçamentos subjetivos e o trabalho oferecido às crianças também se diferenciam e podem, como no caso do material aqui apresentado, constituir-se em dois extremos: uma interação objetificante ou um enlace subjetivante, como será demonstrado mais adiante pela análise dos dados produzidos. Os aspectos mencionados até aqui justificam a escolha do Maternal I como material de base para a exploração que se faz necessária se considerados os objetivos do presente estudo.

A partir do material selecionado pelo corte etário dos grupos de crianças foram constituídos os eventos que apresentaram maior potencial analítico. A constituição dos eventos se deu de modo a identificar as recorrências e os padrões culturais que permitem caracterizar a rotina das interações, dos cuidados e das práticas com os grupos de crianças pequenas dessa escola. Com a identificação das regularidades culturais presentes nessas práticas tornou-se possível prosseguir na compreensão e interpretação dos sentidos presentes no campo semiótico das interações humanas nesse ambiente. Para tanto utilizou-se da análise microgenética (GÓES, 2000) por entrar em consonância com as bases metodológicas propostas pela teoria de Vygotski. Tal método de análise sustenta a possibilidade de compreender os processos que constituem o desenvolvimento infantil como produto de um duplo plano genético composto pelas condições biológicas e sociais que se dão em sua origem. Góes (2000, p. 15) compreende a análise microgenética pela seguinte perspectiva: primeiro, a análise microgenética é orientada para “minúcias indiciais”, o que faz com que a análise se dê sobre recortes temporais restritos dos eventos e se baseie nas particularidades dos elementos constitutivos; contudo, a análise microgenética também mantém a condição histórica do processo estudado, isto é, a condição de sua gênese mediante o movimento dos processos, as relações com as condições passadas e presentes e a exploração daquilo que no presente se apresenta como projeção futura dos processos; e por último, a análise microgenética é “sociogenética”, no sentido de que a análise é capaz de estender as relações dos eventos singulares com os planos mais amplos

da cultura, das práticas institucionais e das condições de produção dos discursos que circulam nesses meios.

Para a constituição dos eventos foram eleitas cenas que apresentavam maior densidade interativa e precária densidade interativa e maior produção semântica entre os sujeitos em interação, ao mesmo tempo em que se deixou aberta a possibilidade de explorar situações inesperadas ou contraditórias quanto ao esperado na produção teórica da presente pesquisa. O critério de repetição também atuou, eliminando-se com isso as situações em que um determinado conteúdo principal da interação era repetido de forma praticamente análoga ao anterior, não deixando de pontuar a reiteração desse conteúdo semântico como privilegiado em relação aos outros. Outro critério para a constituição dos eventos selecionados foi a excepcionalidade do conteúdo, seja pela excepcionalidade com que aparece no material, seja pela singularidade semântica que ele pode evocar para a interação. Através da constituição dos eventos foi possível descrever o potencial analítico, isto é, as pré-categorias observadas no material e o potencial presente para explorar os conceitos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores.

Em um primeiro momento, a partir das observações do material disponível no banco de dados pôde-se construir um primeiro mapeamento dos eventos que se mostraram mais significativos frente aos critérios de densidade ou precária densidade interativa e de conteúdo semântico das interações, bem como que atendessem ao critério de excepcionalidade ou que demonstrassem ser situações inesperadas ou contraditórias frente ao esperado na construção teórica do estudo. Esse primeiro mapeamento foi sucedido pela transcrição dos eventos, o que permitiu o acesso mais atento e profundo ao conteúdo das interações envolvidas nessas cenas. No quadro abaixo, apresenta-se o primeiro mapeamento dos eventos observados ao longo das horas de filmagem dos dois grupos de crianças.

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material disponibilizado no Banco de Dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização - UPF*)¹⁴⁴.

<i>Evento</i>	Interac-Tantes	Descrição do Evento	Potencial Analítico	Identificação do material
<i>O informativo aos pais e o carrinho de sorvete</i>	Cr. e Pp. ¹⁴⁵	Crianças estão sentadas em rodinha para ouvir a leitura de um informativo direcionado aos pais, quando avistam pela janela um carrinho de sorvete que se torna objeto da atenção.	Intervenção da realidade imaginativa da criança; A imaginação radical como componente da vivência da criança; Os objetos escolares, os objetos da realidade e os processos simbólico-emocionais: que modalidade de transmissão significativa?	Código: Maternal i F2a - 2014 Posição no material: 3:44 a 4:44 min. / 6:10 a 9:43 min. Duração: 4:53 min.
<i>O objeto estrangeiro - o olhar e o espelho</i>	Cr.; Pp. e Aux.	Após uma briga entre duas meninas, uma delas anuncia que a colega trouxe um batom para a escola. As meninas compartilham o batom, o que vira tema para olhares e brincadeiras.	Os processos subjetivos enquanto processos impregnantes das vivências das crianças; As possibilidades de constituição subjetiva: o olhar-se, ser olhado em ambientes coletivos. Os objetos desejantes e a assepsia da individualidade.	Código: Maternal i F3 (1) - 2014 Posição no material: 2:26 min. a 7:45 min. Duração: 5:19 min.
<i>O batimento do coração</i>	Cr. e Pp.	Um dos meninos está agitado nesse dia e não consegue esperar sentado, como lhe é solicitado. A professora intervém dizendo que pode sentir o coração dele agitado. As outras crianças imitam o gesto para ouvir seus corações.	A unidade simbólico-emocional: nomeação e produção de sentido; A produção subjetiva para além dos processos escolarizantes; A constituição de vínculos e a presença do outro humano; As configurações simbólico-emocionais e a alimentação das mentes da criança pequena; Vivência e produção de sentido.	Código: Maternal i F3 (1) - 2014 Posição no material: 14:09 min. a 15:44 min. Duração: 1:35 min. (<i>Continua...</i>)

¹⁴⁴ O material utilizado foi produzido originalmente pelas pesquisadoras Adriana Bragagnolo (2016), na tese intitulada *A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra*; Francieli Sander Sartori (2016) na dissertação intitulada *Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola* e, por fim, Mariele Fátima de Camargo (2016), na dissertação intitulada *A complexificação de conhecimentos de crianças, na educação infantil: um estudo de caso*. Todas as pesquisas contaram com a orientação da professora Dr^a. Adriana Dickel e estão associadas ao GEPALFA.

¹⁴⁵As siglas representam os seguintes interactantes na pesquisa: Cr. = criança(s); Pp. = professora; Aux. = atendente/auxiliar; Pesq. = pesquisadora(s).

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material disponibilizado no Banco de Dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização* - UPF).
(*Continuação...*)

<i>Evento</i>	Interac- Tantes	Descrição do Evento	Potencial Analítico	Identificação do material
<i>É dia de movi- Mento</i>	Cr. e Pp.	A professora propõe uma atividade de movimento (andar sobre cadeiras) para as crianças. A atividade se desenrola com dificuldades e as crianças somente podem mover-se uma de cada vez, enquanto as outras devem aguardar a vez. Na hora da conversa, as crianças associam conteúdos imaginativos à atividade pedagógica.	A vocação higienista da educação infantil: a institucionalização dos corpos se interpõe à constituição dos espaços imaginativos; A apropriação do corpo: sentar, calar, ouvir, esperar em contraposição ao brincar e as produções infantis; Os (des)encontros entre as produções infantis e a escolarização da criança pequena; A vivência da criança e a simbolização (ambiente e metabolização).	Código: Maternal i F6 - 2014 Posição no material: 0:00 min. a 20:30 min. / 24:36 min. a 28:49 Duração: 24:43 min.
<i>É hora de dançar</i>	Cr. e Pp.	Na sequência da atividade de movimento, as crianças são colocadas novamente sentadas em rodinha e a professora propõe que façam uma atividade de dança. Nas interações da rodinha, ocupa-se uma maior parte do tempo para que as crianças sentem, ouçam, parem; As crianças podem, enfim, dançar ao som de músicas infantis.	A constituição de relações institucionais precoces: “tem que ouvir”, o peso do objeto-aluno para os tempos de constituição psíquica de crianças pequenas; O tempo das ordenações escolares enquanto investimento em ensinar a ser aluno; O limite entre a institucionalização e a vivência da criança pequena: os ordenadores e a experiência do corpo e do Eu; Os tempos institucionais e os tempos infantis: o cerceamento simbólico-emocional da infância. O individual em prol da coletividade: a uniformidade das interações, tempos e investimentos? As origens ambíguas da escola (para quê a escola?): ouvir, obedecer, silenciar <i>versus</i> aprender, crescer, descobrir.	Código: Maternal i F6 - 2014 Posição no material: 29:12 min. a 39:30 min. Duração: 10:35 min. (<i>Continua...</i>)

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material disponibilizado no Banco de Dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização* - UPF).
(*Continuação...*)

<i>Evento</i>	Interac- Tantes	Descrição do Evento	Potencial Analítico	Identificação do material
<i>O passeio no zoológico</i>	Cr. e Pp.	Inicia-se com tempo livre para brincar. As chamadas de atenção sobre o comportamento das crianças desviam a atenção da brincadeira. Após, faz-se rodinha e a professora comunica que irão fazer um passeio ao zoológico. A professora se queixa do comportamento das crianças e pede para “chavear a boquinha”. As crianças seguem para uma atividade de desenhar.	Crianças de ouvidos cheios: os pequenos <i>Pinóquios</i> em constituição; O espaço-tempo para a brincadeira e as modalidades de subjetivação - qual o espaço para serem sujeitos? A expropriação dos espaços de subjetivação, de constituição desejante e imaginativa da vida: a vocação para aldeia e o processo de escolarização da educação infantil; O cansaço como expressão de sofrimento: suportar os tempos de parar, calar, ouvir; A privação da fala da criança em tempos de constituição psíquica (fala egocêntrica e constituição do pensamento).	Código: Maternal i F7 - 2014 Posição no material: 0:00 min. a 37:11 Duração: 37:11 min.
<i>A sala de aula e a sala de brinquedos</i>	Cr. e Pp.	As crianças saem da sala em que estão alocados e vão todos para uma segunda sala repleta de brinquedos. Nesse ambiente se passa o tempo de brincar das crianças.	A dicotomia entre brincar-aprender, tarefa-diversão, sala de aula-sala de brincar; A ordenação do corpo e dos espaços: a espontaneidade da brincadeira infantil; O brincar e a realidade: a vivência enquanto apropriação imaginativa do mundo interno-externo; As produções infantis enquanto processo que entra em função com o meio na constituição psíquica das crianças; Ser sujeito e/ou ser aluno.	Código: Maternal i F8b - 2014 Posição no material: 0:00 min. a 16:26 Duração: 16:26 min. (<i>Continua...</i>)

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material disponibilizado no Banco de Dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização* - UPF).
(*Continuação...*)

<i>Evento</i>	Interac- Tantes	Descrição do Evento	Potencial Analítico	Identificação do material
<i>O dia das mães e os livros</i>	Cr. e Pp.	Inicialmente, em rodinha, a professora conversa com as crianças sobre o dia das mães. Após, as crianças têm um espaço para olharem e manusearem os livros que estão dispostos em um dos cantos da sala. A professora acompanha as crianças, sentando-se com elas nos colchonetes.	A presença de organizadores subjetivos na interação professor-criança; Que modalidades de organizadores podem ser observados na coletividade?; Criança-aluno e o limbo: a objetificação da infância e a carência/privação na constituição de vínculos em instâncias coletivas; O coletivo como imperativo aos tempos individuais: a vivência da criança pequena e a constituição psíquica; A constituição da presença na relação com o outro e a intervenção pedagógica no trabalho com crianças pequenas.	Código: Maternal I F1b - 2015 Posição no material: 00:00 min. a 3:13 / 12:20 min. a 16:35 min. Duração: 7:18 min.
<i>O rei Arthur e Peter Pan</i>	Cr.; Pp.; Aux. e Pesq.	Em um diálogo entre professora e pesquisadora, Arthur ¹⁴⁶ é nomeado como “O cara” e a menor criança da turma. Em uma segunda cena a professora tem um momento sozinho com Peter, em que pergunta sobre a mãe da criança. A professora nomeia a atendente como mãe de Arthur. Em um segundo episódio, Peter fala a primeira palavra na escola.	O rei Arthur e o primado do desejo: os conteúdos subjetivos e a interação com a criança em coletividade; O olhar desejante e os filhos desejados: os que reinam em detrimento dos outros; A precocidade premiada; O desalento de Peter e os indícios de risco ao desenvolvimento infantil; Peter e a Terra do Nunca: a criança carente e seu lugar na educação infantil; As aproximações de apego e preocupação: o olhar sobre as crianças que não crescem.	Código: Maternal I F3 e F5 - 2015 Posição no material: (1) 4:50 min. a 5:00 min. / 32:30 min a 33:11 min. / 50:47 min. a 51:10 min. (2) 23:45 min. a 28:57 min. Duração: 9:18 min. (<i>Continua...</i>)

¹⁴⁶ Arthur e Peter são nomes fictícios. Os nomes das crianças, professoras e funcionários foram alterados, bem como qualquer outro dado que possa identificar os sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material disponibilizado no Banco de Dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização* - UPF).
(*Continuação...*)

<i>Evento</i>	Interac- Tantes	Descrição do Evento	Potencial Analítico	Identificação do material
<i>O choro e o “aperte aqui”</i>	Cr., Aux. e Pp.	Na hora de guardar o livro, a atendente o puxa da mão de uma criança sem se dirigir à ela, o que acaba por provocar-lhe choro. Segue um diálogo entre a criança que está chorando e a professora. Após inicia-se a leitura do livro “Aperte aqui” e a atividade de desenhar o que foi ouvido na leitura. As crianças fazem muitas menções familiares e de valência afetiva no desenho e na escrita do nome.	Os aspectos afetivos e a constituição da coletividade: quem são os filhos?; O desejo nas organizações coletivas: quem ganha colo?; O cuidado e a organização simbólica: a solicitação para que a criança se adapte às formas escolarizadas em detrimento da constituição afetiva; O extrapolamento emocional, a contenção do adulto e a vivência da criança; Não pode apertar no “aperte aqui”: ouvir e ver sem tocar; O conto sem estorinha e o alcance imaginativo da criança: a cognição sem fantasia; As produções infantis e os sentidos produzidos com/frente à experiência: o contato e as vinculações emocionais, a presença do outro e o olhar pedagógico; A escrita na articulação simbólico-emocional da criança pequena: a produção de sentido.	Código: Maternal I F3 - 2015 Posição no material: 15:04 min. a 52:18 Duração: 37:14 min.
<i>A galinha ruiva e o protagonis-mo de Alice</i>	Cr. Pp.	A professora lê para as crianças, dispostas em rodinha, o livro <i>A galinha ruiva</i> . O livro possui um dispositivo que reproduz o som de animais ao apertar um botão, a professora aciona os sons ao longo da história.	Alice ¹⁴⁷ e a compaixão como produto de uma constituição subjetiva em curso; A experiência não-verbal e o entendimento das palavras, do ouvir ao acesso e produção do sentido; O adulto e a função sígnica: o espaço de fala da criança e a constituição dos recursos simbólicos mediados pelo adulto; O entendimento ao alcance da imaginação e do pensamento da criança. Alice, imitação e identificação.	Código: Maternal I F4 - 2015 Posição no material: 0:00 min. a 10:05 Duração: 10:05 min. (<i>Continua...</i>)

¹⁴⁷ Nome fictício.

Quadro - Síntese analítica de eventos selecionados do material disponibilizado no Banco de Dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização* - UPF).
(*Continuação...*)

<i>Evento</i>	Interac-Tantes	Descrição do Evento	Potencial Analítico	Identificação do material
<i>Como se faz pão?</i>	Cr. e Pp.	Após a história da galinha ruiva, a professora inicia uma atividade de fazer pão com as crianças. As crianças tocam, cheiram, provam ingredientes domésticos, mais ou menos familiares para elas.	Acesso das crianças aos objetos e conteúdos do cotidiano; O corpo para tocar, cheirar, degustar, provar; Os organizadores (não pode mais, não faz bem para o corpo) ofertados de acordo com o alcance da criança; A vivência da criança e os espaços de conhecimento e descoberta; Uma educação que não subtraem à criança do alcance emocional, de imaginação, fantasia e pensamento.	Código: Maternal I F4 - 2015 Posição no material: 11:53 min. a 40:28 Duração: 29:15 min.
<i>Quem tem colo?</i>	Cr. e Pp.	Em um diálogo em que Alice pede para ficar no colo da professora, a professora responde que não pode segurá-la no colo, pois precisa dar atenção um pouco para cada criança.	É possível ser “um com um”, mesmo que um “com todos”? Nos ambientes coletivos, quem ganha mais? As crianças destinadas ao limbo interacional: as que não tem, as que não solicitam e as que não são atendidas em função da adaptação à coletividade. As demandas heterogêneas das formações coletivas de crianças pequenas.	Código: Maternal I F6 - 2015 Posição no material: 1:09:44 min. a 1:10:47 min. Duração: 1:03 min.

No processo de transcrição dos eventos mapeados tornou-se possível compreender a extensão e o volume dos dados que estavam sendo produzidos, bem como a potencialidade e a reiteração dos conteúdos semânticos presentes nas interações. O mapeamento e a transcrição dos eventos possibilitaram observar um quadro geral do material produzido o que permitiu, por sua vez, observar quais conteúdos destacavam-se pela maior produtividade semântica e potencial analítico, quais conteúdos destacavam-se pela excepcionalidade ou quais demonstravam saturação na medida em que se repetiam evento após evento. Diante disso, e considerando que o volume de eventos constituídos tornaria o trabalho de análise extenso, optou-se por um segundo tratamento dos dados que considerou o potencial analítico dos eventos, mantendo aqueles cuja produtividade das interações

mostrou-se mais relevante e aqueles cujos conteúdos demonstravam saturação pela repetição e um padrão recorrente produzido nas interações. Procurou-se considerar a exemplaridade de cada evento, na medida em que o evento selecionado em seu conteúdo principal demonstrou atender como representante de um padrão de interações observadas, visto que a saturação do conteúdo demonstra um padrão de recorrência do tipo de interação. Por outro lado, manteve-se a abertura ao ineditismo, optando-se por manter não apenas os eventos que demonstravam serem exemplares habituais das interações, mas aqueles cujo conteúdo demonstrava ser inédito, inabitual ou pouco esperado desde o ponto de vista teórico proposto. Desse segundo tratamento foram eleitos quatro episódios que demonstravam atender ou ao critério de exemplaridade ou de ineditismo.

À organização dos eventos seguiu-se a descrição densa dos eventos com o objetivo de não apenas transcrever o aspecto discursivo das interações, como também demonstrar a fluidez e as relações históricas do evento analisado. A transcrição do material e a descrição dos eventos permitem demonstrar outros elementos presentes na fala, no contexto da fala, no modo como é falado e nas condições da produção da fala que veiculam os sentidos explícitos e latentes das interações. A fala literal foi dentro do possível preservada, contudo, fez-se necessário ir além de uma transcrição para empregar uma tradução da expressividade humana e dos sentidos presentes no caráter conjunto, interativo e sociocultural dessas produções. Tal densidade de expressividade que se presentifica na experiência interacional e no sentido nela produzido e veiculado, comprometeu o pesquisador no trabalho de passagem da imagem e do som para a escrita e para a descrição com o esforço de tradução dos elementos presentificados nos dados. Tais ações - transcrição, descrição e tradução de elementos - são a condição que permitem, ao final, a construção de uma síntese analítica na qual a teoria explorada pode ou não operar como alcance explicativo para os campos interativos constituídos nesses ambientes coletivos com crianças pequenas.

Segue, no presente capítulo, a descrição e a transcrição dos quatro eventos constituídos “*É dia de movimento*”, “*O passeio no zoológico e chavear a boquinha*”, “*O choro e o ‘Aperte Aqui’*” e “*O Rei Arthur e Peter Pan*”, bem como as análises desses eventos. As análises estão alicerçadas nas quatro seguintes categorias: *objetificação-subjetificação*; *vivência* da criança (VYGOTSKI, 2010); *imaginação radical* (CASTORIADIS, 2007; BLEICHMAR, 2010); processos *simbólico-emocionais* (GONZÁLEZ REY, 2013). Apresenta-se a seguir os resultados da constituição desse percurso teórico e metodológico, com vistas a explorar o alcance da compreensão aqui apresentada a respeito do desenvolvimento de crianças pequenas em ambientes de educação

infantil, especialmente com relação à constituição de relações intersubjetivas entre adultos e crianças que sejam capazes de ofertar organizadores psíquicos fundadores das possibilidades de existência de vinculações subjetivantes e de processos constituintes para o desenvolvimento psíquico da criança pequena.

3.3 É dia de movimento

O evento a seguir foi constituído com base no critério de densidade interativa, devido ao tipo e à densidade da produção semântica envolvida na realização da atividade com as crianças, bem como por ser representativa de um tipo de produção interativa que se repete e se reitera ao longo das práticas oferecidas às crianças, especialmente ao longo das atividades com o primeiro grupo de crianças do Maternal I de 2014. Esse evento se mostra, portanto, exemplar de uma regularidade cultural no padrão de interações entre adultos e crianças observadas nesse grupo.

A professora inicia uma atividade com as crianças sentadas em cadeiras postas em uma fileira, uma ao lado da outra. A professora está sentada em outra cadeira em frente as crianças e tenta informar-lhes sobre a atividade. Clara¹⁴⁸ solicita que as crianças façam “*escutatória*” (sic) e começa a explicar que naquele dia será o “*dia do movimento*”. Duas crianças colocam as mãos nos ouvidos, brincando com o gesto de não ouvir a professora. Uma criança se levanta, a professora pede que sente e continua explicando a atividade, pedindo que as crianças olhem para as cadeirinhas em que estão sentadas. Nesse momento, a professora percebe que Bela e Robin estão com as mãos nos ouvidos e diz que tem crianças que não estão escutando e ela sempre escuta as crianças; pede para Bela tirar as mãos dos ouvidos para escutar a professora. Outras crianças começam a colocar a mão nos ouvidos, imitando as anteriores. Esse gesto que as crianças pequenas espontaneamente fazem demonstra uma capacidade já presente de isolar a si mesmas dos estímulos externos, de compreender-se como a si mesmas diferenciadas das outras pessoas e do que lhes ocorre externamente e que, portanto, são capazes de não ouvir quando lhes convém. Em crianças com maiores dificuldades de estruturação psíquica esse tipo de comportamento não poderia ser encontrado com esse mesmo sentido. Em todas as observações com o primeiro grupo de crianças (Maternal I de 2014), a quantidade de espaços de fala é centralizado

¹⁴⁸ Todos os nomes utilizados são fictícios.

predominantemente na professora, fato esperado por ser o adulto responsável pela ordenação das interações com as crianças, contudo, os espaços de expressão, de reação e de fala dessas crianças se mostram significativamente limitados ao longo dos diferentes dias da rotina escolar observada.

Clara solicita que uma criança saia da cadeirinha para sentar em seu colo, o que não parece explicar-se por alguma solicitação ou reação da criança, ou motivo aparente, e segue dizendo que a atividade de movimento será uma atividade nova. As crianças respondem com entusiasmo e vibração. A professora pede que as crianças sentem todas no chão e deixem as cadeirinhas onde estão colocadas. Bianca permanece sentada e não responde de imediato à solicitação. Robin tenta se levantar e a professora pede que ele e todos permaneçam sentados no chão. Robin tenta mostrar à professora que o nome dele não está pendurado na cadeirinha. Algumas cadeiras estão identificadas com o nome das crianças escritos em papel e colado no encosto da cadeira por fita durex, outras cadeiras, como a de Robin, não têm essa identificação. É rotina, como observado em outros momentos como o das refeições ou quando as crianças sentam para desenhar, que as crianças sejam ensinadas a sentar na cadeira que lhes é atribuída pelo nome, a ponto de que elas já conseguem identificar quando está ou não o próprio nome identificado na cadeira. Robin percebe que seu nome não está na sua cadeira e aponta para a professora, mas ela pede que ele se sente. Robin protesta, afirmando que o seu nome não está lá, mas não encontra resposta da professora. Muito provavelmente a ordem das cadeiras era aleatória e a intenção da professora não estava em que cada criança prestasse atenção na própria cadeira.

Robin, no entanto, fica inconformado pela ausência do nome e é correspondido pela professora com a frase “*tem o nome de todo mundo*”, dirigida verbalmente sem olhar para a criança, o que novamente não o conforta. Robin insiste novamente em mostrar para a professora a falta de seu nome, mas a professora não dá nenhuma resposta e parece reagir com desconforto, desviando o contato visual para a direção contrária de Robin, demonstrando que as intervenções de Robin estão sendo inconvenientes. Robin é deixado no vazio do vínculo e na falta de resposta para a busca por contato, ainda que a atividade pedagógica não esteja direcionada ao nome das crianças, as reações e as buscas de contatos de Robin são sentidos como inoportunos. É possível ainda identificar que nas formações psicológicas grupais um dos membros pode tornar-se uma espécie de porta-voz para o grupo de crianças. Robin pode estar sendo a criança mais sensível ou mais reativa aos processos emocionais do grupo e, por isso, a criança que exterioriza com voz mais forte os sentimentos, que ora estabelecem um porta-voz (a criança que fala mais alto ou chora mais

alto), e que ora aparecem como uma reação mais diluída no grupo de crianças, em que o grupo inteiro fala, ou se mexe ou reage, mesmo que não seja possível desconsiderar as características individuais de cada criança. Robin em todas as observações tenta de algum modo obter atenção e contato emocional com a professora, enquanto as outras crianças permanecem mais diluídas nos contatos grupais e pouco assumem o protagonismo das interações, exceto por Philip que é constantemente requisitado pela professora.

Na quase totalidade das filmagens observadas nos períodos em que as crianças desse grupo (Maternal I de 2014) estão em rodinha ou em alguma atividade didática que requer que as crianças fiquem sentadas, a professora solicita que Philip seja segurado no colo pela atendente ou que fique em seu colo. Em muitas cenas, Philip demonstra não procurar ou desejar estar no colo da professora, o que faz com que a professora insista ou mesmo o obrigue a permanecer em seu colo. Philip chega em uma das situações observadas a se recusar abertamente a ficar no colo de Clara, dizendo que quer ficar no chão, já que todas as outras crianças podiam estar pulando e se mexendo. Clara o obriga a permanecer e lhe responde que se não é capaz de ficar em seu colo também não pode ficar no chão com as outras crianças. O sentido para que Philip seja sempre mantido no colo é explicitado pela professora verbalmente como uma “*necessidade de carinho*”, atribuída por ela a Philip. Essa criança passa muito mais tempo no colo da professora ou da atendente em todas as filmagens do que qualquer outra criança, recebendo ao mesmo tempo mais interações verbais, corporais e visuais da professora individualmente do que as outras crianças. Philip quando não está sendo controlado diretamente pela professora ou mantido no colo de algum adulto causa algumas situações em que agride ou incomoda algum colega, o que se segue a uma reclamação de alguma outra criança, embora não tenham acontecido situações graves nas observações. Contudo, existe algo que privilegia, ou mesmo retém Philip, em relação às outras crianças desse primeiro grupo (Maternal I de 2014)¹⁴⁹ uma vez que mais tempo e

¹⁴⁹ É possível apontar essa situação de privilégio de Philip em relação a outras crianças não por uma ou outra situação isolada em que Philip pudesse obter maior contato, maior frequência de interação e fala e contato corporal, nem mesmo por essa intervenção ocorrer restritamente em momentos em que a criança age de modo inadequado ou agressivo. Se é possível apontar essa situação privilegiada de Philip é por esse tipo de interação ocorrer em todas as filmagens observadas, em praticamente todas as interações com o grupo de crianças, sem aparentemente apresentar um contexto interativo ou de direcionalidade pedagógica que justificasse que Philip fosse com tamanha recorrência privilegiado pelas interações. Na mesma medida, Robin compete frequentemente pela atenção da professora, e não é possível afirmar que essa atenção e espaço subjetivo e interacional não lhe é dado pela professora por Philip necessitar mais do que Robin, já que isso não pode ser sustentado por algum tipo de intencionalidade pedagógica. De qualquer modo, em todas as filmagens disponíveis quando Robin comete algum tipo de ato agressivo, ou mesmo quando “esbarra” em outras crianças e cria algum tipo de problema, não recebe o mesmo tipo de tratamento que é oferecido a Philip quando esse faz o mesmo ato (a professora conversa olhando nos olhos, demonstra ser carinhosa, pega no colo a criança para falar-lhe de modo mais próximo, produz sentidos sobre o que a criança está sentindo ou

mais esforço lhe é dirigido direta e individualmente, com um contato mais estreito e uma vinculação marcada por algo de uma ordem subjetiva e emocional da professora na relação com essa criança, ainda que Philip não corresponda ao desejo de permanecer tanto tempo com esse contato. A professora dirige a atenção às outras crianças muito mais brevemente e superficialmente do que demonstra com Philip, evidenciando uma produção de sentido diferente entre a mensagem que está comunicando a Philip e a que está dirigindo às outras crianças: Philip precisa de carinho, Robin precisa não incomodar.

Robin, diferentemente de Philip, na maior parte das cenas está tentando solicitar algum tipo de contato com a professora, solicitando alguma coisa (nessa cena o seu nome na cadeira), tentando conversar com ela e mesmo imitando-a. Distintamente das respostas que oferece a Philip, a professora não responde Robin com um contato direto, isto é, com uma fala, um contato corporal continente, um estímulo demonstrando interesse no que ele está dizendo ou reconhecimento de alguma necessidade que seria própria a ele, como o faz com Philip quando o segura no colo e tenta acalmá-lo. O contato entre Robin e a professora permanece muito mais empobrecido em relação ao contato que ela tenta estabelecer com Philip ou mesmo com algumas outras crianças. Robin sempre se destaca nas cenas de interação pela busca de contato e pela produção de falas no sentido da solicitação da professora, mas não consegue obter a atenção ou mesmo a vinculação que demanda de Clara. Em uma outra filmagem, Robin chega a demonstrar após algumas tentativas frustradas de obter uma resposta emocional em relação à professora (falando com a professora, imitando-a, pedindo algo para ela) um claro episódio de descontrole emocional em que começou a gritar e bater com os punhos em seu rosto. Robin não grita dirigindo-se a alguma criança ou à professora, mas o faz como uma descarga emocional contra si mesmo. Nessa cena, a professora que está conversando com outra criança de costas para o menino, não consegue perceber o descontrole de Robin, repreendendo-o por estar gritando. Sem ter observado o descontrole de Robin, Clara não compreende e também não se dirige a ele na tentativa de questionar sobre o que está lhe acontecendo, já que os gritos aconteceram em um momento em que todas as crianças estavam calmas e sentadas na

demonstrando com seu ato). A questão que sustenta esse ponto de vista está na recorrência desse tipo de interação com uma criança (Philip) e a ausência desse mesmo tipo de interação com outras crianças (Robin, por exemplo) no decorrer das filmagens. A ocorrência em todo o material videográfico de situações de interação em que ocorre a presença de qualidades interativas e mediadoras sempre com uma mesma criança recorrentemente, enquanto a ausência recorrente dessa mesma qualidade é observada com as outras crianças do mesmo grupo ao longo das filmagens, permite apontar para um fator de predileção nas interações, já que as qualidades de interação se repetem (com Robin a recusa e distanciamento, com Philip o colo e o tratamento individual).

rodinha. Robin destaca-se também por ser a única criança desse grupo que carrega, na maioria das cenas, um bico pendurado ao pescoço por uma cordinha, marcadamente um objeto que pode exercer uma função emocional de conforto. Como ocorre com Robin também ocorre em relação a outras crianças, em que a diferença da qualidade e da valência afetiva presentificada na interação não é dirigida de modo estreito e investido, o que faz com que a produção de sentidos frente ao que as crianças estão dizendo e demonstrando se mostre tão empobrecida. É necessário ressaltar que o afastamento e a falência de vínculos familiares primários devido à prisão de um dos pais, à violência, ao consumo de drogas ou mesmo à privação de vínculos é uma realidade habitual entre essas crianças.

A professora segue explicando a atividade que consiste em as crianças andarem em cima das cadeiras como se fosse uma “*rampa*” ou ponte, enfatizando-se que a atividade deve ser realizada “*em segurança*”. Clara explica que todos devem esperar sentados no chão e que ela irá chamar uma criança de cada vez para fazer a atividade, sendo que as outras crianças precisam ficar sentadas, torcendo para o colega conseguir chegar até o final. Quando a criança terminar o percurso sobre as cadeiras, precisa pular para os colchonetes. A explicação é interrompida diversas vezes com pedidos da professora para que as crianças permaneçam sentadas. Clara puxa Robin para afastá-lo das cadeiras e pede que ele fique sentado com os outros coleguinhas. Ela se levanta e retira três cadeiras, Philip e outra menina se levantam para ajudar a professora.

É interessante apontar que na transcrição das cenas, bem como no processo de descrição dos eventos, alguns nomes de crianças são mais repetidos que outros, enquanto outras crianças passam o período inteiro de filmagem sem serem chamadas pelo nome, ou o são em situações muito isoladas. Esse tipo de comportamento reflete o fato de que existem crianças que não são mencionadas pelo nome, enquanto outros são muito repetidos, o que não é uma escolha da pesquisadora, mas um reflexo da nomeação de cada criança nas cenas observadas, o qual optou-se por preservar em todo o material, atribuindo nomes fictícios às crianças que são chamadas pelos nomes por algum adulto ou coetâneo. Os vazios e lacunas de nomes refletem também o tipo de interação que não se individualiza ou não se remete à criança como sujeito.

A intenção da professora era a de fazer as crianças passarem por cima das cadeiras, dando-lhe a mão, pular ao final delas no colchonete e voltar a esperar sentadas, mas isso se mostrou muito difícil de ser feito com um grupo de crianças pequenas ávidas por movimentar-se e brincar. A atividade transcorre sob os insistentes pedidos e interrupções da professora para que as crianças não se aproximem das cadeiras, para que sentem, olhem e

esperem a vez de serem chamadas. As crianças, por sua vez, querem se aproximar, querem brincar e pela pouca idade ainda não podem responder de modo tão escolarizado à atividade de movimento que consiste em ver os outros brincarem sobre as cadeiras. O conflito entre o estímulo e a inibição do movimento se instala em todo o período da proposta didática. Clara inicia com uma demonstração com Flora, pedindo que as crianças olhem como ela faz e enfatiza a necessidade de fazer a atividade em segurança. As crianças animam-se e todos querem ser os próximos, então a atendente pede às crianças para prestar atenção aos comandos da brincadeira e a professora solicita que as crianças permaneçam sentadas, chamando os que estão de pé pelo nome. Algumas crianças são mais ativas (mais ou menos a metade do grupo de crianças) e tentam ficar de pé, aproximando-se da ponte de cadeiras; as outras crianças permanecem sentadas praticamente o tempo inteiro, sem fazer tentativas de se aproximar, enquanto três entre as que permanecem sentadas se mostram mais distantes, não procuram interferir e não tentam ser chamadas para brincar.

Ao final da travessia, a professora pede que Flora pule nos colchonetes, sempre sendo segurada pela mão. Outras crianças tentam subir na ponte de cadeiras, a professora pede que sentem e esperem a vez e dá o comando para que Flora que já andou, sente e olhe as outras crianças. A professora tenta dar continuidade à brincadeira acompanhando com a mão as outras crianças, procurando ordenar as crianças para que sentem e esperem, para que não subam nas cadeiras, para que quem já foi espere a vez do outro, dando ênfase à necessidade de fazer desse modo para ter segurança. As crianças, no entanto, permanecem tentando abrir espaço para brincar, para movimentar-se, para olhar com curiosidade e para fazer as próprias tentativas. A necessidade de esperar sentado e olhar é para essas crianças muito custosa, e aquelas crianças que o conseguem fazer, que permanecem sentadas sem tentar brincar, mostram-se geralmente mais quietas e mais calmas, ou ainda mais alheias com relação ao restante do grupo. Em outra observação desse primeiro grupo de crianças (Maternal I, 2014), em que as crianças estão em uma sala com brinquedos em um momento de brincadeira livre, o grupo de crianças demonstrou conseguir se organizar sozinho para andar em um escorregador sem se machucarem, formando uma fila, com uma criança atrás da outra, esperando a vez para andar. Assim, em vista da recorrente insistência presente nesse evento para que as crianças sentem e esperem caladas, é possível interrogar se a única configuração possível para a ordenação da espera dessas crianças pequenas seja estarem sentadas ou se configurações diferentes podem ser praticadas.

A atividade transcorre com incessantes interrupções: das crianças pedindo para andar na sua vez ou ir novamente e, mesmo tentando entrar na brincadeira; da professora

em pedir para que ponham ou tirem o calçadinho, para que não subam nas cadeiras e esperem sentadas. O tempo disponibilizado para a brincadeira, o tempo do movimento que cada criança pode experimentar sobre as cadeiras e o tempo que todas as crianças têm para brincar acabam sendo muito menor proporcionalmente ao tempo que a professora utiliza para ordenar as crianças e pedir para que sentem. O mesmo tipo de comportamento também ocorre quando, no grupo de crianças do Maternal I de 2014, a professora dispõe de espaços para a brincadeira “livre” das crianças. Os momentos de brincadeira livre, isto é, os espaços para as crianças brincarem com brinquedos são limitados a poucos e à pouca variação de brinquedos e estímulos. Os brinquedos presentes na sala das crianças geralmente consistem em um jogo de panelinhas, de um quebra-cabeças com letras ou binóculos com figuras de animais. Mesmo nesse momento, acontece de a professora chamar as crianças que estão correndo ou gritando para formar uma rodinha para conversar com elas e explicar-lhes por qual motivo não podem correr na sala ou gritar; contudo, toma com isso todo o restante do tempo em que essas crianças poderiam estar brincando. Do mesmo modo em que na atividade de movimento em que as crianças precisam movimentar-se uma de cada vez em segurança e controladas pela professora, nas brincadeiras em que as crianças têm a “liberdade” de brincar com os brinquedos, ocorre que ou o tempo disponibilizado para as crianças é muito reduzido (de 10 a 20 minutos) ou é interrompido pelas intervenções da professora. As intervenções em que Clara solicita ordenações sobre correr e gritar nos momentos de brincadeira não é feito individualmente ou com rapidez, mas ocupa o grupo inteiro ou uma parcela do grupo de crianças durante uma parte extensa ou mesmo todo o período da brincadeira. Em meio à atividade de movimento, uma das meninas brinca de girar ao redor de si mesma como uma bailarina, o que novamente pode colocar em questão se a dificuldade de realização da proposta está na reação das crianças que não se submetem a esperar sentadas ou na discrepância entre o entendimento escolarizante de movimento e o desenvolvimento infantil.

A atividade segue e, após a professora tentar constantemente afastar as crianças e fazê-las sentar, pois a maioria delas se levanta e se aglomera próximo das cadeiras ou anda pela sala, a professora interrompe a atividade cansada com a insistência das crianças. Essa insistência é nomeada por Clara como teimosia de Robin, mesmo que ele não seja o único a tentar subir nas cadeiras. De fato, Robin e Philip, quando perceberam que não iriam conseguir subir nas cadeiras, começaram a brincar e pular pela sala. A professora irritada com a dificuldade para ordenar a atividade, interrompe e pede para que todos sentem novamente no chão para retomar as ordenações combinadas para a atividade: esperar

sentados até a professora chamar, andar pela “*rampa*” de cadeiras (a palavra *rampa* é a denominação que Clara utiliza), dar a mão para a professora para atravessar sem se machucar, colocar o calçadinho e sentar novamente. A atividade inteira torna-se muito exaustiva, já que as crianças não cedem aos comandos da professora, tampouco permanecem paradas por um tempo tão longo, em meio a uma proposta que os leva a experimentar o movimento como brincadeira. Nesse tipo de exaustão, começa-se a instalar movimentos que exprimem sofrimento psíquico em ambos lados: na professora, que fica exausta com a repetição de tentativas em conseguir com um grupo de crianças de dois e três anos algo que é solicitado nas classes de crianças de sete e oito anos (sentar, ouvir, calar, prestar atenção, olhar sem se mover), e nas crianças, por suportarem o exaustivo tempo de controle quando ainda não são capazes de fazê-lo ou mesmo quando o tempo da pequena infância deveria assegurar-lhes o direito de brincar, se comunicar e interagir.

Com a atividade de movimento suspensa e restabelecida a rodinha para as crianças sentarem e ouvirem, Philip mostra à professora o cotovelo. Clara então trata com muita ênfase o machucado de Philip, dando importância ao fato de as crianças poderem se machucar e usando-se dele para exemplo do motivo pelo qual não podem se movimentar pela sala ou pelas cadeiras sem que seja a vez de cada um ou sem supervisão. As outras crianças também começam a mostrar os seus machucados para a professora que afirma que todos têm os seus “*dodóis*”. E o diálogo sobre os machucados e o quanto a professora não quer vê-los machucados e com “*dodóis*” se estende. Eric então desponta com uma pergunta diferente sobre o lugar em que a professora mora, a professora responde com o nome do bairro e Eric então fala algo sobre o trem que passa no bairro. O diálogo retorna para o assunto de como cada um conseguiu um machucado em algum lugar no corpo, o que a professora conclui dizendo que é preciso ficar sentadinho para ninguém se machucar. Philip e outras duas meninas disputam algo sobre quem comeu primeiro, e a professora intervém dizendo que não podem gritar. A atividade recomeça com os pedidos da professora para bater palmas e torcer para os colegas. Algumas crianças sentam e outras levantam, as crianças que esperam tentam novamente subir nas cadeiras e a professora volta a pedir que se sentem; algumas crianças levantam e pulam pedindo para serem as próximas e brevemente a atividade é interrompida novamente. A professora senta nas cadeiras e pede que as crianças esperem sentadas no chão, após procura reiniciar a atividade na tentativa de fazer todas as crianças atravessarem pelas cadeiras; quando todas passam a professora recolhe as cadeiras e canta a música para fazer a rodinha.

A proposta didática de estabelecer um espaço de movimento e de atividade psicomotora às crianças culmina com uma experiência conflitante: por um lado, a estimulação e a exploração do movimento, por outro, a inibição e o controle do movimento. Ao mesmo tempo em que é solicitado que esperem sentados e escutem a professora, é proposto e estimulado que experimentem movimentos. Algumas procuram o tempo inteiro subir nas cadeiras, outras não procuram em momento algum; umas atravessam a ponte de cadeiras com ímpeto, outras com medo. A reação das crianças à atividade se deve em parte ao fato de que, ainda muito pequenas, não conseguem responder com controle autônomo que lhes é exigido. Visto o conflito entre a proposta didática e a própria situação de desenvolvimento das crianças, suas condições e necessidades mentais, tais reações precisam ser reprimidas para permitirem que os elementos escolarizantes sejam postos em prática em detrimento de outras funções constitutivas presentificadas no contato intersubjetivo. A inibição do movimento, os limites em relação ao corpo e ao contato social (cuidados para não se machucar, não machucar outra criança, não poder de qualquer modo quando se quer) organizam presenças fundamentalmente constituintes para o desenvolvimento das crianças. O risco, contudo, está no fato de que se constituam apenas formas de interação que não se destinam à criança como sujeito em constituição, mas ao papel institucional que ela precisa cumprir (sentar, calar, ouvir). Isso contrasta ainda com os processos de transmissão tipicamente utilizados pelas comunidades humanas, na medida em que, no lugar da participação dos novos sujeitos nas interações cotidianas das comunidades, exige-se deles distanciamento e passividade.

Na rodinha, após a atividade de movimento, a professora conversa com as crianças sobre como foi a atividade. Clara pede para as crianças se calarem e ouvirem o que ela tem a dizer, as crianças conversam todas juntas não sendo possível compreender o que querem dizer devido às limitações dos áudios. A professora comunica uma mensagem interessante ao dizer às crianças de que a “*escutatória*” (sic) é um desafio, por ser difícil ouvir o outro e que as crianças precisavam se “*esvaziar*” para escutar a professora e que ela iria se “*esvaziar*” para escutar as crianças. A questão mais significativa nesse conteúdo semântico está em que a escuta comporta não apenas um componente de passividade da criança, já que não se trata de uma possibilidade espontânea de vinculação e de comunicabilidade com a criança, sendo marcada pelo tempo institucional da fala do adulto, enquanto a expressividade da criança é permitida apenas sob algumas formas (que tenha a autorização da fala, que não interrompa, que não desvie do objetivo educacional). Como também, tal conteúdo semântico comporta uma expressão de vazio de vinculação já que as produções

das crianças, seus sentimentos, o modo como reagem, as produções verbais e não-verbais que comunicam a si mesmo como sujeitos, a produção de sentidos sobre o que lhes acontecem, recebe pouco espaço de investimento ao longo do período em que estão com a professora e chega mesmo, como nas palavras da professora, a se “esvaziar” para dar espaço a um processo institucionalizante dos vínculos. É importante destacar que todas essas questões tornam-se centrais frente ao fato de que o modelo escolar passou a ser estendido às crianças cada vez mais novas e que, com a mudança na idade de início dos processos de institucionalização, novos desafios ao processo pedagógico são exigidos, já que não é possível apenas impor um modelo de cuidado de crianças maiores a crianças menores sem assumir um grande risco de inadequação nos vínculos.

Um aspecto bastante marcante das observações com o primeiro grupo de crianças (Maternal I de 2014) é encontrado repetitivamente nessas interações: o predomínio da voz da professora e os escassos espaços para a produção de fala e mesmo de linguagem não-verbal das crianças, o que limita substancialmente os espaços de receptividade e de comunicabilidade do vínculo entre a criança e o adulto. Quando as crianças tentam intervir com alguma fala ou reação corporal, logo são interrompidas pela necessidade de ouvir, calar e sentar, o que impossibilita à professora ouvir, ver e compreender as expressões das crianças. A repetição, o fato de que em todas as cenas cotidianas observadas nesse grupo (Maternal I de 2014) haja interações tão semelhantes, atribui a esse conteúdo semântico um lugar de impacto privilegiado na constituição do ambiente oferecido a essas crianças.

No seguimento da atividade, na roda de conversa com a professora, ela questiona as crianças sobre como foi a atividade para elas, interrompendo-as com pedidos para ser escutada durante todas as manifestações do grupo. As crianças respondem que gostaram e a professora pergunta se elas já caminharam sobre as coisas; as crianças se mostram dispersas durante a conversa sobre a atividade das cadeiras. Eric começa a contar sobre o trem que viu e que passou por cima de uma ponte; a professora intervém dizendo que a atividade de caminhar nas cadeiras era como um trilho de trem. Eric insiste em contar e mostra como era a ponte, dizendo que a ponte era feita de madeira e de “trilho de trem” e de que o trem não conseguia passar naquela ponte por ter faltado gasolina. Nesse espaço de fala de Eric, ainda que as condições de áudio não tenham permitido a transcrição integral da fala, é possível observar processos simbólicos de pensamento que, compreendidos pela professora, puderam trazer um outro tom à atividade. Caminhar na rampa é diferente de caminhar em trilhos de um trem, trem que passa por uma ponte e pode carecer de gasolina para andar. Desse modo, o pensamento de Eric juntamente com a conexão da professora (conexão que

ela faz entre o trem de Eric e as cadeiras, mas também conexão como receptibilidade emocional ao que o menino comunica) produz sentido ao andar por sobre as cadeiras, preenchendo de simbolismo e imaginação a atividade de movimento, o qual pode se transformar na dança de uma bailarina ou no trem andando sobre trilhos, isto é, transformar-se em algo que pode ser vivenciado no exercício simbólico da criança pequena por meio da produção de sentido sobre o mundo de experiências.

Maternal I: F6, 2014, 01/02/2015.

(01) Professora: *Agora é hora de escutatória, tá?*

(As crianças estão sentadas em cadeiras infantis dispostas uma ao lado da outra, formando uma fila horizontal, a professora está sentada em uma cadeira em frente a elas).

(02) Professora: *Gente assim, ó... Vem cá com a prô.*

(Clara pega no colo uma menina que estava sentada na ponta da fila no colo).

(03) Professora: *Assim, hoje nós vamos fazer atividade... como nós não tivemos aula ontem e ontem era o nosso dia de movimento...*

(Duas crianças, ainda sentadas nas cadeiras, colocam as mãos nos ouvidos, como que brincando de não ouvir, outra criança se levanta da cadeira).

(04) Professora: *Senta lá Wendy... Vocês olhem para as cadeirinhas, que vocês estão sentadinhos nas cadeiras?*

(As duas crianças ainda estão com as mãos nos ouvidos, enquanto outras tentam falar).

(05) Professora: *Ihh, tem gente que não tá fazendo escutatória, a prô sempre escuta vocês né? Então, Bela tira a mãozinha do ouvido, que agora é hora de escutar a prô... então escuta a prô Bela, tá?*

(Agora outras duas crianças colocam as mãos nos ouvidos).

(06) Professora: *A nossa atividade de movimento hoje, vai ser uma atividade que vocês nunca fizeram, uma atividade nova, tá?*

(07) Crianças: *Êêêê...*

(08) Professora: *Agora senta todo mundo aqui no chão... deixa as cadeirinhas onde estão...*

(As crianças se levantam para sentar no chão, uma menina permanece sentada).

(09) Professora: *Vem Bianca sentar no chão e olhar as cadeirinhas... vem Bianca sentar aqui no chãozinho no lado dos colegas, todo mundo olhando.*

(Bianca fica ainda sentada a professora coloca a menina que estava em seu colo no chão).

(10) Robin: *Bianca vem sentar.*

(Robin levanta-se do chão).

(11) Professora: *Philip... Robin! Oh senta lá... todo mundo no chão,*

(Clara puxa Robin para sentar).

(12) Robin: *O meu não tá pendurado...*

(13) Professora: *Todo mundo olhando.*

(14) Robin: *O meu não tá pendurado.*

(Robin levanta novamente em direção a sua cadeira percebendo que seu nome não está colado na cadeira).

(15) Professora: *Robin, ó, senta lá... todo mundo no chão.*

(Clara novamente puxa Robin para sentar).

(16) Robin: *Mas meu nome não tá lá prô...*

(Robin senta, enquanto a professora pega Bianca da cadeira para sentar ao chão junto com os colegas).

(17) Professora: *Tá tem o nome de todo mundo aqui...*

(18) Robin: *O meu não tá pendurado. Prô, ô? Olha, prô.*

(Robin fica novamente de pé, apontando para sua cadeira, sem resposta ele senta no chão novamente).

(19) Professora: *Sabe porque a prô colocou essas cadeirinhas todas uma do ladinho da outra? Porque na nossa atividade hoje de movimento, a gente vai vir, caminhar por cima das cadeiras como se fosse uma rampa, em segurança! Tá?*

(Clara enfatiza o “em segurança”, apontando o dedo).

(20) Professora: *Vamos tentar? A prô vai chamar um de cada vez... senta Robin.*

(Clara puxa Robin que estava sentado no chão na frente das cadeiras para o lado).

(21) Professora: *Como é uma atividade nova... pode sentar no chão Tiana.*

(Uma menina fala algo inaudível e enquanto Tiana e outra menina se levantam do chão).

(22) Professora: *Todo mundo vai olhar e a gente vai torcer para o coleguinha conseguir chegar lá no final, chegando lá no final o coleguinha vai pular, tá?*

(Clara puxa novamente Robin para que ele fique de frente para as cadeiras, a intenção é que as crianças sentem para olhar as outras enquanto cada um faz a atividade de andar sobre a ponte de cadeiras).

(23) Professora: *Pode sentar aqui como os outros coleguinhos... (inaudível), tá?*

(Dirigindo-se a uma menina que se levantou e estava de pé ao lado da professora, as crianças falam juntas, demonstrando estar animadas e permanecem sentadas).

(24) Professora: *Então a professora vai tirar... três cadeiras tirando já está bom.*

(Philip levanta e alcança uma cadeira para a professora, tenta alcançar uma segunda e a professora o impede de tirar do lugar, uma menina levanta e vai até as cadeiras ao lado de Philip para ajudar também).

(25) Professora: *Agora... vai deixar tudo ali, essas daqui ficam tá? Todo mundo pro lado... Hã... Eu quero um voluntário, uma criança que queira ir. Vamos fazer um exemplo pra todo mundo ver Flora? Pode ser você?*

(Flora estava arrastando-se sentada para perto da professora, voluntariando-se a ser a primeira).

(26) Professora: *Tira o calçadinho aqui...*

(Philip se levanta e vai até a professora e Flora).

(27) Atendente: *Philip espera!*

(28) Professora: *Ó, ó, todo mundo presta atenção agora.*

(A professora leva Philip pelo o braço para sentar. As outras crianças permanecem sentadas, mas vão arrastando-se e engatinhando pelo chão para chegar perto das cadeiras, a professora pega cada uma e afasta-as para se sentarem mais longe das cadeiras).

(29) Atendente: *Ó vamos ver como vai ser a brincadeira.*

(Maria bate palmas com as mãos para chamar atenção das crianças).

(30) Professora: *Todo mundo olha! Tira o chinelinho e coloca aqui do ladinho Flora... a prô chamou a Flora... a Bianca senta, o Robin senta.*

(31) Professora: *Tira o chinelinho... Todo mundo vai olhar o que vai acontecer.*

(A professora segura Flora pela mão para ajudá-la a subir nas cadeiras e fazer a travessia pela ponte de cadeiras).

(32) Professora: *Flora pode subir em cima da cadeira... isso. Tu vai vir caminhando, em segurança! E vai pular... Pula!... êêêêê...*

(Outras crianças ficam de pé para tentar subir nas cadeiras, a atendente impede uma delas de subir, as demais crianças ficam sentadas no chão. A professora coloca ênfase na palavra segurança).

(33) Professora: *Tá? A prô vai chamar...*

(34) Criança: *Eu tenho...* (inaudível)

(35) Professora: *A prô vai chamar um de cada vez só que tem que esperar.*

(36) Crianças: *E eu prô? E eu prô? E eu, e eu?*

(Algumas crianças levantam e começam a pular para serem os próximos).

(37) Professora: *Não... não pode, espera sentado. É em segurança! Philip, então senta e aguarda.*

(As crianças estão falando animadas e sentam mais próximas às cadeiras, apesar de obedecerem a ordem para sentar ficam entre levantar, sentar, apontar, se aproximar).

(38) Professora: *Agora Flora volta sentar que você já foi, e aguarda os coleguinhas,*

(Flora corre em direção às outras crianças).

(39) Professora: *Venha* (inaudível)... *Não você vai sentar! Espera um pouquinho, senta!*

(Clara pega outra menina pela mão).

(40) Professora: *Ih, pula! Êêêêê.*

(Clara faz o trajeto segurando pela mão e ajudando a menina a pular ao final).

(41) Professora: *Agora volta por trás, pega teu chinelinho de novo e volta a sentar.*

(42) Atendente: *Senta no chão, senta no chão, senta no chão* (inaudível) *eu tava dizendo, ó pega o giz.*

(Referindo-se a uma criança que não aparece na cena).

(43) Professora: *Mãozinha... Senta Bianca* (inaudível)... *Gente é um de cada vez... Philip volta que a prô não vai poder te chamar, tu tá aí! Senta Bela!*

(As outras crianças sentam, e a professora pega outra menina pela mão).

(44) Criança: *Sofia!*

(45) Professora: *Pula! Êêêê!*

(46) Robin: *Agora eu!! Prô agora...*

(47) Professora: *Tu já botou teu chinelinho ali encostadinho de volta, a Bianca guarda?*

(48) Robin: *Ah... não foi prô...*

(Clara pega Robin pela mão para auxiliar a fazer a passagem como as outras crianças).

(49) Professora: *Sofia desce, junto com a prô só... agora senta lá com os coleguinhas.*

(Sofia subiu nas cadeiras pelo outro lado, a professora pega com o braço e a coloca no chão).

(50) Criança: *Agora é ela!* (referindo-se a vez de outra menina).

(51) Professora: *Ihh, pula!*

(52) Criança: *Eu quero!*

(53) Professora: *Não, não espera... Philip coloca o calçadinho de novo.*

(Philip vai para o início das cadeiras de novo).

(54) Professora: *Não, espera! Coloca teu calçadinho de novo...*

(A professora dá a mão pra outra menina e ajuda-a a fazer o trajeto sobre as cadeiras).

(55) Professora: *Tiana* (inaudível) *pula! Êêêê!*

(56) Criança: *Eu!* (Levanta as mãos e pula).

(57) Criança: *E eu pô?*

(58) Professora: *Não tu tem que esperar todo mundo agora... A Sofia também, a Anna não foi ainda... coloca o calçadinho e senta* (inaudível).

(...)

(59) Professora: *Ih cara, acho que eu não vou mais poder te chamar tu tá teimando, é combinado, não pode teimar!*

(A professora se dirige a Robin que estava correndo pela sala).

(60) Robin: *É o Philip que tá pulando.*

(61) Professora: *Não, dá licença Philip, sentadinho aqui para aguardar os colegas... volta Anna, volta que a prô vai ter que parar tudo pra gente conversar de novo. Pronto, vamos parar de novo, todo mundo sentadinho na roda que a prô... sentadinho no chão... no chão, chão.*

(Clara coloca as crianças sentadas novamente em roda).

(62) Crianças: *Prô! Prô!*

(Algumas crianças sentam e outras ainda andam pela sala).

(63) Professora: *Philip vem aqui no colinho da prô bem ligeirinho... Wendy senta, Robin senta aqui no ladinho da prô... senta Aurora.*

(64) Criança: *Aí, tu não deixa eu sentar* (com voz chorosa).

(65) Professora: *Senta ali no cantinho ó...*

(As crianças conversam, mas a fala é inaudível, uma menina mostra o dedo para a professora que machucou na hora de fazer a rodinha).

(66) Professora: *Olhem aqui pra prô...*

(67) Criança: (inaudível).

(68) Professora: *Qual é o combinado? Vocês ficam esperando aqui sentadinhos e a prô chama. Deixa o calçadinho aí, passa por cima da rampa, pula e volta a colocar o calçadinho e volta a sentar. Tem gente que não tá sentando!*

(A professora fala em tom de ênfase).

(69) Wendy: *Prô?*

(Wendy levanta e vai em frente as cadeiras)

(70) Professora: *Wendy senta! Oh senta!*

(Algumas outras crianças se levantam e começam a conversar, uma das meninas faz uma pose de bailarina e começa a girar ao redor de si mesma).

(71) Philip: *Ó Prô? Aqui ó...*

(Philip mostra o cotovelo).

(72) Professora: *Viu ó... olhem aqui ó... olhem que importante que Philip tá mostrando, Bela! Olhem que importante que o Philip tá mostrando o machucado dele... como é que tu fez esse dodói Philip?*

(73) Philip: *Foi láá* (inaudível)... (Em tom pensativo).

(74) Professora: *No pinheiro? Tu tava pulando lá?*

(Philip faz que sim com a cabeça).

(75) Professora: *Então, vocês viram porque a prô faz combinado com vocês? Pra ninguém se machucar.*

(76) Crianças: *Olha aqui ó, olha.*

(Algumas crianças começam a imitar Philip e mostrar “machucados” para a professora).

(77) Professora: *Ó todo mundo se machuca, olha só.*

(78) Crianças: *Prô? Olha, ó prô...* (Falando todas juntas).

(79) Professora: *Então ó, a prô gosta de ver alguém machucado na sua canela?* (inaudível) *Não, né?*

(80) Crianças: *Prô, ô prô!*

(81) Menina: *Ó, olha o dodói aqui prô.*

(82) Professora: *Todo mundo tem dodói, tem machucado.*

(83) Eric: (Inaudível).

(84) Professora: *Onde que é a minha casa? É láá na* (nome do bairro).

(85) Crianças: *Olha eu pô, olha eu...*

(A crianças seguem mostrando os “machucados” e tentando chamar a atenção da professora).

(86) **Eric:** (Inaudível)

(87) **Professora:** *Isso! Passa o trem lá. Lá na (nome do bairro) fica perto de onde passa o trem.*

(88) **Crianças:** *Ô pô...* (inaudível).

(Falam todos ao mesmo tempo).

(...)

(89) **Philip:** (Inaudível).

(90) **Professora:** *Viu dodói, sangue, a prô não gosta isso machuca.*

(Philip coloca a mão em frente a professora para mostrar o braço novamente, ela retira o braço dele).

(91) **Professora:** *Por isso que eu não quero ninguém lá pulando, enquanto a prô ta passando aqui, tem que ficar sentado! Se não ficar sentado a atividade planejada não dá certo.*

(92) **Eric:** (Inaudível, mostra o queixo para a professora).

(93) **Professora:** *Olha ali, olha ali, machuca! Entendeu Robin?*

(94) **Eric:** (Inaudível) *pego aqui no pescoço...* (inaudível) *a pedra e deu na minha cara.*

(Eric explica gesticulando como fez o machucado no queixo).

(95) **Professora:** *Deu no rosto...*

(96) **Eric:** *Eu... eu coisei aqui...* (aponta para a testa).

(97) **Professora:** *Viu? Vocês escutaram o colega contando?*

(98) **Eric:** (Inaudível).

(99) **Professora:** *Então tem que ficar sentadinho pra ninguém se machucar.*

(100) **Criança:** *Né Philip, né Philip.*

(101) **Philip:** *Eu comi primeiro.*

(Philip aponta para o próprio peito, uma outra menina faz uma careta para Philip).

(102) **Criança:** *Eu comi.*

(103) **Philip:** *Eu comi!*

(104) **Meninas:** *Eu! Eu! Eu!*

(Meninas estão em disputa com Philip).

(105) **Philip:** *Eu! Eu! Eu!*

(A professora conversa com a atendente algo da rotina da escola).

(106) **Professora:** *Quem? Quem que tá gritando aí, que a Aurora tá se queixando?*

(107) **Crianças:** (Inaudível).

(108) **Professora:** *Tá, então não é pra ninguém gritar porque a gente tá “con-”... o que?... conversando.*

(...) (A professora reinicia a atividade)

(109) **Professora:** *Não, não! Qual é o combinado, senta no chão! Senta no chão!*

(Clara senta nas cadeiras impedindo as crianças de continuar a subir nelas).

(110) **Professora:** *Não, eu sentei aqui pra ninguém passar em cima. Bela senta no chão! A prô sentou aqui porque não é pra ninguém passar aqui. Vocês não ouviram o que a prô acabou de dizer? Aonde que é pra esperar o coleguinha?*

(111) **Crianças:** *Aqui!*

(Uma menina bate com a mão no chão).

(112) **Professora:** *Aqui aonde? Sentadinho no?*

(113) **Crianças:** *Aqui!*

(As crianças batem a mão no chão em coro).

(114) **Professora:** *É pra sentar no chão Philip! Philip...*

(...)

(115) **Professora:** *O que a gente fez na atividade de hoje?*

(116) **Crianças:** *Pulaa!* (inaudível).

(117) Professora: *Passamos por cima das cadeiras, depois pulamos... Aurora a prô precisa ser ouvida agora e todos vão falar também, quem quiser falar pode falar, mas tem que entrar na rodinha.*

(Aurora estava de costas para a professora prestando atenção em um coleguinha).

(118) Crianças: (Inaudível, falam todas juntas).

(119) Atendente: *Agora a prô Clara vai conversar.*

(120) Professora: *Vamos ouvir a prô? Vamos ouvir, vocês querem escutar a prô? Olhem o desafio da escutatória, como é difícil escutar o outro né gente. Vamos se “esvaziar” e escutar a prô só um pouquinho, a prô vai se “esvaziar” pra escutar vocês também tá? Gente... aqui ó Wendy.*

(Clara estala os dedos para chamar a atenção de Wendy que está distraída olhando para baixo).

(121) Professora: *Anna, Anna... (inaudível) o papai Noel está chegando.*

(122) Atendente: *Olha o papai Noel tá ouvindo (inaudível, com Philip no colo).*

(123) Philip: *Tá aí o papai Noel! (Aponta).*

(125) Atendente: *É Philip (inaudível).*

(126) Philip: *Ele tá ouvindo todo mundo.*

(127) Atendente: (Inaudível).

(128) Menina: *Outro dia (inaudível) eu vi o papai Noel lá na minha casa.*

(129) Professora: *Gente, nós fizemos a atividade de movimento em cima da cadeira... a Prô tá falando, já te escuto! Já te escuto, pode me escutar? Sim? Tá!*

(Philip, sentado no colo da professora, a interrompe).

(130) Professora: *A gente fez a atividade de movimento na cadeira, né Bela? A gente fez a atividade caminhando nas cadeiras e pulando, vocês gostaram de caminhar nas cadeiras?*

(As crianças fazem que sim com a cabeça).

(131) Professora: *Por que vocês acham que foi bom?*

(132) Criança: *Foi legal...*

(133) Professora: *Foi legal por quê?*

(134) Criança: (Inaudível).

(135) Professora: *Foi bom? Vocês já tinham caminhado por cima de coisas?*

(Clara faz com a mão gestos de caminhar, as crianças seguem sentadas, mas parecem distraídas olhando para a janela ou para os outros colegas).

(136) Menina: *Igual uma aranha, ó...*

(Fala imitando com a mão o gesto da professora, fazendo como uma aranha. As outras crianças conversam umas com as outras, outras prestam atenção nas outras crianças. Duas crianças estão respondendo a professora).

(137) Eric: (Inaudível).

(138) Professora: *Ficou no trilho?*

(139) Eric: *Foi no trilho... (inaudível).*

(140) Professora: *Já caminhou no trilho?*

(141) Eric: (Faz que não com a cabeça).

(142) Professora: *Não? Só hoje?*

(143) Eric: (Inaudível).

(144) Professora: *Então vocês sabem o que é caminhar em cima dos trilhos?*

(145) Crianças: *Eu fui! Eu!* (Levantando as mãos).

(146) Crianças: (Falam juntos inaudível).

(147) Eric: (Inaudível).

(148) Professora: *Hoje a prô fez vocês andarem por cima dos trilhos, foi?*

(Clara faz com a mão o gesto de andar).

(149) Crianças: (Inaudível, falam ao mesmo tempo).

(150) Criança: *Prô!*

(151) Professora: *Shhhh!*

(Faz sinal de pare para as crianças, pede silêncio e atenção das crianças para que ouçam).

(152) Eric: (Inaudível).

(153) Professora: *Viram que importante! Vocês fizeram que nem caminhar em cima dos trilhos, viu que legal?*

(154) Eric: *E daí.. daí a gente viu o trem passou, em cima...*

(Fez um gesto imitando uma ponte com a mão).

(155) Professora: *Olha o conhecimento que o Eric tem* (inaudível).

(156) Crianças: (Inaudível)

(Uma menina conta algo mais extensamente, outro menino começa a falar junto).

(157) Professora: *A prô colocou hoje a atividade de caminhar em cima das cadeiras, que a prô fez um trilho né Eric... fez uma rampa e vocês pularam né? De movimento, agora...*

(158) Eric: (Inaudível) *a ponte faz assim ó prô, assim ó prô.*

(Eric faz com as mãos um gesto imitando uma ponte no chão).

(159) Professora: *Ó, mas do quê que é feito ali a cadeira?*

(160) Eric: *Do quê que é feita? É feita... trilho do trem, uma parte de madeira e... e... uma subida do trem... e daí o trem não conseguia-ia... prô, o trem não conseguia-ia passar... passar na ponte daquele pau, na ponte daquele pauzão* (fazendo com as mãos o sinal de uma ponte), *não conseguiu daí ele foi reto... e o... e o motor faltou gasolina.*

(Enquanto Eric fala as outras crianças começam a bater palmas na rodinha, a professora faz sinal com a mão para pararem).

(161) Professora: *Agora...*

(162) Robin: *O prô, tem um ovo, a minha vó... tem um ovo lá em casa, é assim ó.*

(Faz com a mão o formato de um ovo).

(...)

A atividade pedagógica “*dia de movimento*” proposta pela professora carrega inicialmente uma conotação de permissão para o movimento. A vocação higienista presente nas raízes históricas das instituições de educação infantil se mostra presente nessa ideia de institucionalização dos corpos infantis, em que é necessário que haja um “dia” ou um espaço reservado para o movimento (“*como nós não tivemos aula ontem e ontem era o nosso dia de movimento*”). O movimento não é tratado como um aspecto da vida, das necessidades infantis de aprender com o corpo e de se constituir como um corpo-sujeito, tampouco como um elemento fundamental a todo tipo de experiência da criança, mas como uma atividade pedagógica específica. A ideia de que a instrução da criança se dá de modo que ela deve sentar, calar e ouvir mostra-se muito presente em um tipo de pensamento e discurso reducionista em que a criança é considerada apenas como cérebro em desenvolvimento ou como capacidade cognitiva, repudiando a compreensão de uma vivência infantil impregnada de experiência emocional e corporal, constituinte de sujeitos.

O higienismo institucionalizado não trata apenas da limpeza dos corpos, como está presente no tipo de discurso que elimina e higieniza a existência de corpos enquanto sujeitos. Trata-se da manipulação de corpos objetificados, em que cada criança se comporta bem quanto menos movimentar-se, menos demandar do outro e menos manifestar-se em sua singularidade. A assepsia dos corpos limita e esvazia a possibilidade de interação e de contato inter-humano, na medida em que, sobrecarregados crianças e professora pelo peso da institucionalização, as interações se tornam objetificantes e o corpo infantil, atravessado por um sujeito que se move através de uma existência imaginária e simbólica e que não pode se constituir nesses espaços. O padrão recorrente dos turnos de fala dirigidos às crianças pela professora exige, ao ponto da exaustão, que as crianças sentem e se calem (*“Não... não pode, espera sentado. É em segurança! Philip, então senta e aguarda”*). Esse procedimento não apenas tem como consequência a inibição do movimento, mas o empobrecimento da interação e do vínculo, reduzindo os corpos e as subjetividades em constituição a uma massa de crianças que precisa ser controlada e manipulada. Esse tipo de organização do conhecimento pedagógico colabora com a ideia de que a relação entre crianças e professora pode acontecer por meio de um contato impessoal e dessubjetivado, desde a manipulação dos corpos e das necessidades das crianças por padrões mecânicos e rígidos na condução dos tempos e espaços em que os adultos estão com as crianças, esvaziados, por sua vez, de possibilidades de encontro subjetivo e emocional (*“Olhem o desafio da escutatória, como é difícil escutar o outro né gente. Vamos se ‘esvaziar’ e escutar a prô só um pouquinho, a prô vai se “esvaziar” pra escutar vocês também tá?”*).

As crianças, ao taparem os ouvidos ao que a professora diz, demonstram estar a brincar (*“Ihh, tem gente que não tá fazendo escutatória, a prô sempre escuta vocês né? Então, Bela tira a mãozinha do ouvido, que agora é hora de escutar a prô”*). Esse comportamento pode ser compreendido como brincadeira¹⁵⁰, já que demonstra ser uma

¹⁵⁰ Aqui torna-se importante esclarecer o conceito de brincar de que se faz uso quando se considera que uma atividade da criança pode ou não ser uma brincadeira. Vygotski (1991) estabelece, em primeiro lugar, que o brincar da criança não pode ser definido apenas como uma atividade prazerosa e sim, que o brinquedo preenche necessidades da criança, no sentido daquilo que é motivação interna para a ação da criança. É precisamente na necessidade da criança que o autor estabelece a ênfase na importância do brincar. A criança muito pequena tende a “satisfazer seus desejos imediatamente”; na medida em que cresce, no início da idade pré-escolar (entre os três e quatro anos), a criança se depara com uma série de desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, porém, ainda se mantém a tendência para a satisfação imediata do desejo (VYGOTSKI, 1991, p. 122). Nesse momento, segundo Vygotski (1991, p. 122) a criança, para resolver a tensão gerada pelo desejo, passa a envolver-se “em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. Esse imaginário descrito por Vygotski (1991) está ligado a uma atividade especificamente humana, contudo, concernente estritamente à consciência humana (o que diverge da abordagem apresentada anteriormente). Para Vygotski (1991, p. 123), a imaginação, assim como todas as funções conscientes, origina-se da ação, a ponto de o autor retratar a

atividade imaginativa, uma necessidade imaginária da criança em reportar-se a um mundo que está *dentro de sua cabeça*, isolando-se das exigências da professora e constituindo um espaço para imaginar. A professora demonstra não tolerar um espaço em que as crianças não a ouçam, ainda que esse espaço de individualidade lhes permita se experimentarem como sujeitos e mesmo que os espaços e tempos de fala sejam por ela monopolizados todo o tempo. Ambos, espaços e tempos, são, contudo, fundamentais: o espaço com o outro, o espaço consigo. Os espaços e os tempos com esse grupo de crianças se mostrou saturado de situações em que as crianças necessitam ouvir, e quando podem falar os espaços não se mostraram espontâneos, autênticos do ponto de vista das necessidades de interação das crianças, mas controlados e manipulados, como nas horas de rodinha, e calados nos tempos em que as crianças buscavam a interação como meio de contato e de produzirem sentidos ao que estavam vivendo. E isso se demonstra no último evento e nos outros, quando o “*agora é hora de escutar a prô*” se opõe ao tempo de escutar as crianças, de viabilizar as demandas por contato das crianças, fazendo com que os espaços de participação de crianças tão pequenas fiquem delimitados à permissão do *tempo de falar* e sobre o que devem ou não falar. A condução do corpo infantil, vigiado e disciplinado em seus tempos e ritmos a todo momento, para que os indivíduos se tornem produtivos o mais precocemente possível, coloca em evidência o peso de uma tradição pedagógica disciplinar que se impõe sobre os sujeitos novos e em vias de constituição.

imaginação como sendo “brinquedo sem ação”. Com isso, Vygotski (1991) estabelece requisitos para distinguir o brincar da criança de outros tipos de atividades. O principal requisito é o de que para brincar a criança precisa criar uma situação imaginária, mais do que agir utilizando-se de símbolos ou agir utilizando-se de processos cognitivos. Isso não significa que o brincar não esteja sujeito a regras ou que a brincadeira ocorra apenas quando a criança está livre para brincar sem a intervenção de regras. Pelo contrário, Vygotski (1991, p. 125) esclarece que é possível ao analisar a brincadeira compreender as regras ocultas no brinquedo, assim como um jogo apenas de regras é essencialmente “jogos com situações imaginárias” (como é, por exemplo, um jogo de xadrez com seus reis, rainhas e cavalos: uma situação imaginária). Em uma perspectiva psicanalítica, Winnicott (1975) considera o brincar como uma forma de a criança “viver” uma experiência e transitar entre um espaço subjetivo e um objetivo, interno e externo daquilo que é vivido desde a relação com o outro, como uma forma de atribuir qualidade ao que é vivido e como experiência criativa da criança. A brincadeira para Winnicott (1975) acontece em um lugar denominado de espaço potencial, como uma zona intermediária entre o Eu e o outro. Nesse espaço intermediário, localizam-se os objetos e fenômenos transicionais que, segundo Winnicott (1975), permitem preservar a relação com o outro e harmonizar aspectos dissociados e ansiogênicos experimentados pela criança em seu *self*. O espaço potencial em Winnicott (1975) necessita ser concedido à criança, na medida em que a mãe, ao atender às necessidades do bebê, permite a ilusão na criança de que existe uma realidade externa que corresponde a sua capacidade de criar, isto é, o bebê concebe a ilusão de que o seio apareceu por tê-lo criado. O espaço potencial é constituído por essa sobreposição entre o que a mãe supre (no sentido das ações da mãe sobre a criança) e o que a criança é capaz de criar. O objeto ou os fenômenos transicionais compõem esse espaço *entre*, em que a criança pode vivenciar algo que foi ao mesmo tempo concebido por ela e experimentado desde o exterior. Portanto, nessa perspectiva, o brincar se constitui mediante um espaço potencial entre a relação da criança e do adulto, em que o adulto participa do espaço potencial mediante a sua disponibilidade emocional em permitir espaços de criação e imaginação das crianças.

Ao cobrirem os ouvidos, as crianças demonstram outro aspecto significativo que está no cerne da experiência educativa: elas não são tão facilmente educadas nem tão facilmente ouvintes dos adultos. Desse modo, o espaço central para a aprendizagem não está nas lições educativas acumuladas pela cultura, mas nas experiências vividas concretamente no interior da cultura e dos sistemas de sentido que através dela são produzidos pelos sujeitos. Isto é, as aprendizagens, sejam as lições morais ou as lições da vida prática que os adultos transmitem sejam os conteúdos escolares, são construídas não apenas pela oferta de novos conhecimentos à criança, mas o são na medida em que integram as vivências desses sujeitos, no sentido proposto por Vygotski (2010). E é, portanto, essa unidade entre a situação ambiental (o que ingressa desde as interações) e a interpretação emocional da criança (a singularidade constitutiva, as junções imaginativas e emocionais singulares) que constitui a síntese daquilo que opera como matriz do desenvolvimento da criança. Quando as crianças brincam de colocar as mãos nos ouvidos, essa relação entre a situação ambiental e a interpretação da criança fica evidente: o que está evidenciado nesse gesto é mais do que a simples recusa por ouvir, mas uma interpretação imaginativa e emocional das crianças daquilo que a professora está propondo para que aprendam. A vivência das crianças não pode ser reduzida à experiência ambiental e, portanto, a reação de cobrir os ouvidos demonstra que as crianças não estão apenas não escutando ou repelindo a professora, mas interpretando e produzindo sentidos sustentados por aquilo que sentem e imaginam. Essa é a base para que a situação ambiental seja transformada em uma síntese em que a criança metaboliza dentro de si, por meio dos sentidos subjetivos produzidos, aquilo que lhe é transmitido pela cultura. Contudo, essa síntese somente é realizada em cada criança como produto de uma história árdua, acidentada e singular, como produto daquilo que se produz *dentro de si e para si* a partir da vivência com o mundo e com o outro.

Isso não significa que não se estabeleçam aprendizagens fora dessas situações em que se constituem as vivências da criança, pelo contrário, mesmo quando o adulto ou a instituição escolar está determinando que as crianças devem sentar e calar todo o tempo, isso está produzindo formas de constituição subjetiva, vinculadas, por sua vez, mais a um processo de objetificação da criança e empobrecimento e mecanização das interações e vinculações humanas. A linha entre a objetificação e a subjetivação, entre a produção de subjetividades que se comportem adequadamente e se conduzam com menos resistências e menos esforços disciplinares e a produção de indivíduos mecânicos, obedientes e esvaziados é tênue. A coexistência entre a objetificação dos corpos mediante o constante e

limitado controle das explorações e movimentações das crianças, bem como das estimulações a que elas têm acesso (“*Todo mundo vai olhar e a gente vai torcer para o coleguinha conseguir chegar lá no final, chegando lá no final o coleguinha vai pular, tá?*”) e a constituição de regulações sociais, essenciais e produtoras da inserção do indivíduo nos entramados sociais, pode ser constatada nas interações existentes entre professora e crianças do Maternal I - 2014. A concepção de sujeito latente nessas interações demonstra uma ausência e esvaziamento muito profundos de uma atribuição à criança de possibilidades de agir produtivamente, de imaginação, de liberdade, de desvio e de contestação. A questão não se trata, portanto, de as crianças serem solicitadas a sentar, aguardar ou esperar a vez, instituindo com isso regulações sociais produtoras de modos de vida e de ordenações psíquicas, mas sim, de uma frequência absoluta desse tipo de interação ao mesmo tempo em que prevalece uma ausência maior de uma atribuição enriquecedora da interação e da vivência daquele tempo e espaço *com* as crianças. O empobrecimento de vínculos, estimulações e interações resultam em uma vivência empobrecida¹⁵¹ da criança, e, por isso, o desenvolvimento e a estruturação psíquica e subjetiva não pode ser ancorada por meio dessas relações, que se sustenta por recursos já presentes na criança desde suas vinculações primárias (a relação afetiva com outros, incluindo os pais), mas que exaure na obstaculização do vínculo e na falta de uma responsividade emocional do adulto.

Esse tipo de ausência profunda de responsividade emocional, no sentido de manter a criança em um estado de vazio de investimento subjetivo, pode ser constatado nas interações da professora com o grupo de crianças. No primeiro evento, como também se repete em outros, é possível observar uma preterição da professora com relação a Robin,

¹⁵¹ É importante detalhar nesse momento que o termo “vivência empobrecida” utilizado nesta etapa de análise, se trata de uma extensão do conceito de vivência vigotskiano que tenta dar conta de um processo *qualitativamente diferenciado* da vivência infantil. Tais extensões emergiram frente à necessidade de uma maior especificação do conceito em direção ao esforço originalmente proposto por Vygotski (2010, p. 682) para “elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nos dispomos da relação entre a criança e o meio”. Nesse sentido, sendo o conceito de vivência apontado pela teoria vigotskiana como a “unidade da situação do desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2000) considera-se importante compreender que a vivência pode apresentar uma *diferenciação qualitativa*, no sentido em que conduzem a tipos de desenvolvimento e de processos emocionais diferenciados. Vygotski (2010, p. 685, grifo nosso) ao afirmar no texto que “Tratava-se de uma criança que se alterara acentuadamente durante seu desenvolvimento, *uma criança de outro tipo*”, ao fato de ter se constituído “*uma criança de outro tipo*” frente ao abuso e alcoolismo materno no exemplo do autor, permite especificar que a vivência se dá mediante *qualidades* diferenciadas com produtos também diferenciados, isto é, com estruturas de desenvolvimento psicológico e subjetivo diferenciados. Resta também compreender o modo como a interação com o ambiente pode ou não se constituir em uma vivência ancoradora do desenvolvimento infantil, tendo em vista que a experiência com o ambiente pode constituir-se em uma *vivência de outro tipo*, isto é, em uma vivência insuficiente, perturbadora ou patológica para a criança. Contudo, compreender essa *qualidade* diferenciada da vivência se constitui de um importante trabalho teórico futuro.

mesmo que isso não signifique que a professora trate com frieza e mecanicamente todas as crianças. A existência de sujeitos em interação traz em cena o contato afetivo enquanto relação produtora de sentidos subjetivos para ambos (professora e crianças). Essa relação emocional com a criança se presentifica, nesse grupo do Maternal I 2014, pela preterição de uns e pela preferência de outros (“*O Robin fica aqui porque eu acho que o Philip precisa de carinho hoje*”). Muito possivelmente não está posto apenas do lado da criança o desejo ou a solicitação de contato ou de “*carinho hoje*”, já que Robin solicita e não é atendido, mas da estrutura subjetiva e do inconsciente da professora enquanto sujeito. Existe algo da constituição subjetiva da professora que faz com que Robin seja tratado com nenhuma resposta emocional adequada, com respostas vazias e por vezes de rejeição, enquanto Philip é privilegiado nos esforços de contenção e mesmo no constante esforço de mantê-lo no colo como modo de lhe *dar carinho*. Robin fala, gesticula, imita a professora, solicita a cadeira, etc., mas o desejo pelo contato e a responsividade emocional de Clara se movimenta em direção a outra criança. Como será possível observar na constituição das vinculações emocionais nos diferentes eventos selecionados, as configurações subjetivas, os sentidos presentificados nas interações, movem-se em dois polos: um é posicionado no lugar de aluno e o outro será o filho/criança.

De forma semelhante ao constatado na pesquisa com bebês desenvolvida por Brandão (2016), observa-se que o encontro de Clara com Robin é atravessado por um discurso institucionalizante, que posiciona no lugar da criança um objeto (que precisa calar, sentar, ouvir, ao invés de ser falado, ser ouvido, ser olhado) e impede que Robin se mostre em sua singularidade e na insuficiência que está na base da produção da subjetividade humana. As procuras por contato de Robin evidenciam a necessidade de que, para ser um sujeito, é imprescindível ser alguém para um outro, é necessário um encontro que ancore a produção de sentidos por meio de vivências que permitam incorporar o desamparo e a dependência da condição infantil na produção de um novo sujeito, já que nenhuma vivência pode se constituir no vazio, sem a intervenção do contato com o outro. O lugar ocupado por Robin, enquanto objeto, encontra apoio não apenas no comportamento individual da professora, mas em práticas e discursos profissionais e institucionais, que inserem a criança desde períodos muito precoces no lugar de aluno e receptor das práticas institucionais. Clara demonstra indiferença frente às demandas e comunicações de Robin (“*Tá tem o nome de todo mundo aqui*”) e uma invisibilidade a qualquer tipo de manifestação da criança, enquanto a Philip e aos escolhidos cabe o lugar de sujeitos. O lugar dos filhos está destinado como manifestação de um outro tipo de vínculo, que recebe investimento e olhar,

como manter no colo e dar carinho mediante a capacidade da professora em presentificar-se em um vínculo marcado pelo apego e pelo desejo.

Torna-se possível afirmar que a ausência de responsividade emocional da professora com relação a Robin (ou com outras crianças) resulta na constituição de uma vivência empobrecida na criança, na medida em que a vivência depende da interpretação emocional da criança, e se a criança permanece no vazio de responsividade da presença afetiva, imaginária e desejanse do outro, também não constitui em si os indícios desejanse, imaginários e simbólicos que restam desse encontro humanizante com o outro. Clara ao imaginar que “*Philip precisa de carinho hoje*” produz um registro subjetivo de seu encontro com Philip, essa configuração subjetiva se estrutura como um amálgama de elementos imaginários (primários e inconscientes, “eu desejo dar carinho a ele, ele quer meu carinho hoje”) e simbólicos (“colo como modo de dar carinho”). Interessantemente, essa configuração subjetiva direcionada a Philip nas observações realizadas não demonstra uma demanda da criança diretamente para a professora: Philip não chora ou chama atenção ou solicita a professora, e muitas vezes não demonstra querer permanecer no colo dela. No entanto, a atenção dirigida a ele emerge como configuração subjetiva e permite-lhe uma vivência frente ao contato com o outro: em um evento Philip é acalmado pela professora na medida em que ela o segura no colo e começa a falar-lhe sobre os batimentos de seu coração. Essa conduta permite constituir um encontro e uma presença que não se limita a exigir que a criança se cale e se sente na roda, mas permite uma construção simbólico-emocional para a professora e para a criança que envolve aquilo que a criança está sentindo, o sentido produzido pela professora frente ao que a criança comunica ou tenta fazer e mesmo os elementos imaginários e simbólicos da professora que *ensina* a criança a ouvir-se, a entender o que quer e o que comunica com seu comportamento.

A vivência produzida pela criança frente a um encontro enriquecido, em que a presença do outro propicia elementos capazes de produzir marcas e indícios - e o encontro se torna mais potente no sentido da produção de traços e de indícios na criança quanto maior valência emocional produz e quanto mais originário - torna-se capaz de constituir balizas significativas para o desenvolvimento psíquico e subjetivo da criança. Balizas essas que são de outra ordem: não se trata apenas de regulações manipulatórias do corpo e das reações das crianças, mas de uma alimentação mental, de propostas simbólicas e imaginárias com relação a existência subjetiva da criança. Um exemplo disso poderia acontecer caso a professora respondesse a Robin sobre seu nome na cadeira por pensar que, como sujeito, o que ele sente ou demanda tem importância para o que ele é ou será um dia,

por imaginar que a criança como todas as pessoas precisam ter uma resposta e que essa criança tem algum tipo de importância para ela como ela tem para a criança. Talvez seja precisamente do vazio frente à resposta do outro que faz com que a professora tenha de falar tantas vezes o nome de Robin e que o desespero em não existir para o outro e ter sobre si algum tipo de olhar faz com que exija frequentemente que ela o enxergue. A invisibilidade emocional da criança frente ao adulto não permite nem a experiência de satisfação (“*Philip precisa de carinho hoje*”) nem a entrada da falta e do limite (“*Tá, então não é pra ninguém gritar porque a gente tá “con-”... o quê?... conversando*”), já que a regulação do limite e da satisfação dependem da instauração da presença imaginária e simbólica do outro. Como é possível, portanto, instalar tal presença quando uma professora precisa estar *com todos* e *com cada um* ao mesmo tempo? (BRANDÃO, 2016).

Por último, resta compreender a potencialidade da atividade pedagógica proposta pela professora nesse evento em constituir-se como uma vivência e, assim, estabelecer-se ou não como uma atividade ancoradora de desenvolvimento na criança. Primeiramente, os elementos evidentes nas observações a retiram do mérito de ser considerada uma atividade lúdica para as crianças. Não é a existência de regras (“*A prô sentou aqui porque não é pra ninguém passar aqui. Vocês não ouviram o que a prô acabou de dizer? Aonde que é pra esperar o coleguinha?*”) nem mesmo a ausência de uma atividade prazerosa para a criança (brincadeira não significa mero entretenimento) que determinam a ausência de jogo na atividade observada no evento. A ausência de brincadeira na atividade está marcada pela ausência de uma situação imaginária concebida pelas crianças e, mesmo pela professora, relacionada à atividade. Não é apenas a dura intromissão e manipulação do corpo e a limitação das possibilidades de exploração infantil com o movimento que limita a vivência da criança, mas a ausência de elementos imaginativos e a ausência de espaços para que as crianças os possam conceber, por si mesmas e conjuntamente com os adultos (exceto ao final da atividade, na roda, quando esse espaço se torna possível entre Eric e a professora). O conflito entre a organização da proposta e a situação de desenvolvimento das crianças e a repressão excessiva nas possibilidades exploratórias e mesmo imaginativas das crianças não permitem que espaços de vivência sejam constituídos *com as* e *pelas* crianças. A potencialidade para a constituição de vivências mostrou-se fortemente empobrecida, na medida em que a atividade não proporciona interações com capacidade de mediação e intervenção imaginativa e simbólica do adulto. As crianças não apenas deixam de explorar o movimento e beneficiar-se da estimulação, mas não se beneficiam da possibilidade de integrar em si e por meio da interpretação emocional do que vivem aquilo que a atividade

com o outro, por meio da presença e da mediação, pode ser capaz de investir em processos simbólico-emocionais na criança.

Um exemplo de vivência encontra-se ao final da atividade quando a professora e as crianças sentam em roda para conversar sobre a atividade. A atividade de conversar um de cada vez sobre o movimento de subir na rampa encontra-se novamente desalinhada com a capacidade de produção verbal e não-verbal, bem como com a produção de sentidos pelas crianças, já que as produções espontâneas das crianças são impedidas em prol das expectativas da professora em ter uma resposta delas sobre a atividade pedagógica. Contudo, dessa vez, a professora, frente à insistência de Eric em contar sobre os trilhos do trem, permite que um espaço imaginativo e simbólico seja possível, e um espaço potencial (WINNICOTT, 1975) pôde ser constituído entre ela e a criança (*“Viram que importante! Vocês fizeram que nem caminhar em cima dos trilhos, viu que legal? (...) E daí.. daí a gente viu o trem passou, em cima...(...) Olha o conhecimento que o Eric tem”*). A professora permite-se imaginar com Eric, a partir dos conteúdos que a criança mobilizou em si em termos de memória e emocionalidade, dizendo que a atividade que fizeram foi como o trem que passa por sobre os trilhos. A potencialidade desse espaço, em que as crianças podem conceber a realidade imaginariamente (a lembrança do trem de Eric, a satisfação com a experiência, a valência afetiva da vivência) e, depois, simbolicamente (a professora que produz um simbolismo ao andar sobre as cadeiras como andar sobre o trilho do trem), transforma a atividade de andar pelas cadeiras em uma brincadeira como um espaço potencial entre a professora e as crianças, em que aspectos imaginários e simbólicos constituídos *entre* incidam como vivência sobre a atividade pedagógica.

A atividade pedagógica desprovida dessas características recai como um espaço-tempo mecanizado, desprovido daquilo que propriamente é capaz de construir a realidade humana e as modalidades de transmissão significativa da vida, já que o objeto escolarizado (a atividade de movimento como meio de escolarização da criança) intrusiva e excessivamente empregado com crianças tão pequenas recai como modalidade de objetificação e de restrição simbólica da infância. Em suma, a capacidade de que seja produzida ou não uma vivência está na possibilidade da criança e do adulto constituírem um espaço intersubjetivo em que componentes imaginários e simbólico-emocionais se façam presentes nesse vínculo, o que resulta na produção de uma outra ordem de experiências com a realidade, que é a produção de sentidos. E é, afinal, os sentidos subjetivos que são produzidos através dessa configuração subjetiva que a professora e a

criança concebem e compartilham outra realidade: o sentido que se produziu para andar sobre as cadeiras.

3.4 O passeio no zoológico e chavear a boquinha

A constituição deste evento obedeceu ao critério de exploração de situações inesperadas em relação à produção teórica da presente pesquisa, na medida em que a produção dos espaços e momentos de atividades lúdicas e de vinculação intersubjetiva e, mais especialmente, o forte investimento no controle do corpo e da expressividade das crianças trazem à tona um pensamento antagônico em relação ao que se espera das práticas na educação infantil quando propulsoras de desenvolvimento em crianças pequenas de dois e três anos.

O evento se inicia com um espaço de tempo livre após uma atividade das crianças; nesse tempo, a professora disponibiliza duas cestas de plástico pequenas, onde estão colocados alguns jogos de panelinhas (pratinhos, panelinhas, garfos e colheres, alguns vegetais de plástico, etc.). As meninas sentam nos colchonetes para brincar de fazer comidinha e uma delas assume o papel de mãe, ensinando as outras meninas como deviam mexer nas panelinhas. Depois, essa mesma menina bate palmas e começa a cantar algumas sílabas desconexas (“*guarde, rape, rape, pe-a-be*”). Geralmente, quando chega a hora de guardar, a professora bate palmas e canta uma música com a palavra “guarda”, o que é bastante semelhante ao modo que a menina canta na hora de brincar. Então, uma das meninas desse grupo começa a correr e a gritar se escondendo no canto do armário da sala; a menina que estava cantando também se ergue e se esconde junto daquela. Uma terceira menina corre e se esconde no mesmo lugar, começando uma brincadeira de esconde-esconde. Philip e Robin juntam-se às meninas na brincadeira de esconder, correndo pela sala. As outras crianças permanecem sentadas nos colchonetes, brincando com as panelinhas, e outras apenas observam a brincadeira.

De imediato, a professora chama as crianças que estavam correndo e gritando para sentar nos colchonetes em um outro canto da sala para conversar com ela. A professora senta no colchonete com as crianças fazendo uma rodinha; algumas das outras crianças ficam confusas e largam os brinquedos pensando que é hora de fazer a rodinha mesmo que a professora não as tenha chamado. Bela, uma das meninas que não estava correndo, senta na rodinha e a professora diz para ela que ainda não tinha chamado as crianças para a

rodinha, mas apenas iria conversar com algumas e que ela poderia ir com as outras crianças. A professora puxa as crianças pelo braço para organizar a rodinha para a conversa. Clara pede que Aurora entregue o brinquedo que está segurando e retira-o da mão da criança. As outras crianças seguem no colchonete brincando e Bela continua sentada na rodinha da professora. A professora solicita para que Bela vá brincar com as outras crianças, dizendo que aquele é o lugar de uma conversa bem séria; ainda assim, Bela não retorna para a rodinha de brinquedos. A professora solicita à Bela que olhe para ela e entenda o que ela está lhe dizendo; no entanto, Bela permanece na roda com a professora. A professora segue questionando as crianças se podem correr na sala; as crianças respondem que não e Clara questiona sobre o motivo pelo qual não podem correr. A resposta das crianças é “*porque não*”; então, ela se dirige a Robin questionando-o sobre por que precisa caminhar na sala. Robin levanta e começa a andar teatralmente, mostrando como se anda. A professora então pede que ele volte e explique o motivo pelo qual precisa caminhar na sala e Robin responde que precisa caminhar para ir para casa. Clara então questiona sobre o motivo de não poder correr e Robin responde que é porque se vai cair; a professora acrescenta que se cair se machuca. Robin diz que bate a cabeça e faz de conta que bate com a cabeça no chão, fazendo um comentário sobre um “corno” na cabeça, apontando para o seu cabelo.

Clara então comunica o motivo pelo qual os chamou na rodinha: havia crianças correndo pela sala e gritando. A professora pede agora para as crianças o motivo pelo qual não podem gritar pela sala, e as crianças respondem com “*porque não*” e a professora acrescenta que dói a cabeça e o ouvido. Robin aponta para algo que está na rodinha onde as outras crianças estão brincando e a professora pede se ele já brincou na rodinha; ele acena que sim com a cabeça. A professora se levanta e diz que agora irão guardar os brinquedos e fazer a rodinha já que estariam prontos para fazer a rodinha. A metade das crianças do grupo está sentada na rodinha que a professora organizou para chamar a atenção sobre correr e gritar, enquanto a outra metade está brincando em outra rodinha na sala. O tempo utilizado pela professora para pedir que as crianças ficassem sentadas na rodinha para chamar a atenção da metade do grupo de crianças foi de mais de cinco minutos, o que ocupou o tempo inteiro disponibilizado para a brincadeira “livre” das crianças. Isso resulta que o tempo e o espaço para a brincadeira da metade do grupo de crianças ficassem impossibilitados pela exigência de sentarem, explicarem e ouvirem por qual motivo não poderiam gritar e correr pela sala, enquanto a outra metade das crianças continua brincando, mas por um tempo também muito limitado.

Ao longo dos 298 minutos de gravações realizadas com o primeiro grupo de crianças do Maternal I de 2014, o tempo em que se observou as crianças brincando¹⁵² foi de aproximadamente 50 minutos, seja em situações em que estavam em uma sala “especial” para brincar (com brinquedos novos e uma diversidade de brinquedos), seja no espaço da “sala de aula” (geralmente com as mesmas panelinhas ou com outros brinquedos). Outro aspecto a se apontar no primeiro grupo de crianças (Maternal I de 2015) é a oposição entre a sala “de aula” e a sala de brinquedos: na primeira sala, as crianças permanecem a maior parte do tempo, realizando as refeições, o descanso e as atividades didáticas. Essa sala dispõe de poucos materiais e poucos estímulos para a exploração e manipulação infantil. A sala especial em que as crianças são levadas para brincar, e possivelmente dividida com os outros grupos de crianças da escola, é rica em materiais, em diversidade de estímulos e brinquedos. No primeiro grupo (Maternal I de 2014), a oposição entre brincar e aprender se mostrou muito mais evidente e demarcada ao longo de todos os momentos em que é exigido das crianças que não se movam, que se caem e sentem para aprender, o que ocorre em todas as filmagens em que a professora desenvolve alguma proposta didática. No segundo grupo de gravações (Maternal I de 2015), o tempo de brincadeira não foi contabilizado, já que o método de organizar as atividades pedagógicas da professora se modificou: a professora (que é a mesma para os dois grupos de crianças) passou a dividir as crianças permitindo que continuassem brincando enquanto um grupo menor fazia junto com ela as atividades pedagógicas propostas. Essa mudança de organização impactou muito positivamente o segundo grupo de crianças, permitindo observar em um maior número de situações e por um período maior de tempo situações em que a professora vincula-se com maior qualidade, mais pessoalmente e intimamente a cada criança, ao mesmo tempo em que permitiu às crianças uma possibilidade maior para interagir e brincar, ainda que manifestações de sofrimento da professora e das crianças também se mantivessem evidentes.

Na medida em que as crianças são submetidas à ausência de espaços e tempos nos quais possam constituir com os adultos e entre si relações mais enriquecedoras, que perpassam possibilidades de contato emocional com as experiências e com o mundo, as possibilidades de constituição de sujeitos e de estruturas psicológicas ficam limitadas a uma organização objetificante da criança, submetida pelos tempos e práticas institucionalizantes

¹⁵² Por brincadeira entende-se ao critério estabelecido por Vygotski (1991) como atividade imaginativa da criança frente a impossibilidade de satisfação imediata de seus desejos, como motivo da ação da criança sobre a realidade.

à expectativa de mini-alunos. Como reação a essa ausência de espaço e ao vazio objetificante em que as crianças precisam se conformar é que emerge na professora e nas crianças formas de sofrimento que evidenciam a incompatibilidade entre as expectativas didáticas fornecidas e os modos de pensamento, as estimulações e vinculações necessárias à constituição subjetiva das crianças. No entanto, tal organização de práticas sobre o cuidado e a educação massiva das crianças na educação infantil não deixam de constituir certas modalidades de subjetivação, que podem permanecer sob o risco de serem alicerçadas mais na criança como aluno e objeto institucional do que na criança enquanto sujeito. A chamada de atenção para não gritar e correr, fazendo com que as crianças parem com a possibilidade de brincar e interagir, a rodinha para a contenção das crianças ocupando todo o tempo já escasso destinado ao brincar livre e a repetição desse tipo de atitude nas observações predominantes no Maternal I de 2014 demonstram quão extensa é a restrição em relação à possibilidade de a criança se mostrar como sujeito e mesmo de serem criadas entre adultos e crianças vinculações e presenças que não estejam reduzidas às marcas profundas dos espaços objetificantes.

Após as crianças e a professora guardarem os brinquedos, as crianças formam uma nova rodinha. Nesse momento, algumas crianças ainda correm pela sala, brincando. Algumas meninas começam a cantar a música da rodinha e as crianças começam a sentar no chão para formar a rodinha. A professora pega pelo braço e faz sentar algumas crianças que ainda não corresponderam ao comando de fazer a rodinha. Flora começa a cantar a música “Meu pintinho amarelinho” e as outras crianças da roda cantam juntas, fazendo a coreografia sentadas no colchonete. Depois a mesma menina começa a cantar “Borboletinha”, enquanto Philip reclama da música e pede gritando para que parem de cantar. Clara não intervém no grito de Philip e não impede também as crianças de cantarem. Enquanto as crianças cantam, a professora segue arrumando a rodinha, organizando a ordem das crianças e trocando-as de lugar, pegando-as e erguendo-as do chão. Flora começa a cantar a “Borboletinha” novamente e as outras crianças a seguem, cantando e batendo palmas animadamente. A professora agradece Flora por ter ajudado a organizar a rodinha e as crianças começam a conversar todas juntas. Clara pede às crianças “*tempo*” e pede para pararem, fazendo sinais com a mão. As crianças imitam a professora, ela faz o sinal de parar e diz “*Parou*”, a professora diz para “*Ouvir*” com o dedo indicador no ouvido e as crianças a imitam. Clara começa a cantar uma música que diz que, para ouvir o som dos bichinhos e as batidas do coraçãozinho, “se pega a chavinha e se chaveia a boquinha”. A professora canta fazendo gestos que as crianças acompanham, demonstrando

ser algo familiar para elas. Quando a professora canta sobre as batidas do coraçãozinho, batem no peito com a mão para imitar um coração, quando cantam sobre pegar a chavinha e chavear a boquinha, fazem o gesto de pegar uma chave do chão e chavear a boca, após cantam um som de “*hum, hum*”, fazendo de conta que a boquinha está fechada e não podem falar palavrinhas.

As canções que fazem parte tradicionalmente do folclore infantil, que são transmitidas entre as gerações como um simbolismo para se viver a infância, não aparecem no cotidiano das práticas observadas nessa escola. São, pelo contrário, substituídas por canções de caráter escolarizante e disciplinador, mais voltadas à transmissão de ordenamentos das ações e dos tempos do que à fantasia e à riqueza simbólica que o folclore e as histórias infantis propiciam às crianças como um modo de elaborar a vida e as experiências com o mundo. As produções das crianças manifestadas no aparecimento de canções infantis emergem espontaneamente como um modo de continuar a imaginar apesar da dureza institucional, que lhes exige constantemente calar em tempos de falar, sentar em tempos de brincar, isolar-se com o silêncio e com a ausência de resposta em tempos de criar vínculos e alimentar-se simbolicamente da presença e da cultura humana. As crianças ao cantar no tempo da rodinha canções infantis (*Meu pintinho amarelinho, Borboletinhas*) retomam em suas produções algo que faz parte dos operadores simbólicos da infância e que contrastam profundamente com a canção proposta pela professora para “*chavear a boquinha*”.

A professora após conseguir o silêncio das crianças conta a notícia de que ela, outra professora e a atendente conseguiram um passeio para o zoológico da universidade. As crianças animam-se, batem palmas e começam a falar juntas e animadas. Clara chama a atenção por estarem falando junto com ela e pede que a escutem e sentem na rodinha; as crianças continuam conversando e ela então diz que não vai poder levar ninguém para o passeio por estarem falando junto com ela. As crianças passam a falar em tom choroso, e Philip pergunta se irão naquele dia e de carro. A professora responde que irão na sexta-feira e irão de ônibus. As crianças começam a falar empolgadas, querendo comentar sobre o passeio ou sobre os animais. A professora chama a atenção e diz novamente que não irá falar do passeio por não estarem lhe escutando; logo, ela demonstra cansaço, abre as mãos em sinal de não saber como fazer para ser ouvida pelas crianças e verbaliza que está “*muito difícil hoje*”. As crianças soltam gritinhos e chamam a professora; Clara diz que está novamente triste com o comportamento do grupo de crianças naquele dia. A fala das crianças fica inaudível na filmagem e Clara afirma que agora o passeio não é mais novidade

e ela vai explicar como vai ser para irem ao passeio e por isso pede que a escutem. A professora segue contando que irão no zoológico dos bichos. Aurora interrompe e conta que comeu algum tipo de bicho e a professora conta a ela que irão ver outros tipos de bichos no zoológico, como jacaré, macaco e muitos outros bichos. As crianças reagem e Aurora tenta contar algo que também é inaudível, outra criança fala animada com a ideia de ver um macaco. A professora acrescenta à lista de animais o pássaro e o papagaio e Aurora segue contando algo e interrompendo a professora.

Clara intervém novamente e diz às crianças que ela sempre escuta quando eles falam, mas que as crianças não estão escutando ela falar e volta a pedir para chavear a boquinha, fazendo novamente o gesto de pegar a chave e chavear a boca, sendo imitada prontamente pelas crianças. A professora repete que todas as crianças devem chavear a boquinha e jogar a chave fora, pedindo para que ninguém agora falasse, mas apenas a ouvisse. Clara, obtendo o silêncio das crianças, segue explicando que para ir no passeio todos os pais precisam assinar a autorização e que quem não trouxesse o documento assinado não poderia ir no passeio e que por esse motivo ela estava pedindo que as crianças escutassem, porque a informação era muito importante. Uma das crianças angustia-se e pede se a mãe precisa ler; a professora responde que a mãe precisa ler e assinar, autorizando o passeio. A criança então responde que a mãe amassa e coloca no lixo o papel que a professora manda. A professora acalma a criança dizendo que irá falar com a mãe para ela não amassar a autorização para o passeio e segue dizendo que, como falaram dos bichos do zoológico, agora poderiam fazer o registro dos bichos que elas imaginam. As crianças comemoram o passeio e pulam animadas, a professora permanece sentada no chão demonstrando cansaço, enquanto as crianças correm em círculos pela sala fazendo gritinhos.

Um ponto que chama atenção é que o esforço em fazer as crianças se calarem e ouvirem se devia ao objetivo de que elas entendessem a importância de os pais assinarem a autorização para que o passeio ocorra. As crianças são compelidas a assumir a responsabilidade de transmitir aos pais a importância da assinatura como condição para ir ao passeio, ainda que a maioria não seja ainda capaz de falar direito. Isso faz com que uma das meninas se angustie ao pensar que a mãe ao ler o bilhete pode não entender o que estaria sendo pedido na autorização. A autorização, palavra que a menina mal consegue pronunciar, é sem dúvida condição necessária para a escola levar as crianças para o passeio, contudo, se trata de algo pertencente ao mundo adulto e à responsabilidade compartilhada na comunicação da escola com os pais da criança. Nas ordenações absolutamente

necessárias para que as crianças sejam fisicamente protegidas em um passeio fora da escola e sem a presença dos pais, é necessário pensar o que diz respeito exatamente ao que as condições do sujeito infantil permitem assumir e ao que precisa ser cuidado pelo adulto.

Clara se levanta e organiza a atividade das crianças que consiste em desenhar usando giz de cera em uma longa folha de papel pardo os animais que iriam ver no zoológico. As crianças aglomeram-se ao redor do papel e acabam por amassá-lo. A professora chama-lhes a atenção, demonstrando, no entanto, estar exausta; algumas crianças continuam a correr em círculos e a fazer barulho, brincando. Quando se aproximam do papel para desenhar, as crianças fazem o som e dizem o nome dos animais que estão representando no desenho. A professora faz perguntas sobre se alguém já foi no zoológico ou quais animais estão desenhando. As crianças ficam mais livres pela sala, para falar e correr, enquanto a professora tenta dar atenção ao desenho de cada criança. Algumas crianças permanecem mais tempo desenhando, outras mais tempo correndo e brincando.

A professora demonstra cansaço e impotência frente à tentativa de controlar o grupo de crianças, primeiro para que se calem e escutem, depois para que desenhem ordenadamente. Solicita para chavear a boquinha e jogar fora a chavinha como um modo provável de controlar uma situação que é sentida com sofrimento frente à reação das crianças. A reação demonstra, pelo lado da criança, a tentativa de falar e produzir contatos, sentidos e vinculações sobre o que estão recebendo. É-lhes retirada, ao exigir das crianças que chaveiem a boquinha, não apenas a possibilidade de expressividade e comunicação, mas o contato imaginativo com a realidade humana e com o pensamento sobre ela, especialmente em crianças ainda muito pequenas que dependem dessas formações linguísticas (da fala audível produzida por elas mesmas) e desses contatos concretos com os adultos (que os adultos possam produzir por meio de signos linguísticos os sentidos e as ligações simbólico-emocionais do que está sendo vivido). O sofrimento mental é, então, instalado em ambos os extremos: do lado da professora, como necessidade de calar as crianças frente à angústia e à falência dos vínculos institucionais e de seu próprio lugar como sujeito e profissional; do lado das crianças, como produto de precisar chavear a boquinha e permanecer no vazio e na inadequação dos vínculos ofertados a elas. Resta à professora e às crianças o abandono ao próprio desamparo e solidão e a tentativa desesperada de calar em si e fazer calar no outro a própria impotência.

Maternal I: F7, 2014, fevereiro de 2015.

(163) Professora: *Aonde você quisser Bianca, mas tem que ser onde todos possam brincar...*

(164) Bianca: *Aonde vamos?*

(165) Professora: *Você que sabe, escolhe um lugar...*

(166) Bianca: *Aqui, aqui* (aponta para os colchonetes).

(167) Professora: *Pode ser? Então tá...*

(As meninas da turma estão envolvidas em brincar com um jogo de panelinhas, elas despejam os jogos de painelas que estão em duas cestinhas e sentam para brincar, conversando).

(168) Professora: *Aurora, guarda a tua cadeirinha* (inaudível)... *Tiana devolve isso pra prô.*

(169) Bianca: *Vai fazendo assim, tá? A pia? A mãe, a mãe vai colocar na pia... faz assim* (bate palmas e canta) *guarde, rape, rape, pe-a-be.*

(Uma menina corre e grita, se escondendo no canto do armário da sala. A menina que estava cantando também se ergue e se esconde junto com a outra, uma terceira menina corre e se esconde no mesmo lugar também. Elas saem do esconderijo gritando).

(170) Professora: *Vêm aqui com a prô... vem aqui sentar enquanto os coleguinhas brincam a gente conversa uma coisa bem importante... Philip vem aqui, venha cá, vem.*

(Philip sentou-se na rodinha em que as meninas estavam brincando, mas antes estava correndo junto com as outras crianças).

(171) Professora: *É pra terminar... Não a prô chamou só o Philip... Sabe por que a prô te chamou?*

(Puxando Philip para mais perto pelo braço, ele responde afirmativamente com a cabeça)

(172) Professora: *Tu pode ir lá com os coleguinhas... a prô não chamou pra rodinha, a prô só chamou pra conversar... pode ir lá com os coleguinhas. O Philip vem aqui, a Flora vem aqui também... a Ariel...*

(A professora levanta uma menina pelos braços para sair da rodinha, puxando Flora pela mão para dentro da rodinha, enquanto Ariel senta no colo da professora com um bico na boca).

(173) Professora: *Podem ir lá com os coleguinhas, a prô quer falar com esses daqui, tá? Podem ir na outra rodinha, tá? Aurora... dá o brinquedo aqui na mão da prô, que a prô quer conversar com vocês...*

(Clara pega o brinquedo que estava na mão de Aurora e puxa pelo braço outro menino para sentar na roda com ela).

(174) Professora: *Pode ir lá brincar com os coleguinhas que a prô já te chama pra rodinha, não é rodinha agora é conversa bem séria... Bela tu tá entendendo o que a prô tá dizendo? Vai lá com os colegas então...*

(Bela estava sentada na rodinha, mas não tinha sido chamada pela professora).

(175) Professora: *Olha aqui pra mim, olha aqui pra mim, olha aqui pra mim... você vai lá com os coleguinhas brincar com as panelinhas.*

(Uma outra menina vai olhar o que está acontecendo, mas Bela continua na rodinha com a professora).

(176) Professora: *Pode correr na sala?*

(177) Criança: *Não...*

(178) Professora: *Por que não pode correr na sala?*

(179) Menina: *Porque não.*

(180) Professora: *Por que quê não pode correr na sala?*

(181) Menina: *Porque não* (com mais ênfase).

(182) Professora: *Me conta, por que quê tem que caminhar Robin?*

(183) Robin: *Porque é assim...* (levanta e imita como é caminhar teatralmente).

(184) Professora: *Caminhando, o Robin tá caminhando. Volta aqui agora Robin... e conta pra prô e pros coleguinhas por que quê tem que caminhar na sala?*

(185) Robin: *Pra caminhar... pra ir pra casa.*

(186) Professora: *Por que quê não pode correr?*

(187) Robin: *Porque vai cair.*

(Robin faz os gestos de cair com as mãos).

(188) Professora: *Fala de novo... cai, machuca e o que mais acontece...*

(189) Robin: *Bate a cabeça.*

(Faz o gesto com o corpo de bater a cabeça no chão).

(190) Professora: *Pode bater a cabeça... hum.*

- (191) **Robin:** *E um corno aqui* (aponta para o cabelo).
- (192) **Professora:** *É? E o que mais Robin?*
- (193) **Crianças:** (inaudível, falam juntas).
- (194) **Professora:** *Então a prô chamou aqui pra dizer que tem gente correndo na sala, você estava correndo na sala né Aurora. Philip, você estava correndo na sala?*
- (195) **Philip:** *Hum, hum* (acena que sim com a cabeça).
- (196) **Professora:** *E pode correr na sala? Não né...*
- (197) **Criança:** *Não, não...*
- (198) **Professora:** *E grito, pode grito? Gritar na sala pode? Pode gritar?*
- (199) **Criança:** (Faz que não com a cabeça).
- (200) **Professora:** *Conta pro Robin, Aurora, porquê que não pode gritar? Por que não é pra gritar? Por que não é pra gritar?*
- (201) **Aurora:** *Porque não.*
(Uma criança fora da rodinha da professora grita).
- (202) **Professora:** *E o que mais? Dói a cabeça, o ouvido (inaudível) não pode gritar ... Não quero ver ninguém gritando e correndo, tá?*
(Aurora coloca as mãos nos ouvidos)
- (203) **Robin:** *A minha... a minha* (inaudível) *tá aí na rodinha...*
- (204) **Professora:** *Você já brincou aí na rodinha?*
- (205) **Robin:** (acena que sim com a cabeça).
- (206) **Professora:** *Então guardar os brinquedos aí e vamos fazer a rodinha... tá todo mundo pronto pra rodinha já.*
(Depois dessa rodinha, as crianças se levantam e guardam os brinquedos para formar uma nova rodinha, nesse momento novamente as crianças correm pela sala).
- (...)
- (207) **Crianças:** *Rodinha, rodinha...*
(As crianças cantam espontaneamente a música que a professora canta para fazer a roda).
- (208) **Crianças:** *Meu pintinho amarelinho... cabe aqui na minha mão, na minha mão, quando quer comer bichinhos os seus pezinhos ele cisca ao chão... ele bate as asas, ele faz piu-piu, ele tem muito medo é do gavião.*
(Uma criança começa a cantar e as demais crianças cantam e fazem a coreografia sentadas no chão na rodinha que a professora está organizando. Depois de cantarem, as crianças falam todas juntas e o áudio fica inaudível).
- (209) **Crianças:** *Borboletinha... tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, poti, poti, perna de pau...*
- (210) **Philip:** *Para, para, para!*
(Enquanto as crianças cantam a professora está organizando a ordem e a disposição das crianças na rodinha, trocando-as de lugar, pegando-as e erguendo no chão).
- (211) **Professora:** *Robin vem pra cá...* (inaudível).
- (212) **Crianças:** *Borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau.*
(As crianças retomam a canção).
- (213) **Professora:** *Obrigada, Flora...*
- (214) **Crianças:** (Inaudível)
(As crianças estão falando ao mesmo tempo sentadas na rodinha).
- (215) **Professora:** *Tempo!* (Faz com as mãos um “t”). *Tempo! Pa-ro-u!* (Faz sinal de pare)...
- (216) **Crianças:** *Pa-ro-u!*
(As crianças imitam o modo como a professora pediu para parar).
- (217) **Robin:** *Cada um tá* (inaudível).
(Robin está saindo da rodinha e fala algo para uma coleguinha, a professora o interrompe e pega-o no colo).
- (218) **Professora:** *Senta aqui no colo da profe... Oh! Pa-ro-u!*
- (219) **Crianças:** *Pa-ro-u!*
(Imitando a professora).
- (220) **Professora:** *Ou-vir...*

(221) Crianças: *Ou-vir...*

(222) Professora: *Shhhh!*

(Faz com os dois indicadores sobre a boca o sinal de pedir silêncio).

(223) Professora: *Para ouvir o som dos bichinhos, e as batidas do meu coraçãozinho... eu pego a chavinha, e fecho a boquinha... hum, hum...*

(A professora canta a música e as crianças cantam e acompanham a música com os gestos, imitando a professora. Nas batidas do coraçãozinho a professora e as crianças batem no peito com as mãos, na parte da chavinha fazem sinal de uma chave a chavear a boca e após o barulho de uma boca fechada fazendo o som de “hum, hum” acompanhado do sinal de uma chavinha na boca).

(224) Professora: *Olhem ó, olhem aqui pra prô agora. Eu tenho um segredo para contar para vocês, vocês vão contar em casa também, a prô Clara, a prô Maria e a prô (nome de outra professora) da escola, conseguiram um passeio, a gente vai passear. Vocês lembram...*

(225) Crianças: (inaudível, começam a falar).

(226) Professora: *Oh, primeiro escutar, tá?*

(227) Aurora: *Óia* (inaudível)

(228) Professora: *Aurora escuta toda a novidade...*

(229) Aurora: *Óia!*

(Aponta para algo que vê em seu pé).

(230) Professora: *E depois pergunta, tá? Vai ser na sexta-feira, depois de amanhã, hoje é quarta, amanhã é quinta e vai ser na sexta, tá?*

(231) Crianças: *Eba, ebaa!* (Batem palmas).

(232) Professora: *Sabem onde nós vamos sexta-feira? Vocês lembram que a prô prometeu um passeio lá na UPF?*

(233) Criança: *Cavalo?*

(234) Professora: *Vai ter cavalo.*

(235) Criança: *Aquele barulho lá...* (Inaudível, crianças começam a falar juntas, animadas).

(236) Professora: *Ó, mas tem gente falando junto com a prô, não vai dar certo... agora tem que escutar! Tem que sentar direitinho, senta. Senta.*

(As crianças continuam falando alto).

(237) Professora: *Ih, eu acho que não vou levar ninguém no passeio, tem gente falando junto comigo, não posso levar.*

(238) Philip: *Agora? A gente vai de carro prô?*

(As crianças falam em tom choroso).

(239) Professora: *Sexta-feira...* (Fala pausadamente). *A gente tem carro, mas não vai ser de carro, tá Philip? Senta aí... a gente vai de ônibus...*

(Philip está sentado, porém a professora o pega pelo braço para alinhá-lo na rodinha. As crianças novamente falam juntas).

(240) Professora: *Ó... Shhhh* (estala os dedos para pedir atenção das crianças). *Shhhhh! Bianca está todo mundo esperando você ficar sentadinha...* (Bianca está brincando com a menina do lado). *Você também Wendy... Ó Não vou... não vou contar mais para vocês do passeio se vocês não me escutarem... me escutarem.*

(As crianças estão falando alto, embora permaneçam roda sentadas).

(241) Professora: *Tem gente que não tá me escutando... a Wendy não tá me escutando do passeio.*

(A professora abre as mãos em um gesto de não saber como fazer, as crianças estão conversando e soltando gritinhos).

(242) Professora: *Vocês... gente... ai que difícil hoje de novo...*

(243) Crianças: *Oh pô!* (Inaudível, soltam barulhos como gritinhos).

(244) Professora: *Eu tô bem triste com vocês hoje, de novo. Bianca! Tu não escuta...*

(245) Criança: (Inaudível).

(246) Professora: *Tá agora não é novidade, agora a prô vai contar para vocês irem entendendo... Então você tem que escutar.*

(Uma criança reclama porque um colega incomodou, outra criança balança a cabeça de um lado para o outro brincando, outra menina levanta e caminha).

(247) Professora: *Então a gente vai lá na UPF, no zoológico, lembram que a profe prometeu para vocês lá no zoológico dos bichos?*

(248) Aurora: *Ah eu comi (inaudível) tem um bicho.*

(249) Professora: *Tá mas lá no zoológico que a gente vai ver outro bicho Aurora. Lembram do jacaré que a gente trabalhou... Jacaré, macaco, então a gente vai ver um monte...*

(Aurora continua falando determinada, mas a fala é inaudível).

(250) Criança: *O macaco!*

(Fala alto e animado, a professora o toca com um gesto).

(251) Professora: *O pássaro... papagaio... Aurora (chamando-a atenção).*

(252) Aurora: (Inaudível).

(253) Professora: *Vocês notaram que a prô escuta sempre quando vocês falam? Só que vocês não estão escutando... (Inaudível) tem algum problema? Não?*

(A professora refere-se a uma menina que está agitada ao seu lado).

(254) Professora: *Vamos chavear a boquinha agora... peguem a chavinha... Wendy, Wendy... pega a chavinha, chaveia a boquinha.*

(A professora faz o sinal de pegar algo do chão e depois faz o gesto de chavear a boca, as crianças imitam).

(255) Professora: *Chaveia a boquinha todo mundo (ainda com gesto de chavear)... Joga fora a chave (faz o gesto que é imitado pelas crianças)... E agora ninguém pode falar, só ouvir... (coloca as mãos nos ouvidos, as crianças imitam). Tá... Shhhh...*

(Clara faz gesto de pedir silêncio até que as crianças silenciam).

(256) Professora: *Só que para ir nesse passeio, a prô vai mandar para vocês a autorização, o papelzinho da autorização dos pais... todo mundo Bianca... Todo mundo tem que trazer assinado, se não trouxer assinado o papelzinho da autorização não vai no passeio. Por isso que a prô tá pedindo para que vocês escutem, bem importante.*

(257) Criança: *A mãe... a mãe tem que lê...*

(258) Professora: *A mãe tem que ler e assinar, autorizando vocês a ir no passeio.*

(259) Criança: *Daí a mãe amassa tudo meu "potão" e bota no lixo...*

(A criança refere-se a autorização, palavra que provavelmente ainda não consegue pronunciar).

(260) Professora: *A mãe amassa? Então a prô vai conversar com a mãe, tá? E dizer para ela não amassar, tá bem? Então agora já que a gente falou dos bichos do zoológico...*

(261) Criança: *Eu quero fazer!*

(262) Professora: *Vocês querem fazer um registro, um desenho dos bichos que vocês imaginam? (as crianças levantam e começam a pular). Só que assim... shhhhhh (pedindo silêncio).*

(263) Crianças: *Ê...ê...ê...ê...*

(...)

O evento *O passeio no zoológico e chavear a boquinha* se inicia com uma atividade de jogo das crianças, em que lhes são disponibilizados alguns brinquedos (panelinhas, vegetais de plástico etc.). O brincar é, como dito por Vygotski (1991), uma necessidade elaborativa da criança ligada à motivação para a ação sobre a realidade e o mundo, em que desejos que não podem ser satisfeitos imediatamente são elaborados por meio da atividade imaginária da criança. Brincar para a criança, especialmente para a criança ainda pequena, não é, portanto, algo fútil e insignificante. A brincadeira reflete a necessidade e a forma pela qual a criança se torna capaz de vivenciar uma determinada experiência com o que está dentro e fora de si, a forma pela qual consegue conceber uma experiência criativa com a

realidade e com o outro, na medida em que a criança *cria* e concebe um espaço pelo qual o externo e o interno da experiência podem ser apropriados imaginariamente (WINNICOTT, 1975). Contudo, que exista espaço e tempo para que a criança seja autorizada e possa desenvolver o brincar não depende de uma liberdade no sentido da inexistência de regras, mas de uma disponibilidade interna do adulto em participar do *espaço potencial* do brincar e permiti-lo. O evento inicia-se com a brincadeira de panelinha das crianças em que Bianca toma o protagonismo do grupo de meninas para brincar que é a mãe que ensina a mexer a comida (“*Vai fazendo assim, tá? A pia? A mãe, a mãe vai colocar na pia... faz assim*”). As crianças logo começam a brincar de pega-pega, envolvendo-se em uma brincadeira coletiva entre meninos e meninas. A intervenção da professora, então, irá romper com a constituição desse espaço de brincadeira, ao exigir-lhes que sentem em roda e que a ouçam falar sobre as regras de não correr e não gritar. Não é, contudo, que existam ordenadores e reguladores do comportamento da criança que rompe com o espaço potencial e com a vivência da criança nesse espaço, mas a contínua intromissão do adulto que restringe e toma conta das potencialidades existentes na brincadeira e no tempo de brincar da criança ao invés de participar do espaço potencial e permitir a participação da criança na constituição desses espaços e tempos a ela destinados (“*Então a prô chamou aqui pra dizer que tem gente correndo na sala, você estava correndo na sala né Aurora. Philip, você estava correndo na sala?*”).

A observação do Maternal I 2014 permite constatar uma contínua e excessiva intromissão institucional, sem a possibilidade de participação da criança ou de consideração das necessidades para o desenvolvimento infantil (como de falar, movimentar-se e brincar) nos modos com os quais os tempos e espaços com as crianças são organizados. Tal fato permite questionar a respeito de que tipo de peso e impacto a constituição desse tipo de relações institucionais precoces pode ter sobre a estruturação subjetiva e psíquica da criança pequena em tempos em que uma parte significativa da infância é vivida dentro desses ambientes. Na medida em que as crianças são constantemente sujeitas a serem tratadas como objeto-aluno, em que o tempo de contato da criança com a educação infantil está subordinado ao investimento para que a criança aprenda a ser aluno, resta questionar como e mediante que tipos de vivências as relações na educação infantil podem se constituir como propulsoras de processos de constituição psíquica e subjetiva na criança. O tempo em que a professora interrompe a brincadeira e retira a possibilidade de participar, ela mesma e as crianças, de um espaço imaginativo e simbólico, limita não apenas o espaço e tempo da participação da criança, mas também a potencialidade de se constituir nessa relação um

enlace subjetivante entre a criança e o adulto. Para que se possa considerar a presença ou ausência de um vínculo subjetivante, considera-se aquilo que Brandão (2006) compreende como “enlace subjetivante”: que a professora se afete pela criança, isto é, que os afetos estejam implicados no encontro com a criança, e que sejam considerados nesse encontro os aspectos desejanter e inconscientes¹⁵³ da constituição psíquica da professora como participantes da sustentação do vínculo inter-humano. Do contrário, a relação e o encontro permanecem atravessados por uma racionalidade esvaziada e apática, da qual os aspectos emocionais da experiência com o outro, consigo, com o corpo e com as necessidades da vida não podem ser constituídos com a criança. Se o aspecto emocional, imaginário e primário não pode ser criado ou revivido na relação e no contato com o outro, então, aquilo que Vygotski (2010) definiu como a unidade da ontogênese (da situação do desenvolvimento infantil), que é a vivência, também não pode ser produzido na medida em que a *interpretação emocional* tanto da criança como do adulto permanece como que coagulada ou esvaziada pelos mecanismos de manipulação e intromissão institucionais sobre a criança. O que resta é que os ambientes (as relações, vínculos e interações) desenvolvem-se sobre bases mecanizadas que sustentam processos que, embora sejam regularizadores, não conseguem dispor de uma vinculação com a criança por desconsiderar os processos subjetivos em que estão implicados. Em suma, o contato e a relação com o outro não se tornam capazes de criar e produzir um enlace do qual as crianças e a professora sejam mutuamente afetados.

Tais questões podem ser observadas operando nas interações entre adulto e crianças no evento. Em primeiro lugar, a existência de uma intelectualização da conduta e um esvaziamento de aspectos emocionais que se mostram subjacentes à necessidade constante (da professora e das relações institucionais) de que as crianças sejam impelidas a sentar e ouvir as explicações sobre os motivos pelos quais devem calar e não correr na sala (“*Conta pro Robin, Aurora, por que que não pode gritar? Por que não é pra gritar?*”) ao ponto da repetição extenuante e de predominar sobre qualquer outro tipo de conduta e prática com as crianças nas observações do Maternal I de 2014. As práticas que conduzem a um trato institucional mecânico e objetificante com as crianças é, então, justificada racionalmente como uma necessidade de proteção da criança: “*E o que mais? Dói a cabeça, o ouvido*

¹⁵³ Aqui compreende-se os aspectos desejanter e inconscientes não como componentes diretos da constituição da subjetividade, porém como parte da constituição do que pode ser compreendido como originário, isto é, o imaginário enquanto instância constitutiva da subjetividade, mesmo que jamais incorporada por ela, permanecendo à margem dessa - conforme a interpretação de Elliott e González Rey (1992 apud GONZÁLEZ REY, 2002).

(inaudível) não pode gritar ... Não quero ver ninguém gritando e correndo, tá?” e “Por que que não pode correr?[...] Fala de novo... cai, machuca e o que mais acontece...”. Contudo, essa justificativa é atravessada por um distanciamento emocional e subjetivo, uma intelectualização vazia toma o lugar da presença e do enlace subjetivante do adulto com a criança, de modo que se constituem (a intelectualização e a mecanização) como modos de defesa contra o processo de interação e vinculação. O discurso de “*não pode gritar porque dói o ouvido*” ou de que “*não pode correr porque machuca*” corresponde à operação de práticas aparentes de cuidados que são, contudo, desvinculadas de processos emocionais e subjetivos capazes de dar-lhes vida e sentido subjetivo. O resultado é que o corpo-sujeito infantil envolvido nesses tipos de cuidados, é sustentado e mantido por um vínculo dessubjetivado, objetificante e com base em um discurso genérico e generalizante e pouco significativo do ponto de vista de sua potencialidade de constituir vivência e operar como um registro subjetivante. O limiar entre os ordenadores psíquicos e a vivência institucional do corpo-sujeito infantil está delimitado, portanto, pela potencialidade de produção psíquica e subjetiva de ambos, crianças e adultos, nesses ambientes. Do contrário, a repetição mecânica de discursos intelectualizados e empobrecidos simbólica e subjetivamente, conduz não apenas a criança, como também a professora a permanecer em um estado de sofrimento, mecanização e endurecimento dos vínculos, das práticas cotidianas e das possibilidades produtivas, seja de produção psíquica e subjetiva, seja simbólica e profissional. Que não “*pode correr porque cai*” diz respeito às crianças, mas fala a um interlocutor impessoal e diz respeito a uma voz impessoal da professora, que bem não assume a personalidade do discurso (algo como não sou eu que não quero que corram, é a escola ou o discurso pedagógico que diz), bem não constitui algo que tenha valência para ser ouvido pelas crianças (se “ninguém” diz e se é dito para “ninguém”, no sentido do distanciamento do sujeito que sustenta e a quem é dirigido o discurso, para que ouvir?). É nesse sentido que o vínculo intersubjetivo é substituído por um discurso profissional generalizante e intelectualizado, sustentando ao mesmo tempo a impessoalidade das ações e decisões que esvaziam o contrato intersubjetivo e o compromisso com o outro.

A mecanização sobre os processos de cuidado e, consecutivamente, de aprendizagem das crianças pequenas¹⁵⁴ também se reflete na produção dos espaços e tempos infantis e na possibilidade de participação da criança nessa produção. Conforme

¹⁵⁴ Mantêm-se a compreensão da indissociabilidade das concepções de cuidar e educar, compreendidos aqui como facetas de um mesmo processo que é dissociado apenas virtualmente e a serviço de constituir processos mecanizados e objetificantes sobre a função educativa do professor, especialmente com crianças pequenas.

apontado por Ferreira (2002), o espaço-tempo da educação infantil se constitui pela convergência do espaço-tempo disponibilizado pelos adultos e do espaço-tempo que as crianças produzem e são constrangidas a aceitar. *Entre* e na intersecção desses dois espaços (o adulto e o infantil), constituem-se confrontações, conflitos e harmonizações que participam da composição de sentidos subjetivos, na medida em que as crianças e os adultos produzem sentidos sobre a experiência social e intersubjetiva na heterogeneidade que marca suas personalidades e percursos pessoais, bem como na assimetria de suas condições psíquicas, subjetivas e sociais (FERREIRA, 2002). As crianças são, portanto, capazes de produção social, subjetiva e psíquica desde tempos precoces e incipientes. Nessas produções infantis, como a produção de uma cultura de pares, apontada pela sociologia, são observadas interações verticais *entre* adultos e crianças e, portanto, espaços-tempos em que as crianças são constrangidas ou legitimadas em suas produções. Em relação a isso, os espaços-tempos infantis demonstram estar constantemente constrangidos por uma organização temporal, espacial e interacional que não permite a expressividade da produção da criança e mesmo a constituição de espaços-tempo para uma produção *entre* adulto e criança, nesse primeiro grupo do Maternal I 2014.

Que o espaço físico em que as crianças permanecem a maior parte do tempo das filmagens seja uma sala em que brinquedos ou outros materiais, que poderiam se constituir em estímulo e suporte imaginário ao brincar e ao desenvolvimento, não estão disponíveis para as crianças (exceto pelos livros infantis) demonstra uma organização pedagógica com crianças pequenas que sustenta uma diferenciação entre o tempo e os espaços de brincar e o tempo e os espaços de aprender. Quando é hora de aprender é preciso sentar, calar e ouvir; as crianças são constrangidas em suas possibilidades de participar da produção de seus espaços e tempos, já que a produção da criança permanece tratada como antagonista da aprendizagem nesse tipo de práticas institucionalizantes. Se a criança produz, fala, reage, se *fala* com o corpo ou se movimenta, então não está ouvindo e prestando atenção suficiente, ainda que sejam crianças de dois e três anos de idade para as quais falar e movimentar-se constituem necessidades de desenvolvimento e estimulação em todos os aspectos. O vislumbre de uma cultura infantil e de espaço de produção das crianças nesse evento pode ser encontrado quando uma das meninas, Flora, toma a liderança do grupo para cantar músicas infantis, como “Borboletinha” (“*Borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha, poti, poti, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau*”), sendo seguida por outras crianças. Essa apropriação do tempo-espaço da rodinha pelas crianças - em contraposição à apropriação do corpo da criança pela professora que estava,

ao mesmo tempo, manipulando o espaço e o modo como cada criança sentaria na rodinha - demonstra a emergência, por parte das crianças, de uma produção simbólica que faz parte daquilo que Postman (2005) atribui como indicadores simbólicos da infância. E é nesse sentido que as músicas do folclore infantil (destinadas ao imaginário infantil) se distinguem do tipo de músicas escolarizantes (destinadas ao controle do corpo da criança), ainda que ambas, tencionam em algum nível serem educativas e mesmo moralizantes.

É esse contraste que pode ser observado na música que em seguida é introduzida pela professora (*“Para ouvir o som dos bichinhos, e as batidas do meu coraçãozinho... eu pego a chavinha, e fecho a boquinha... hum, hum...”*), não se restringindo, no entanto, apenas à música, mas apontando para todo um sistema de práticas em que o distanciamento e o impedimento de espaços de participação da criança ficam evidentes. A constituição daquilo que propriamente impulsiona, por dizer, o motor do desenvolvimento psíquico e subjetivo da criança pequena não pode se dar sem que exista o contato com a transmissão antropológica, da cultura humana pelo contato com o outro; contudo, também não pode se dar sem o acesso ao aspecto emocional dessa experiência com o outro, como defendem Vygotski (2010), González Rey (2000) e Bleichmar (1994). Por isso, essas formas de transmissão intelectualizadas - muito presentes nas formas atuais de se lidar com a infância e talvez consequência do uso de um conhecimento sobre a criança colocado mais a serviço de esforços educativos direcionados à constituição de uma cognição esvaziada de sujeito - são estabelecidas mais como intrusão e constrangimento do que como espaços e tempos para aprender, descobrir e crescer. Quando a criança precisa *“chavear a boquinha”*, não apenas essa forma de desenvolvimento infantil, que é a necessidade de fala egocêntrica e mesmo da fala como contato psicológico com o outro, ao qual a criança não pode deixar de atravessar visto sua imaturidade orgânica e psíquica, é preterida como o aspecto imaginário e emocional da experiência permanece truncado. Como a criança pode constituir para si a experiência emocional de que para ter contato com o mundo e estar com esse *outro* que cuida dela precisa aprender a *“chavear a boquinha”*? Aprender a chavear a boquinha é, contudo, uma forma de construir na criança uma intelectualidade esvaziada de sujeito, em que se produz uma expectativa de desenvolvimento da criança em que ela dever ser ensinada a se conduzir precocemente por certas modalidades cognitivas (pensar em silêncio, ouvir para aprender, calar para aprender), na medida em que se rejeita e obstrui a capacidade de se constituir numa experiência emocional da criança com o outro e da criança *como* um outro no domínio da constituição de vivências.

As reações infantis nesse evento (agitar-se, tentar falar, buscar contato) contrastam com os objetos escolarizantes e com o que pode ser observado como a própria conjuntura acerca do que é considerado um processo educativo em crianças pequenas presente na organização didática: a educação trata do contato com as práticas escolarizantes mesmo que com crianças ainda muito pequenas e ainda em tempos em que as crianças não possuem a capacidade de significar e elaborar psicologicamente tais práticas e, ainda, em tempos em que outras funções e marcas decorrentes do contato inter-humano e dos vínculos entre as pessoas necessitam ser constituídas. Enquanto o processo educativo com crianças pequenas é compreendido como acesso a práticas escolarizantes e a função de cuidado permanece sendo compreendida como função secundária, guiada pelas manipulações diretas com o corpo da criança (fechar e chavar a boquinha, não correr para não se machucar, não gritar porque dói o ouvido, etc.). Enquanto isso, os aspectos singulares da vivência de cada criança com a relação intersubjetiva que se dá no meio coletivo e a relação intersubjetiva da própria professora como sujeito com essas crianças precisam ser limpos e expurgados do processo escolar ou são tratados como trabalho subalterno, enquanto compreendidos como função de cuidado e não como parte do processo educativo, em uma separação mecânica e artificial entre educação e cuidado.

De certo modo, aquilo que bem descreveu DeMause (1995) a respeito do processo psicológico de constituição do conceito de infância, evidencia-se nesse evento: uma relação projetiva com a criança, em que as suas reações, impulsivas e imaturas, são tomadas pelo adulto como um ataque direcionado a ele, com a intenção de perturbá-lo e atingi-lo. Assim, o controle excessivo e invasivo das reações infantis pode estar a serviço de controlar aquilo que o adulto sente como ameaçador no contato com a criança. Contudo, o ameaçador estaria posto do lado do inconsciente pulsional e do registro imaginário do adulto, desta parte psíquica que embora cindida da consciência e da produção de sentidos, opera como dimensão constitutiva dos processos subjetivos, formando aquilo que pode ser chamado de dimensão afetiva inconsciente (GONZÁLEZ REY, 2002; BLEICHMAR, 1994). A experiência emocional da professora nesse evento e na sua vinculação com o grupo de crianças aparenta estar relacionada a uma reação emocionalmente defensiva em que fazer calar o outro é também *calar em si* aquilo que perturba ou faz sofrer, essa parte da vivência com a atividade profissional que está além e se furta à compreensão intelectualizada ou mesmo à operação simbólica da profissão (seja acadêmica, seja institucionalmente), ainda que essa parte seja vivenciada intensa e constantemente na rotina da relação com as crianças no Maternal I de 2014.

Isso se evidencia quando a professora após cantar a música verbaliza: “*Vocês... gente... ai que difícil hoje de novo... Eu tô bem triste com vocês hoje, de novo. Bianca! Tu não escuta...*”, revelando o quanto sente ser emocionalmente *difícil* estar com aquelas crianças naquele momento e o estado emocional predominante nesse evento como sofrimento psíquico da professora¹⁵⁵. Esse estado emocional de sofrimento do adulto e a conseqüente reação protetiva contra a proximidade emocional com as crianças (como reação emocional, imaginária e psíquica contra o vínculo com o *outro*) instala-se na relação da professora com as crianças e se torna o sustentáculo emocional de práticas excessivamente invasivas ou de indiferença com o grupo de crianças ou com algumas crianças individualmente. Como resultado, as crianças também evidenciam sofrimento frente ao vínculo e ao tipo de cuidado que se instala entre a professora e as crianças: agitam-se, tentam falar, ficam dispersos pela sala, correm, não desenham, desconcentram-se, tentam chamar a atenção da professora ou distanciam-se dela, chegando mesmo a demonstrar ansiedade verbalizada “*Daí a mãe amassa tudo meu ‘potão’ e bota no lixo...*”, quando a criança já possui algum recurso psíquico e subjetivo. O aspecto emocional da experiência passa então a ser vivido pelas crianças como entrave e coagulação à constituição subjetiva e a produção de sentidos subjetivos, já que o que se faz presente emocionalmente no vínculo afasta, rejeita e esvazia a possibilidade de se constituir uma relação empática com o outro, pelo contrário, constitui-se mais em uma defesa *contra* o vínculo sentido como ameaçador, ainda que isso se opere em nível inconsciente.

A repetição de práticas invasivas e, ao mesmo tempo, mecanizadas e esvaziadas de enlaçamento subjetivo com a criança, não é apenas um aspecto individual e isolado da professora, mas demonstra uma expectativa de práticas culturais e institucionais que precipitam os sujeitos a vivenciar a própria profissão e presença junto às crianças também com base em um determinado sustentáculo emocional e institucional. Trata-se também de como se constituem a relação com esses *outros*, passados e presentes, que operam no curso da relação e da produção de uma determinada configuração subjetiva e emocional para a presença e o exercício profissional da professora. Contudo, é também todo um conjunto de expectativas culturais, do que é esperado de uma professora e de uma instituição de

¹⁵⁵ Devido ao uso de banco de dados para a execução metodológica da pesquisa, fica impossibilitada a compreensão mais profunda desse aspecto, tanto com relação à professora, quanto com relação às crianças. Embora a professora e as crianças manifestem explicitamente sofrimento pela situação em que se encontram, não é possível inferir quais aspectos individuais ou institucionais estejam associados a esse tipo de relação e criam, por assim dizer, a sustentação pessoal e subjetiva desse tipo de prática com as crianças.

crianças pequenas, e da própria potencialidade produtiva dos sujeitos envolvidos (de sua capacidade de contestação, de criação, de resposta e de transformação). Resta, no entanto, a seguinte questão: que tipo de vínculo pode ser constituído emocionalmente entre uma professora (que não é portadora nem de um vínculo de parentalidade¹⁵⁶, nem de um vínculo emocionalmente precedente com a criança) e um grupo de crianças (renovado ano após ano letivo) que permita a constituição de uma relação empática, capaz de preservar na criança, especialmente nas muito pequenas, não somente seu direito à vida como à possibilidade de existência na qualidade de sujeito e na qualidade de um *outro*, com uma mente e uma existência própria? E, ao mesmo tempo, como as instituições podem participar, modificar-se e permitir a produção de práticas que sejam sustentáculo de um tipo de vínculo humanizante e empático com os sujeitos envolvidos em suas interações? Uma resposta possível para as duas questões está fundamentalmente envolvida com a potencialidade produtiva dos sujeitos e com a capacidade de transformação existente nas relações humanas.

3.5 O choro e o *Aperte Aqui*

Esse evento foi constituído de acordo com o critério de densidade interativa e de maior produção semântica entre os indivíduos em interação. O evento se refere às filmagens do segundo grupo de crianças do Maternal I de 2015, as quais, como já relatado anteriormente, em relação à qualidade interativa apresentam uma mudança significativa com relação ao grupo anterior de crianças, o que pode ser observado na descrição e transcrição do evento. O mérito para a mudança qualitativa das interações não demonstra estar relacionado com a mudança no grupo de crianças, se trata de crianças diferentes com a mesma professora e a mesma auxiliar, mas está vinculado especialmente ao modo como a professora organiza o trabalho pedagógico e especialmente a presença e a interação com as crianças. Agora, a professora divide as crianças em dois grupos, um grupo maior permanece brincando sob os cuidados da atendente e outro grupo menor permanece sob o olhar mais diretivo da professora sobre as crianças na atividade proposta. Geralmente essa

¹⁵⁶ Ainda que o vínculo de parentalidade biológica não garanta por si e propriamente uma vinculação do adulto com a criança, existem muitas situações em que os pais biológicos vivenciam o vínculo com uma alienação hostil com relação aos seus filhos. Contudo, o que se espera culturalmente dessas relações escolares com as crianças pequenas não é que os adultos se envolvam em um vínculo emocional com as crianças, e vice-versa.

prática é estabelecida após a professora organizar o grupo em uma rodinha com todas as crianças, momento em que busca contar uma historinha, passar alguma informação geral ou ouvir as crianças e falar com elas em grupo. O trabalho é, desse modo, adaptado para o grupo completo de crianças ou com pequenos grupos de acordo com o tipo de atividade que a professora propõe. Por exemplo, se é para contar uma historinha ou fazer alguma atividade doméstica, como fazer pão, o grupo inteiro de crianças está envolvido conjuntamente; se é para desenhar ou pintar, a professora seleciona um grupo menor o que permite que a atividade se torne também um espaço para que a criança pequena tenha contato e atenção individual, permitindo às outras crianças tempo livre para brincar.

Essa mudança de organização das práticas com as crianças conduziu a uma mudança não somente no tempo em que é solicitado às crianças permanecerem sentadas e caladas, como também permitiu que entre a professora e as crianças se constitua uma densidade interativa maior, com diálogos que denotam uma produção semântica mais enriquecida e uma vinculação mais íntima da professora com cada criança individualmente. Disso resulta que a produção de interações e de vínculos entre professora e crianças pequenas, e das crianças pequenas com os ambientes coletivos, não se mostre tão restrita aos processos de ordenação institucionalizante, em que a subjetividade da criança, em períodos nos quais os processos psíquicos e subjetivos estão sendo constituídos, permaneça rejeitada por uma enganadora ideia de adaptação à coletividade. A produção semântica mais fértil fica evidente na qualidade das produções verbais e nas reações emocionais da professora e das crianças, bem como na produção gráfica e lúdica das crianças, que nesse tipo de interação podem ganhar “voz” e “olhar” na medida em que a singularidade e a individualidade da criança não esteja excluída do campo das relações por um discurso que posiciona a criança como objeto institucional. A professora enquanto presença humanizante estabelece, ainda que para alguns mais do que para outros, uma vinculação que produz sentidos em relação à criança e ao que está sendo vivido na medida em que se mostra passível de ser afetada também pela criança.

O evento se inicia com a professora arrumando os colchonetes para organizar as crianças sentadas em rodinha para a atividade, enquanto as crianças são encaminhadas para o cantinho da leitura. As crianças pegam e folheiam os livros que estão disponíveis para elas em um quadrado de tecido com bolsos pendurados na parede da sala onde os livros infantis são colocados. A professora começa a cantar a música da rodinha solicitando que as crianças sentem nos colchonetes para a atividade. A maioria das crianças responde à solicitação da professora e senta na rodinha com os livros na mão, conversando e fazendo

barulhos. Alice, no entanto, se nega a sentar na rodinha e começa a chorar, demonstrando estar sensível e angustiada com a separação da mãe que é professora da mesma escola e está trabalhando naquele momento em outra sala. Clara conversa com Alice pedindo que ela vá para a rodinha junto com os outros coleguinhas e fique “*bem linda*”, isto é, que sente na rodinha e pare de chorar, dando um beijo no rosto de Alice. A menina se acalma e aceita sentar na rodinha, contudo, mantém o livro que estava folheando nas mãos. A professora organiza a rodinha e busca o livro que irá ler para as crianças em cima do armário da sala, dizendo que agora as crianças devem guardar os livros, que a professora vai contar uma historinha para eles. A atendente que estava sentada na roda com as crianças retira o livro da mão de Alice sem olhar ou dirigir-se verbalmente a ela e sem solicitar para que lhe entregue o livro. Alice quando percebe que o livro foi retirado das mãos começa a chorar alto novamente. A atendente segue recolhendo os livros das outras crianças. A professora se dirige à Alice, falando-lhe de pé e mostrando o livro que irá ler dizendo que irá sentar do lado de Alice para ver esse outro livro. Clara segue para guardar os livros que as crianças estavam olhando e volta para sentar no colchonete ao lado de Alice.

Alice, que não é consolada e não se consola, continua chorando alto. Clara se senta na rodinha ao lado de Alice, puxa-a para mais perto de si, e segue organizando as outras crianças para guardar o livro; pede a Miguel que sente a seu lado e pede à atendente que sente do outro lado da rodinha. Enquanto Clara organiza a rodinha, Alice continua chorando alto, sentada no colchonete. A professora se dirige a ela perguntando se lembra que ela tinha dito que era uma menina linda, acrescentando “*uma moça linda que não precisa chorar*”. Clara fala com Alice tocando-a no rosto, procurando pedir para Alice se acalmar. Alice não se acalma e segue chorando. Ainda que possa ser habitual nas observações desse grupo de crianças (Maternal I de 2015) e seja muito mais aparente do que o grupo anterior (Maternal I de 2014), os momentos de choro ou de solicitação de conforto das crianças por sentirem-se inseguras com o ambiente ou mesmo com a separação dos pais, ou ainda que a criança esteja demonstrando naquele momento algo que esteja emocionalmente a afetando, tais manifestações emocionais não chegam a impossibilitar a permanência das crianças no grupo e não chegam a constituir situações que a professora não é capaz de controlar. É necessário ter em mente que se trata de crianças entre dois e três anos de idade e que estão, portanto, em processo de certa independência corporal (como desfralde avançado) e que, em sua maioria (não todas), apresentam aquisição de fala e possibilidade de comunicação verbal em desenvolvimento. São, contudo, crianças ainda pequenas e vulneráveis no que se trata de processos psíquicos e

subjetivos e que possuem defesas emocionais e modos de expressão ainda primitivos e em complexificação.

O segundo grupo de crianças (Maternal I de 2015) se mostrou menos homogêneo do que o primeiro grupo (Maternal I de 2014) com relação aos ritmos de desenvolvimento das crianças, demonstrando extremos entre crianças com comprometimento muito significativo de sua estruturação mental e crianças com indicativos de estruturação superior ao esperado para a idade. Nesse grupo de crianças existem crianças que demonstram prejuízo sério no desenvolvimento geral (sem aquisição de fala esperada à idade, atrasos no desenvolvimento psicomotor, na aquisição da marcha e treino de esfíncteres, prejuízos na interação social e na constituição da cognição, estados emocionais predominantes de apatia, angústia ou descontrole de impulsos, etc.), e ao mesmo tempo existem crianças com indícios de estruturação psíquica de funções superiores, desenvolvimento adequado e até mesmo superior à idade, com a presença de indicativos de riqueza imaginativa, afetiva e simbólica e vinculações significativas com figuras primárias.

Alice, a menina que está a chorar, encaixa-se no grupo de crianças com desenvolvimento esperado e talvez superior à idade. Embora seja uma criança que demonstre sensibilidade e insegurança com relação à professora, expressando também ansiedade frente à separação da mãe, é ao mesmo tempo uma criança que demonstra ao longo das observações uma importante capacidade de pensamento simbólico, fala bem desenvolvida e capacidade de estabelecer empatia e compaixão pelo outro. Alice é uma das crianças que se destaca do grupo pela inteligência e capacidade de vincular-se emocionalmente com as outras crianças e adultos, bem como por uma capacidade de interessar-se e perguntar sobre as coisas, o que a faz assumir o protagonismo em diversas situações do grupo de crianças¹⁵⁷. Os momentos de choro ou de necessidade de contato com a mãe e com a professora não podem ser tomados como fragilidade ou desobediência de Alice, já que não demonstram prejudicá-la, pelo contrário, demonstram ser provenientes de sua própria constituição e história individual de vinculação com suas figuras primárias significativas. Ademais, a demonstração de ansiedades de separação nessa faixa etária ainda é algo que pode ser esperado da criança, tendo em vista o próprio processo de individuação progressiva da criança em relação aos pais, do tempo em que a criança permanecerá afastada dos pais e até mesmo da independização de seus próprios processos

¹⁵⁷ Aliás, o nome de Alice foi inspirado nessa capacidade de curiosidade ativa da menina e na emergência de uma riqueza imaginativa, afetiva e simbólica demonstrada por ela em todos os momentos de interação. Assim, essa Alice como a personagem de Alice no país das maravilhas, move-se em uma realidade imaginativa, simbólica e desejante, munida de vida psíquica.

corporais, como o estabelecimento do treino de esfíncteres e desfralde da criança que se constituem em novos processos de separação e que recém instalaram ou estão em curso nessa idade.

Alice continua chorando sem que Clara lhe dirija de modo direto consolo ou que procure compreender o choro da menina. Uma menina sentada ao lado de Alice chama pela professora e lhe diz algo inaudível na gravação da cena; a professora concorda com ela e pede-lhe se quer ir no seu colo. A menina faz que sim com a cabeça e Clara a autoriza dizendo-lhe “*então vem*”; a menina se levanta e senta no colo da professora. Nesse momento, Alice chora mais alto e chama pela mãe dizendo “*aí mamãe*”. Aqui três observações são necessárias: a primeira é que ainda que essa segunda menina que ganha colo seja uma criança que solicita muito a professora e nesse evento consiga obter atenção da professora, em nenhuma das filmagens foi possível ouvir a professora chamá-la pelo nome de modo a identificá-la, o que fez com que permanecesse como “a menina sem nome”; a segunda é que, embora Alice continue chorando alto e demonstre estar angustiada, surpreendentemente a professora oferece e dá colo a essa segunda menina, preterindo Alice e não se mobilizando pelo choro da criança que persiste de modo aflitivo; e a terceira observação é de que se tratam de crianças pequenas as quais manifestações de angústia por meio de choro e de necessidade de contato físico precisam ser toleradas como parte do processo de suportar estar em ambientes com adultos pouco familiares. Nessa cena, as crianças estão há três meses do início do ano letivo e enfrentaram uma troca de certa forma ainda recente de professora, bem como a professora enfrenta um grupo de crianças relativamente desconhecidas. A insegurança da criança nem sempre surge como obstáculo pedagógico ou má adaptação à educação infantil, mas como sinal coerente de uma vinculação necessária ao processo de cuidado e educação de crianças pequenas.

Ao dar colo à outra menina e perceber que Alice havia reagido chorando e chamando pela mãe, a professora responde que se Alice ficar “*bem linda*” irá lhe dar colo “*daqui a pouquinho*” e que se ela parar de chorar e ouvir a historinha ela será a próxima a ter o colo da professora, mas precisa esperar a história terminar. Alice então para de chorar e se levanta do chão, a professora a segura pelo braço e a faz sentar novamente. Alice já não reage e senta-se quieta. A promessa do colo quando Alice se acalmasse não é cumprida e a outra menina permanece no colo da professora até o término da historinha e o início da próxima atividade. Em uma outra cena posterior, em outro dia de gravações, ao final de uma aula em que a professora está arrumando em um notebook um DVD de desenho animado para as crianças assistirem, enquanto as outras crianças brincam pela sala, Alice se

aproxima novamente de Clara na expectativa de conseguir colo, solicitando-o à professora. Clara reage novamente rechaçando o pedido de Alice e diz a ela que “*A prô não pode ficar só com um no colo, a prô tem que fazer rodízio... né? Tem que dar um pouquinho de atenção para cada colega... a prô não pode dar atenção só para uma criança*”. Alice reage sem chorar ou reclamar pela negativa da professora, mas demonstra uma expressão de tristeza que é desfeita na medida em que os pais começam a buscar as crianças na escola. A resposta de Clara demonstra a ambivalência emocional com relação ao grupo de crianças. Por um lado, a preterição de Alice e de algumas crianças que permanecem no vazio de interação, porque mesmo com o “rodízio” de crianças, ou essa explicação de Clara apoiada mais em uma intelectualização que esvazia de afetividade e mecaniza o cuidado, não chega a oferecer colo à Alice nem a todas as crianças do grupo, ainda que essa proximidade e o colo da professora apareça como uma promessa: “*se você for bem linda, se você não chorar, se você se comportar bem*”; por outro lado, a conduta de escolher um predileto para estar na maioria das vezes em seu colo ou ganhar vantagens, receber mais falas, ter mais atenção e elogios pelo que é capaz de fazer, isto é, receber uma relação marcada pelo desejo de vinculação.

Alice, embora em nenhum momento durante o período de filmagens tenha conseguido obter o colo da professora, possui a vantagem de conseguir solicitá-lo, de vincular-se de modo significativo, de demonstrar insegurança em sua relação com a professora, já que possivelmente tem a seu dispor vínculos seguros e significativos com suas figuras primárias em que um olhar desejante e significante lhe é dado. Por isso, as reações ao vazio de olhar e de receptividade emocional da professora. Clara por sua vez pede que Alice se conforme e se adapte ao que lhe é possível na coletividade, já que precisa dividir-se entre todas as crianças na difícil tarefa de lidar com um grupo de muitas crianças, algumas mais desejadas e mais “sentidas” do que outras. Resta à Alice chamar pela mãe ou pelo pai e solicitar as relações pelas quais pode ser olhada e reconhecida como sujeito, em que pode exercer seu lugar de singularidade, despejar suas angústias e ser segurada no colo. No entanto, torna-se ainda mais grave quando as crianças pequenas não podem encontrar nem mesmo nos ambientes familiares esse tipo de presença constituinte e são deixadas em uma espécie de registro de vazio, em que os cuidados familiares se restringem apenas às rotinas do corpo (comer, dormir, tomar banho, ir à escola) ou mesmo nem sequer a isso. Isso rompe com a ideia de que as crianças muito pequenas adaptadas à escola de educação infantil (as que não choram, que não chamam pelos pais ou professora, que não “dão trabalho”) por cumprirem bem o papel institucional que lhes é solicitado são as que

respondem bem aos ambientes coletivos de educação. É necessário observar e ter atenção se não se trata de uma espécie de “hiperadaptação” da criança que, deixada no vazio interacional, se desiluiu na busca pelo reencontro com a presença viva e excitante da interação e do vínculo com o outro. Já não sendo mais capaz de solicitar para si a presença do outro, a criança conforma-se com aquilo que pode receber ao longo das horas de frequência na escola.

Existem as crianças “sem nome” como a menina que solicita, assim como Alice, uma relação mais individual, uma vinculação mais própria com a professora, que fala com a professora, que mostra coisas a ela com todas as dificuldades de expressão oral que ainda possui, mas que a resposta que obtém é geralmente para que se conforme com o que tem e não solicite da professora além do que deve dar a todas as crianças. Por outro lado, as crianças que se adaptam ao que lhes é dado sem reclamações, sem reações, sem reivindicações como as de Alice ou dessa outra menina sem nome, aquelas crianças que permanecem no limbo interacional, que não possuem a vantagem de solicitar ou reivindicar algo que encubra o vazio em que se encontram. Crianças que não possuem vinculações familiares capazes de sustentar em si um molde simbólico que lhes inclui apenas pobremente em um potencial de vida e de inserção no tecido social, e que se encontram diluídas e adaptadas na coletividade. Algumas com fissuras emocionais e dificuldades de estruturação psíquica e subjetiva muito graves (como é o caso de Peter que constantemente se mostra apático e alheio). Outras que passam invisíveis e conformadas pela educação infantil (como Robin, por exemplo), com vazios que podem tomar forma nas futuras dificuldades de aprendizagem ou nos recorrentes e preocupantes quadros atuais de explosões depressivas e agressivas do final da infância e do início da adolescência. Por último existem os preferidos, os vistos e falados, os que ocupam um lugar desejante no discurso da professora e que recebem um olhar sobre suas conquistas pessoais, suas personalidades e capacidades intelectuais, bem como, recebem condutas ternas da professora por meio de sorrisos, contatos corporais e direcionamentos verbais.

A professora segue a atividade com as crianças agora calmas e sentadas em forma de rodinha sobre os colchonetes. Clara começa a ler o livro para as crianças mostrando as figuras que consistem em bolinhas coloridas. O livro chama-se *Aperte Aqui*, de Hervé Tullet, e basicamente consiste em solicitar às crianças que apertem nas figuras de bolinhas de acordo com as cores e os números de bolinhas que aparecem nas páginas. Em alguns momentos, a narrativa do livro solicita para sacudir o livro e ao virar a próxima página as bolinhas aparecem desarrumadas ou a página aparece em preto quando o texto diz para

sacudir novamente. Enfim, ao mesmo tempo em que a obra propõe que as crianças interajam com o texto, não permite contar uma história compreensível às crianças, como as encontradas nos contos de Andersen ou nas tradições folclóricas e nos contos de fadas, contos que permitem como há muito se discute na literatura, a possibilidade de elaboração imaginativa e simbólica da criança acerca da realidade; das ameaças e perigos externos e internos, dos riscos iminentes da vida e dos riscos dos próprios impulsos, bem como do processo de constituição subjetiva e dos caminhos percorridos pela criança dentro da cultura para alcançá-lo. A identificação das crianças com os personagens, os percalços e as aventuras dos contos e histórias infantis a elas disponibilizados pelos adultos permitem uma transmissão de operadores simbólicos elaborativos sobre a criança, sua história e sua trajetória ao longo de seu crescimento: desde aspectos de separação, desamparo, sexualidade, agressividade, vida e morte, exploração do mundo, vínculos com as funções paterna e materna, as relações com os adultos e com a escola, etc. O *Aperte Aqui* disponibilizado pela professora nesse evento não denota um potencial de transmissão simbólica tão potente quanto as histórias infantis, especialmente as que estão hoje vinculadas às tradições e ao folclore das culturas. Trata-se de uma obra sem narrativa escrita, voltada mais para provocar as crianças para uma experiência sensorial, envolvendo cores e quantidades e é muito interessante observar as tentativas das crianças desse grupo em suas produções verbais e gráficas posteriores em produzir e preencher com algum aspecto narrativo as bolinhas do *Aperte Aqui*.

A professora apresenta o livro e organiza as crianças sentadas na rodinha. As crianças devem de acordo com as instruções da professora permanecer sentadas e ouvir a leitura do livro sem tentar tocar nele; ao final da leitura todos vão poder, um de cada vez, tocar no livro. No entanto, na medida em que a leitura do texto ocorre, o próprio texto vai estimulando a criança a tocar e manipular o livro para observar as modificações que acontecem com os desenhos ao folheá-lo. Na forma como a professora organiza a atividade, quando as crianças mais ativas e curiosas do grupo tentam tocar no livro a professora os adverte, pedindo para esperar a hora em que cada um vai apertar e mexer no livro na sua vez. Assim, apenas a professora toca no livro durante a leitura, demonstrando para as crianças conforme a instrução. A professora lê animadamente, procurando despertar a curiosidade e atenção das crianças com expressões de espanto, de expectativa com o que vai acontecer e de interesse com a leitura. As crianças respondem também com animação e curiosidade.

Enquanto a professora lê o texto, o grupo de crianças divide-se ao meio na rodinha: um grupo de crianças mais ativas, ágeis e curiosas vão fazendo tentativas de se aproximar do livro para olhá-lo de perto e tocá-lo, saindo das posições iniciais da rodinha para mais perto da professora, permanecendo sentadas; outro grupo de crianças permanece na posição onde a professora os colocou e não fazem tentativas de se aproximar ou tocar, mesmo com a estimulação oferecida pelo livro na leitura da professora (as imagens coloridas, o texto convidando para tocar, virar, sacudir, as mudanças nas páginas, etc.). O grupo das crianças ativas se aproxima de modo a fechar um círculo menor em torno de Clara deixando de fora as outras crianças que permanecem mais distantes fisicamente, mais afastadas e menos falantes, que se atrevem menos a tentar mexer e olhar. A professora termina a leitura do livro e solicita que as crianças voltem a sentar todas em seus lugares na rodinha para poderem apertar um “*pouquinho*” o livro. Clara solicita que as crianças esperem a sua vez e que o livro passe para cada criança uma de cada vez, disponibilizando-o para ser passado entre as crianças. As crianças que estavam interessadas ficam ansiosas para mexer no livro e interferem na vez do colega. Clara interfere e pede para uma delas, Miguel, respirar e controlar a sua ansiedade, inspirando e expirando profundamente; Miguel imita a professora. Clara diz que é hora de Dorothy entregar o livro para Miguel e orienta Miguel a apertar, sacudir o livro e virar a página para ver o que aconteceu. Clara enfatiza para Miguel e para a menina sem nome em seu colo que o livro mudou quando Miguel apertou e sacudiu. A atividade de mexer no livro fica restrita a um pequeno grupo de crianças, embora as outras continuem na rodinha procurando olhar o que está acontecendo. Algumas crianças mostram-se interessadas, mas ficam alheias à atividade, enquanto outras permanecem desinteressadas, como o menino que fica muito tempo deitado no fundo da rodinha e distanciado do que está acontecendo ou como Peter, que fica apático.

Clara deixa o livro para o grupo de crianças enquanto ela e a atendente levantam-se para organizar a atividade das crianças. Algumas crianças disputam a vez para ver o livro falando alto, enquanto outras apenas ficam deitadas no colchonete. Quando a professora libera o livro para as crianças olharem sozinhas, algumas crianças se levantam e outras que estavam distantes do livro ou desinteressadas se aproximam para tentar tocar e olhar. A professora se levanta e começa a chamar o nome das crianças que irão para a atividade que ela organizou. Clara se aproxima para tentar fazer com que as crianças que estão olhando o livro permaneçam sentadas na rodinha de acordo com a organização que ela estabeleceu, e quando intervém a primeira criança que se afasta de perto do livro é Peter que até então se manteve profundamente inerte no fundo da rodinha. As crianças que estavam tocando no

livro antes da intervenção da professora o estavam fazendo de modo calmo e espontâneo, enquanto as outras estão falando alto e andando pela sala numa tentativa de brincar. Alice, que não tentou mexer no livro, ainda se levanta e fala alto que “*tem que fazer a rodinha mamãe*”, como que tentando chamar a atenção da professora para si ao mesmo tempo que evocando novamente a mãe. As outras crianças interessadas no livro (Gulliver, Miguel, Peter, João) se agrupam ao redor do livro e começam a olhá-lo. Clara, no entanto, olha para João que estava sentado no meio da roda e levanta-o para fazê-lo sentar na rodinha, pede a Gulliver e Peter que sentem em seus lugares. Embora as crianças estejam se organizando calmamente e espontaneamente com o livro, mesmo que tentando dividi-lo para olharem ao mesmo tempo, a professora intervém rompendo com a organização espontânea que as crianças estavam fazendo entre si para explorar o livro e impõe que mantenham a rodinha e que olhem um de cada vez o livro. A professora levanta Peter novamente para colocá-lo, de sentado que estava ao lado dos colegas na rodinha, a apenas alguns centímetros mais ao lado. Quando ela o levanta, Peter demonstra uma aparência quase de um boneco, amolecido e sem vida, que não esboça reação ou tensão corporal.

A divisão do grupo de crianças, entre as que correspondem à estimulação que a professora procura proporcionar com a atividade e as que se mantêm inertes, demonstra como o trabalho pedagógico com crianças pequenas é complexo e exige sensibilidade e receptividade emocional da professora. Por exemplo, Miguel que é aquietado pela professora demonstra ter uma reação muito mais saudável do que Peter que permanece inerte. A reação de Miguel em tentar tocar e olhar nessa cena não demonstra corresponder a um processo desafiador, mas a uma espontaneidade curiosa e uma exploração ativa do mundo, já que mesmo que a criança tente romper os limites impostos pela professora, também o faz de acordo com certas regras de contato social (não retira o livro da mão da colega, não a agride, não grita, etc.). Enquanto Miguel demonstra corresponder à estimulação de exploração na tentativa de manusear o livro pelo interesse no que a professora está lendo, Peter demonstra estar profundamente apático sentado ao fundo da roda, sem esboçar reação à estimulação ou solicitar contato com a professora. Peter apenas se levanta e tenta se aproximar do livro, ainda de modo muito inábil e tolhido, quando a professora não está mais na rodinha e o livro é deixado entre as crianças. Isso aponta novamente para uma diferença muito profunda em relação às outras crianças: Peter consegue se conduzir na busca pelo objeto (no sentido restrito do termo) como fonte de estimulação, mas não consegue atingir e ser atingido pelo encontro e pelo estabelecimento da presença e dos vínculos emocionais com os adultos, como o faz Alice ao chorar e

solicitar a mãe ou o colo da professora. Inadvertidamente, logo que Peter inicia a sua tentativa de explorar o livro, a professora o retira de perto por não permitir que mais de uma criança manuseie o livro ao mesmo tempo, erguendo-o e arrumando-o na rodinha das crianças como um boneco sem vida, sem tensão corporal, sem resistência, um boneco que não está sendo animado por um vínculo humano.

A reação de Clara com Peter está inserida no contexto das práticas institucionais com o grupo de crianças, no sentido da obstrução das estimulações e mesmo do contato sensível, da presença emocional com a criança, em virtude de que o contato profissional estabeleça (e seja estabelecido) em prol do ordenamento das relações institucionais. Contudo, a organização institucional dos vínculos entre adultos e crianças atinge de modo diferente os diferentes sujeitos devido à constituição singular de seus percursos psíquicos, subjetivos e históricos. Miguel e Alice, como as outras crianças que não são chamadas pelo nome ou que aparecem muito pouco nos contatos verbais e não-verbais, precisam conformar-se com essas relações institucionais que não são as relações de sujeitos familiares entre si, unidas por laços filiais e paternais, e que não necessariamente envolvem sujeitos afetados uns pelos outros mediante o contato, o cuidado e a convivência (ainda que permaneçam juntos cinco dias por semana, às vezes por dez ou mais horas diárias). Para Peter, no entanto, o resultado pode ser ainda mais crítico com o risco dos prejuízos e falhas em curso arrastarem-se ao longo do tempo de constituição de seus recursos psíquicos e subjetivos de modo definitivo. A presença e a estimulação que Peter requer do adulto para que sejam suplantados mesmo que em parte os atuais prejuízos, exige o estabelecimento e a constância de um vínculo que lhe proporcione olhar e existência como um sujeito em particular, um trabalho árduo e crucial. Diluído em vinculações institucionais empobrecidas e mecânicas, as possibilidades de Peter conduzir-se por relações humanas excitantes e significantes fica mais uma vez debilitada e a verdadeira entrada de um outro humano permanece mais uma vez falha. Porém, Peter é tomado aqui como um exemplo já que demonstra ser a criança com maiores prejuízos evidentes do grupo. Outro menino, que não pôde ser identificado pelo nome por não lhe ter sido dirigida a voz, se manteve também isolado das atividades, e mesmo quando o livro é disponibilizado para as crianças ainda continua sentado em um canto do colchonete.

Após a leitura do livro, inicia-se um momento de contato muito enriquecedor entre a professora e as crianças. A professora organiza a atividade, algumas crianças correm pela sala e os meninos se aglutinam junto a Peter que agora está com o livro em seu colo. As crianças são divididas em dois grupos: um grupo maior fica brincando com as panelinhas

no colchonete, atendidos pela auxiliar; outro grupo menor desenha sentado na mesa sob olhar da professora. A atividade proposta por Clara consiste em desenhar o *Aperte Aqui* com giz de cera em uma folha de papel para desenho, a professora explica para as crianças que elas precisam desenhar as bolinhas que viram no livro. Nessa organização do grupo, a professora pode estar com cada criança de modo mais pessoal, intervir sobre o que as crianças verbalizam e perguntar sobre elas e o que estão desenhando. Isso abre espaço para interlocuções ricas em conteúdo semântico, em qualidade interativa e receptividade emocional do adulto com as crianças e das crianças com o adulto. Clara inicia com cada criança do mesmo modo, mostrando que está escrevendo na folha o *Aperte Aqui*, que é o tema do desenho, e o nome da criança. As crianças sentam-se em cadeiras e desenharam em mesas amplas, verbalizando sobre seus desenhos, mas para a surpresa da professora não representam nos desenhos as bolinhas do *Aperte Aqui*.

As crianças engendram os seus rabiscos com uma densidade simbólica de representações de figuras carregadas de sentido e emocionalidade, desenharam papais, mães, irmãs, os sobrenomes da família, a mãe passando cera, o bolo, a moto... A leitura do *Aperte Aqui* que tratou da contagem de bolinhas, da atribuição de nome para as cores e as posições (esquerda, direita) é substituído por uma produção simbólica mais significativa para a criança. A transmissão vinculada apenas à escolarização precoce da criança pode conduzir a uma cognição desencarnada do sujeito e desnudada de fantasia (a obra sem narrativa, a apropriação de números e letras sem veiculação imaginativa, sem identificação da criança e sem uma simbolização mais profunda) pode limitar a experiência simbólica da criança ainda pequena, aprisionando-a em uma espécie de treinamento sem sujeito. As crianças são capazes de representar o que imaginam, o que conhecem, o que vivem. Então que, dentro das possibilidades de cada criança, o *Aperte Aqui* é preenchido pela necessidade de produzir um sentido e uma valência emocional que lhes resgate a possibilidade de existir enquanto sujeitos, utilizando-se dos personagens e dos vínculos que as crianças têm disponíveis para si. As crianças não expressaram em nenhum momento uma representação diretamente ligada ao *Aperte Aqui*. A pouca receptividade das crianças em desenhar o que a professora solicitou deixou Clara aparentemente surpresa, intervindo muitas vezes com perguntas sobre o que mais iriam desenhar além da mãe, sobre o que era para desenhar e, mesmo diretamente, dizendo que não estavam desenhando a mãe, mas o *Aperte Aqui*. Apesar de tentar obter uma receptividade sobre a leitura, Clara tolerou a expressividade das crianças e pôde, assim, produzir sentido aos que estavam representando, procurando vincular-se emocionalmente ao que as crianças lhe mostravam. Contudo,

novamente é possível observar uma diferença de receptividade emocional da professora com relação aos relatos e à busca de contato com as crianças.

Dorothy e a professora empreendem um diálogo mais extenso, com a professora demonstrando busca de contato com o que a menina está procurando expressar. Dorothy inicia com uma fala egocêntrica, dizendo em voz alta e para si mesma o que está desenhando no papel: papai, mamãe e Ana. Clara conversa com uma outra menina sobre estar escrevendo *Aperte Aqui* no papel de desenho em que ela irá desenhar, quando ouve Dorothy e olha para ela. Dorothy ao perceber que está sendo olhada para de falar. Dorothy então dirige-se à professora apontando para o papel e pedindo para que Clara olhe para os desenhos nomeando os rabiscos como o pai, a mãe e a Ana. Dorothy dirige-se verbalmente para a professora, mas não olha para ela, parecendo falar novamente em voz alta para si mesma. A professora que divide atenção entre Dorothy e Peter, que a cutuca no braço para também fazer com que a professora olhe para o seu desenho, não compreende a fala de Dorothy e pergunta a ela o que a “*Ana viu*”. Dorothy não consegue responder à pergunta da professora, já que Clara não compreendeu o contexto em que o “*viu*” se referia. A professora pergunta quem é a Ana e a atendente responde que é a irmã de Dorothy. Dorothy acrescenta então que a “*mãe passou cera*”, apontando para o desenho como se estivesse desenhando a mãe passando cera. As verbalizações de Dorothy e a abertura da professora para ouvir e produzir sentido ao que a criança está comunicando e vivenciando permitem que ela não apenas atribua uma representação diferente ao seu desenho, como possa mostrar-se e ser vista em sua posição de sujeito em constituição.

A partir da nomeação de Dorothy sobre a sua família representada em sua produção gráfica, as outras crianças se contagiam também com a ideia e as representações das famílias seguem sendo mostradas. Henry que já havia feito e entregue o seu desenho, ao ouvir Dorothy mostrar à professora, procura resgatar seu desenho no meio das folhas que estão nas mãos da professora. Clara pede a Henry o que está acontecendo e ele responde “*a minha mãe*”, ela pede a ele o que aconteceu com a mãe e ele aponta para si e diz “*a minha, a minha mãe*”. Henry ainda não consegue formular a frase inteira para comunicar à professora o que está buscando, mas é possível compreender pelo contexto da situação que está buscando a folha porque também deseja desenhar a mãe. A professora o impede e diz que não estão desenhando a mãe, mas estão desenhando o *Aperte Aqui*. Henry não se consola e busca uma folha sobre a mesa. Ao pegar a folha de um colega, a professora o impede novamente dizendo que essa é a folha de Gulliver, retirando-a das mãos de Henry. Henry pede à professora pelo desenho dele, demonstrando expressão de tristeza. Henry

tenta, como as outras crianças que o conseguem, representar também para si algo emocionalmente significativo para uma criança ainda muito pequena que é a relação com a mãe e mesmo com seu próprio lugar singular dentro de suas relações no mundo. Clara acaba por interromper a possibilidade de Henry também mostrar-se e ser olhado enquanto um sujeito animado por vínculos e desejos, dizendo a ele que não terá o papel de volta (mesmo que o desenho seja uma produção da criança) e que o desenho irá ficar exposto depois na sala. Os desenhos das crianças serão pendurados depois na corda suspensa em frente à janela da sala que dá para o corredor da escola, local onde expõem-se os trabalhos das crianças. A professora solicita que Henry sente e deixe a vez para os irmãos gêmeos desenharem e que, portanto, conforme-se com não reivindicar ser olhado de outro modo, mesmo que para os gêmeos seja posteriormente proporcionado um olhar de encantamento da professora.

A professora está respondendo à pesquisadora que a questiona sobre como consegue diferenciar os nomes dos dois meninos gêmeos, quando a menina sem nome insistentemente tenta chamar a atenção da professora. Ela tenta pegar o giz do pote que outro menino está ocupando, mas é impedida por ele. A menina sai do seu lugar e vai até o lado da professora chamando-a insistentemente em tom alto e choroso. A professora segue respondendo e olhando para a pesquisadora e a menina coloca o rosto no campo de visão da professora para a professora olhar para ela, mas Clara a ignora e vira o olhar e o corpo na direção de Kristoff que está sentado ao seu lado, prestando atenção no que ele está lhe dizendo. A menina, que não conseguiu a atenção, continua a chamar a professora. A professora dirige-se a Kristoff, atendendo ao que ele havia dito sobre escrever seu nome na folha. A menina sem nome continua, com alguma dificuldade de expressão verbal, a apontar para Arthur, tentando dizer algo à professora sobre o desentendimento que teve com ele sobre o giz e ele não a ter deixado desenhar com o giz. Clara continua abertamente a ignorar a solicitação da menina desviando o contato verbal e o corpo para o lado oposto, voltando-se para Kristoff. A professora chama Kristoff pelo nome do irmão Giuseppe, confundindo o nome dos irmãos; Kristoff a corrige e ela solta uma gargalhada, demonstrando satisfação pela situação de confusão do nome entre os dois meninos e por estar aprendendo a diferenciá-los.

A menina que continuou por todo esse tempo tentando chamar a atenção da professora, finalmente consegue que a professora a olhe. A menina aponta para o pote de giz de cera, mas não consegue falar, ao mesmo tempo em que não é também “falada” pela professora, não recebe olhar e interpretação para o que está querendo dizer ou nomear.

Clara novamente se dirige às outras crianças, deixando a menina sem nome sem resposta, sem ser impactada pelas demandas ou pela solicitação de contato que ela fez insistentemente. A menina sem nome, permanecendo ainda no vazio de receptividade da professora, segue tentando falar em tom choroso. Clara diz para ela que já terminou seu desenho e que agora deve ir com a atendente, dissuadindo-a a fazê-lo direcionando o corpo para o lugar onde a atendente está com as outras crianças e afastando-a de si. A menina resiste, afastando-se com o corpo e dizendo que “*não*”. Clara continua dizendo que precisa ir e que não pode teimar com a professora e, com expressão de estar incomodada com a insistência da criança, começa a escrever na folha de Kristoff. A menina continua tentando falar algo para a professora, Clara diz a ela que se ela quer continuar ao lado dela precisa deixá-la escrever e não pode incomodar, perguntando se ela consegue “*ficar bem*”. A menina responde que sim com a cabeça e desiste finalmente de buscar ser atendida e entendida pela professora.

Kristoff pede para a professora colocar o nome dele na folha e a professora escreve falando em voz alta. A professora chama a atenção das crianças para alguém que chega na sala e Giuseppe desce da cadeira e vai em direção da porta, bem como a menina que estava do lado da professora e Alice que estava desenhando na mesa. Kristoff permanece sentado ao lado da professora. A professora chama pelo nome de Kristoff Maior,¹⁵⁸ referindo-se ao gêmeo Giuseppe, chamando-o pelo nome e sobrenome para que retorne à mesa. Quando Giuseppe retorna, Clara explica que escreveu apenas o nome e não o sobrenome da criança, entregando a folha para o irmão gêmeo. Kristoff reivindica dizendo que ele é o Kristoff. A professora mostra-se confusa e pede por Giuseppe, Kristoff diz que ele é Kristoff. Clara solta uma risada alta e reage animadamente com a situação da confusão dos nomes dos gêmeos, pegando de volta a folha que tinha entregado para o gêmeo errado. A professora desfaz a confusão rindo e achando graça, dizendo sorrindo à Giuseppe que “*não pode fazer assim*” (que seria passar pelo irmão gêmeo). Clara escreve o nome do segundo gêmeo Giuseppe na folha de desenho e ele complementa dizendo o sobrenome Maior e a professora explica que não escreveu o sobrenome, apenas o nome. Giuseppe faz alguns rabiscos que nomeia como tendo desenhado a mamãe, ao que a professora intervém questionando-o sobre não ter desenhado o *Aperte Aqui* do livro. Kristoff também responde que desenhou a mamãe. A professora dá atenção à Alice que está com um giz na boca, brincando que é um batom e se dirige novamente aos gêmeos para pedir o que mais irão

¹⁵⁸ A palavra Maior trata da substituição por um sobrenome fictício das crianças, a escolha por essa palavra reflete o fato de que o sobrenome original mantinha relações com o significado da palavra “maior”.

desenhar. Kristoff responde que é a mãe. Giuseppe então fala sobre o sobrenome Maior e a professora responde com empolgação perguntando se ele está escrevendo o Maior. Giuseppe responde afirmativamente e Clara diz a ele para escrever Maior do seu jeito. Alice intervém dizendo que “*vamos escrever Maior*”, a professora pede a ela qual é o seu sobrenome, explicando que Maior é o sobrenome dele. Alice não sabe responder e a professora também não diz o sobrenome de Alice. Clara adverte Arthur que está batendo com o giz de cera com força na mesa. Clara continua em uma longa interação sobre ela escrever o sobrenome dos gêmeos e fazê-los escrever do seu próprio jeito. Giuseppe responde fazendo rabiscos em um canto da folha e dizendo que escreveu o sobrenome e desenhou a mãe, Kristoff solicita que a professora desenhe o nome dele. A professora mostra a ele onde escreveu o nome de Kristoff. Giuseppe mostra para Kristoff onde está escrito o nome de Giuseppe e Kristoff onde está escrito Giuseppe.

Nas situações observadas neste evento, o contato entre professora e crianças demonstra ainda uma oposição bastante marcante entre as situações que determinam apenas que as crianças precisam calar e conformar-se com a coletividade e os contatos que permitem olhar as crianças em suas individualidades, como sujeitos que estão sendo estruturados. Por um lado, a menina cujo nome não foi falado tenta insistentemente chamar a atenção da professora para algo que ela não é capaz de apaziguar sozinha. Ela ainda não é capaz de representar para si o que lhe ocorre, precisando da ajuda de Clara para nomear o que lhe está acontecendo. No entanto, não encontra receptividade emocional que permita uma tradução para a presença que demanda do outro. A impossibilidade da menina em falar à professora o que está acontecendo não se deve apenas à estruturação em curso da fala da criança, mas é devido também ao próprio desamparo infantil e à necessidade de constituir-se em uma relação com um outro adulto que seja capaz de alimentá-la mentalmente. Por outro lado, a capacidade da professora de ser afetada pelas demandas das crianças pode então ser observada na relação com os gêmeos Kristoff e Giuseppe, em que o cuidado com a constituição de sujeitos pode ser observado pela sensibilidade das respostas, pelo diálogo em que produz olhar e sentido ao que as crianças estão produzindo, pela capacidade de encantar-se com aquilo que os gêmeos podem ser e fazer.

O atento e carinhoso contato entre a professora e os gêmeos demonstra a potencialidade de um vínculo capaz de atribuir ao nome e ao sobrenome dos gêmeos uma forte valência de identidade pessoal, de atribuir olhar e encantamento para as possibilidades dos irmãos falarem, desenharem e se interessarem pelas representações de si mesmos e pela produção simbólica do mundo. O encantamento de Clara com essas crianças pode ser

observado na tonalidade da voz, nos sorrisos e risadas, na receptividade emocional àquilo que os gêmeos lhe solicitavam, bem como, na satisfação manifesta pelo contato e por aquilo que eles se mostraram capazes de fazer. Em um ambiente em que as relações intervenientes com as crianças permanecem fortemente marcadas por modalidades mecânicas referentes a relações escolares de controle dos corpos e das demandas individuais, essa interação destoa daquilo que é comumente compreendido como função educativa junto às crianças pequenas, quando se considera importante produzir sentido ao que lhes ocorre mentalmente, em um processo de alimentação das mentes e não somente de treino dos corpos. Enquanto para algumas crianças não é possível escutar o nome, Kristoff e Giuseppe encontram na diferenciação do próprio nome e sobrenome a possibilidade de produção de sentido para a diferenciação de suas identidades e uma vinculação da professora em que as demandas das crianças são capazes de afetá-la. Disso resulta que o direcionamento da professora com relação à representação escrita do nome e do sobrenome dos gêmeos não recaia em um vazio simbólico ou na inculcação precoce de formas escolarizantes, mas possa ser sustentado por uma articulação em que as crianças vivenciem ser representadas como sujeitos no próprio simbolismo atribuído aos traços.

Maternal I: F3, 2015, 20 de maio de 2015.

(264) Professora: *Vamos guardar esses livrinhos, que a prô agora quer contar uma historinha para vocês, bem legal vocês vão gostar... Pode guardar.*

(Quando a professora diz que é hora de guardar os livros, a atendente que estava sentada ao lado de Alice retira o livro da mão dela sem olhar ou se dirigir verbalmente a ela. Alice quando percebe o livro sendo retirado começa a chorar alto).

(265) Professora: *Ó eu vou sentar do teu lado para você ver essa daqui...*

(A professora se dirige de pé ao lado de Alice que continua a chorar e mostra o livro para ela. Clara segue para guardar um livro e depois senta no colchonete ao lado de Alice).

(266) Professora: *Ihhhh...*

(267) Criança: *Ihhh* (Imita a professora).

(268) Professora: *Pode guardar Adam, vem Miguel sentar do lado da prô Clara... a prô Clara senta aqui do lado e a pro Maria senta do outro lado...*

(Enquanto a professora faz toda a organização, Alice continua chorando alto sentada no colchonete. Quando Clara senta ao lado de Alice puxa-a para mais perto de si).

(269) Criança: *Pô, pô, pô...*

(270) Professora: *Oi? Lembra que eu tinha dito que tu é uma menina linda? Olha aqui pra prô... que tu é uma moça linda e não precisa chorar.*

(Clara fala isso tocando no rosto de Alice, sentada ao lado dela, procurando acalmá-la, mas sem pedir o que a estava fazendo chorar. Alice não se acalma e ainda chora).

(271) Menina: *Prô* (inaudível).

(272) Professora: *É né...*

(Alice ainda não se acalma e continua chorando alto).

(273) Professora: *Quer ir no meu colo?*

(Surpreendentemente, a professora não se dirige a Alice que está chorando, mas a menina que está ao lado de Alice perguntando se essa outra menina quer ir no seu colo).

(274) Menina: (Faz que sim com a cabeça).

(275) Professora: *Então vem.*

(A menina se levanta depressa e senta no colo de Clara).

(276) Menina: *Aí mamãe!* (Alice chora alto)

(277) Professora: *Ó se tu ficar bem linda eu vou te dar um colo também daqui a pouquinho. Quer um colinho?* (Alice faz que sim com a cabeça). *Então para de chorar e escuta a historinha que daí a próxima a vir no colo da prô é você, só tem que esperar a historinha terminar, tá?*

(Alice para de chorar e se levanta do chão, a professora a segura pelo braço e ela senta novamente).

(278) Professora: *Então gente a prô hoje planejou esse livrinho aqui, tá? A prô vai contar a história para vocês depois a gente vai fazer uma atividade, tá bom? O título desse livrinho é Aperte Aqui...*

(As crianças estão sentadas em forma de rodinha agora tranquilas, a professora mostra o livro para o grupo de criança).

(279) Professora: *Não entendo o que que é o Aperte Aqui... Aperte aqui, aperte aqui, aperte aqui... Aperte aqui no azul... aperte aqui no Amarelo... e aperte aqui no ver-me-lho!*

(Clara mostra o livro, apontando as figuras de bolinhas coloridas que estão no livro).

(280) Crianças: *O outro Pô...*

(281) Professora: *Vai um pouquinho para trás Peter, senão o Gulliver não consegue ver... Abre um pouquinho a rodinha... Lá na parede no lado do Gulliver.*

(As outras crianças também se arrumam para abrir a roda, Peter demora mais para entender e continua olhando com uma expressão longínqua, quando entende se distancia para sentar apoiado na parede).

(282) Professora: *Isso cara* (Clara faz sinal de positivo com a mão para Peter)... *Abriu a rodinha pode fechar a perna agora. Isso já deu espaço...* (novamente faz sinal de positivo com a mão) *Parabéns! E esse livro aqui é de Hervé Tullet... Nome da autora Hervé Tullet. Muito bem aperte a bola amarela mais uma vez...*

(283) Professora: *Olha aqui o que é apertar a bola amarela... Mais uma vez! Aqui tem duas vezes a bola amarela, então uma e mais uma vez...*

(Clara mostra no livro as duas bolas amarelas, as crianças falam alto. Peter aponta e uma outra criança balança a cabeça).

(284) Professora: *Legal! Passe o dedo de leve na bola amarela da es-quer-da!*

(285) Criança: (Inaudível, pergunta algo a professora).

(286) Professora: *Da es-quer-da! Aqui. Então agora tem três bolas amarelas, uma... duas... três! Olha aqui a bola amarela...*

(Aponta para o livro e mostra para as crianças, é interrompida por uma criança falando alto. O menino tenta tocar no livro, mas a professora não deixa).

(287) Professora: *Depois cada um vai apertar o livrinho, espera aí! Ah, que beleza!* (fala com voz de espanto). *Agora passe o dedo na bola amarela da di-rei-ta... Aqui!*

(Um dos meninos se levanta e tenta tocar no livro).

(288) Professora: *Senta lá Miguel, bem lindão...*

(Miguel volta a sentar no seu lugar).

(289) Professora: *Tem só a bola amarela aqui?*

(290) Crianças: *Tem! Tem!*

(291) Professora: *Tem certeza?*

(292) Crianças: *Tem!*

(293) Professora: *Não! Quem que disse não? Que cor tem mais aí?*

(294) Menino (1): *Não!*

(295) Menino (2): *“Moca”, “ver”...*

(296) Professora: *Ver...?*

(297) Menino (1): *Verde...*

(298) Professora: *Ver-me-lha!*

(As crianças se agitam, algumas balançam a cabeça ou gesticulam e começam a falar).

(299) Criança: *Prô, aperte...*

(300) Professora: *Ah sensacional! Clique cinco vezes na bola amarela... Tem só a bola amarela aqui?... Tem só a bola amarela aqui?*

(Fala em tom de espanto para deixar as crianças curiosas)

(301) Menino: *Tem!*

(302) Professora: *Ih, eu tô vendo outras cores aí... Tem vermelho... amarelo e... a-azul.*

(303) Menino: (Inaudível)

(Aponta para o livro tentando repetir o nome das cores, mas com dificuldades ainda em dizer as palavras).

(304) Professora: *Então tem que clicar na amarela uma... duas... três... quatro... cinco...*

(305) Crianças: *Três!*

(As crianças parecem animadas conversam entre si, mas as falas são inaudíveis).

(306) Professora: *Ah e vai surgindo mais bolas, cinco vezes na vermelha!*

(Clara fala em tom de espanto para provocar curiosidade nas crianças, que permanecem sentadas escutando-a, mas conversam entre si).

(307) Professora: *Ah... estão aumentando as bolas... vocês estão vendo que estão aumentando as bolas?* (Ainda com voz de espanto)...

(308) Menino: (Inaudível pela dificuldade ainda com a fala).

(309) Criança: *Aí pró! Vou... aí... “pendu”...*

(A criança se levanta e aponta, tocando no livro da professora enquanto tenta comentar algo para a professora).

(310) Professora: *Essa aí mesmo que é a vermelha... Senta lá, que daqui a pouco você já...*

(Um segundo menino se levantou para também apertar no livro da professora).

(311) Professora: *Ah... E mais cinco vezes na azul! Tá aqui a azul, ó... um... dois... três... quatro... cinco.*

(312) Criança: *Para!*

(As crianças começam a se agitar, falam mais alto e se mexem sentados, se aproximam do livro e tentam tocá-lo).

(313) Professora: *E vai aumentando quer ver quanto que fica aqui...*

(A professora Clara faz uma nova expressão de espanto numa nova tentativa de chamar a atenção para o livro, as crianças saem das posições iniciais da rodinha e se aproximam mais da professora e do livro).

(314) Professora: *Uau! Muito bem vire o livro para esquerda e veja o que acontece... ó, o que acontece?*

(Algumas crianças olham curiosas, outras estão mais alheias à atividade, de modo que espontaneamente se formam dois círculos, um interno com as crianças interessadas em olhar o livro, e outro externo, com as crianças distraídas).

(315) Professora: *Sentá lá João, senta lá Miguel, tem que sentar no lugar senão os coleguinhas não conseguem ver... Volta lá João, depois todo mundo vai colocar o dedinho, tá? Que que acontece?* (Inaudível) *Não tem mais bolas?*

(316) Crianças: (Falam juntas, inaudível).

(317) Menina: *Olha aí pô! Ali...*

(Aponta para as bolinhas do livro).

(318) Professora: *Que que tem aí? E se você virar para direita? E se virar para esquerda... E se virar para direita...*

(A professora fica folheando o livro enquanto as crianças vão se aproximando e tentam tocá-lo, falando alto. O áudio, porém, é incompreensível).

(319) Professora: *Excelente! Ah agora sacuda o livro de novo... para arrumar as bolas. Tô sacudindo... tá vendo que eu tô sacudindo, sacudindo para virar as bolas? Vamos ver se vai virar elas* (com voz de espanto). *“Sacodi” o livro.... olha o que aconteceu com as bolas. O que que aconteceu?*

(320) Menino: *Desliguei o “bato”...*

(321) Professora: *Desligou as bolas? O que que é isso aqui? O que que aconteceu?*

(322) Menino: *Desligo...*

(As crianças ficam surpresas e se aproxima do livro para tentar tocar e olhar como as bolas mudaram de posição, novamente os mais interessados e ágeis fazem um círculo no meio,

enquanto os outros ficam mais distantes).

(323) Professora: *Ela ficou uma do ladinho da outra! Olha! Olha só que lindo!*

(324) Professora: *Aperte as bolas amarelas com força!*

(Algumas crianças estão agora muito próximas do livro e da professora, falam alto, fazem expressões de contentamento e tentam tocar o livro, pulam. As outras continuam sentadas na posição inicial, sem tentar tocar ou comentar).

(325) Professora: *Sem falar que vocês já vão apertar... Ha-ha-ha... Vamos acender a luz! Quem é que apagou? Agora acende! Vai lá Miguel, tu disse que apagou a luz agora acende...* (Criança se agitam mais, falam alto e Miguel se levanta).

(326) Menino: *Escuro!*

(327) Professora: *Tá tudo escuro!*

(328) Crianças: (Inaudível).

(Tentam falar sobre o que veem no livro, mas as palavras ficam incompreensíveis).

(329) Professora: *Isso mesmo! Vamos sacudir mais o livro... Deixa a prô sacudir, depois vocês sacodem...*

(As crianças próximas tentam pegar o livro. Agora existe uma distância ainda maior entre o círculo de crianças que se fecha próximo à professora, e as crianças mais afastadas, mais quietas, menos falantes, que se atrevem menos a tentar mexer e olhar).

(330) Professora: *Quem quer apertar um pouquinho?*

(331) Crianças: *Eu! E-e-e-u-u!* (gritando).

(Nesse momento, na esperança de apertar, algumas crianças que estavam afastadas se aproximam do círculo de crianças mais próximos ao livro, outras permanecem inertes).

(332) Professora: *Não, senta. Não pode gritar, conversa com a profe, que a profe escuta vocês...*

(333) Crianças: *Eu!*

(334) Professora: *Senta lá Henry no teu lugar... Vai passar o livrinho para cada um apertar uma vez, só que tem que estar no lugar não pode estar aqui! João vai lá no seu lugar... Gulliver lá no teu lugar que daí você vai apertar e sacudir o livrinho...*

(335) Atendente: *Não, não Arthur, não vai bater na colega.*

(Arthur e Alice iniciaram um desentendimento, um cutucando o outro).

(336) Professora: *Ó aperta... aperta com a tua mãozinha. Sacode, sacode!*

(As crianças estão inquietas para tocar o livro. A professora entrega para a criança ao lado para apertar e sacudir como na instrução do livro).

(337) Criança: *Sacode!*

(Os meninos sentados ao lado estão bastante ansiosos para apertar e tentam mexer no livro).

(338) Professora: *Aperte! Miguel deixa ela... Miguel deixa ela fazer, já é a tua vez só um pouquinho. Ah-ahm... respira!*

(339) Miguel: *Ah-ahm...*

(Imita a respiração da professora).

(340) Professora: *Controla ansiedade assim ó...*

(A professora mostra a criança como inspirar e expirar com objetivo de fazer Miguel se acalmar).

(341) Dorothy: *É pra fazer...* (inaudível).

(342) Professora: *Isso... Pronto agora a Dorothy, ela com a mãozinha dela, vai passar o livro pro Miguel apertar. Pode apertar Miguel, passa com a tua mãozinha... Só que tem que sentar! Com a sua mãozinha Dorothy, agora passa para ele...*

(343) Dorothy: *Passa pra ele, não pode...*

(Dorothy tenta repetir a fala da professora, mas não consegue seguir com as palavras. A configuração das crianças na rodinha segue com um círculo menor, mais próximo à professora e ao livro, onde ficam as crianças mais ativas, em um círculo maior e mais distante estão as crianças que menos interferem e interagem com a cena).

(344) Professora: *Miguel! Pega o livrinho para apertar e sacudir na tua mão agora.*

(Quando chega a hora de Miguel apertar e manusear o livro ele não parece entender que agora chegou a vez. As outras crianças estão se mexendo e conversando entre si).

(345) Atendente: *João! Espera sua vez.*

(João estava batendo na parede com a mão afastado do livro).

(346) Professora: *Isso aperta aonde você quiser, mas tem que apertar. Aperta esse daqui para ver o que acontece, sacudiu? Agora olha o que aconteceu na outra folha... Vira a página para ver.*

(A professora está se dirigindo a Miguel que agora está com o livro, virando a folha para ele. As crianças ficam ainda mais curiosas e as crianças do fundo da rodinha que estavam alheias ficam de joelhos para olhar de mais perto).

(347) Miguel: *Êê, “fuiô”...*

(348) Professora: *Êê mudou, tu viu que mudou? Quando sacudiu e apertou?*

(A professora conversa com a menina que está sentada em seu colo).

(349) Professora: *Agora o Miguel passa lá o livrinho pro... Kristoff... tu é o Kristoff né? Isso passa pro Kristoff... Então ele vai sentar aqui para eles verem, enquanto isso... enquanto eles vão apertando prô Maria, a prô Clara vai chamando para eles fazerem o trabalho tá?*

(A professora se levanta da rodinha e se dirige para outro lugar da sala para organizar a atividade).

(350) Professora: *Ó só um pouquinho, isso aqui tem que ser com jeito...*

(351) Alice: *Tem que fazer a rodinha mamãe!*

(Alice se levanta falando bastante alto).

(352) Professora: *João! Só um pouquinho... O João vai sentar no lugar dele senão não vai dar certo... o Peter também... o Gulliver também que daí o livro vai passar. Pode passar para o Peter agora...*

(Clara levanta e senta João que estava deitado no colchonete no meio das outras crianças para olhar o livro. Arruma Peter na rodinha, erguendo-o pelo corpo para colocá-lo apenas alguns centímetros ao lado).

(...)

(A professora organiza a atividade e chama algumas crianças para desenharem na mesa com ela, as outras seguem brincando nos colchonetes com as panelinhas)

(353) Professora: *Vem aqui ver como a prô escreve do jeito dela. Ó... Aperte Aqui, o título...*

(Dorothy se aproxima da mesa na sua vez para desenhar).

(354) Dorothy: *Ah... papai, mãe, “Abe”... a pai.*

(Dorothy de pé ao lado da professora, começa a falar alto sobre o que está desenhando. A professora olha para ela, Dorothy olha para a professora e para de falar).

(355) Professora: *O quê que a prô tá escrevendo? Hã?*

(356) Dorothy: *Re-ta...*

(357) Professora: *Hã? Aperte Aqui...*

(Peter cutuca a professora no braço e quando a professora olha, ele aponta para o seu desenho. Ao lado Dorothy volta a falar em voz alta o que está desenhando).

(358) Dorothy: *Olha profe... pai, a mãe, a Ana, viu?*

(359) Professora: *O quê que a Ana viu? O quê que a Ana viu...*

(Clara tenta lembrar o nome da criança que está falando com ela).

(360) Dorothy: *Caiu...*

(Dorothy fica olhando para a professora sem conseguir respondê-la, já que a professora havia ouvido apenas uma parte do que estava falando. O “caiu” se refere ao giz que ela deixa derrubar quando aponta para o seu desenho. Peter desce da cadeira para ajudar a juntar o giz de Dorothy).

(361) Professora: *Quem é a Ana?*

(362) Dorothy: *Profe dá uma cadeira?*

(Ela ainda não havia sentado e solicita para a professora).

(363) Dorothy: *A cadeira dela quebrou...*

(364) Professora: *O quê que a Ana é tua? O quê que a Ana é tua?*

(365) Dorothy: *A mãe... A mãe.*

(366) Atendente: *A Ana é a irmã da Dorothy...*

(367) Dorothy: *A mãe... a mãe passou “cela”.*

(Dorothy fala sobre a mãe desenhando ainda na folha).

(368) Professora: *A mãe fez o quê?*

(369) Dorothy: “Cela”.

(370) Professora: *Passou cera? E tu tá desenhando a mãe passando cera?*

(...)

(371) Professora: *O quê que foi Henry?*

(372) Henry: *A minha mãe...*

(373) Professora: *O que houve com a mãe?*

(374) Henry: *A mãe... a minha, a minha, a mãe minha.*

(Henry tenta mexer nos desenhos que estão na mão da professora, procurando o seu papel para desenhar a mãe em seu desenho, já que Dorothy estava falando sobre a família dela).

(375) Professora: *Ah não é a mãe que nós estamos desenhando, nós estamos desenhando o Aperte Aqui. Esse aqui é do Gulliver...* (retirando da mão de Henry uma das folhas que estão sobre a mesa).

(Clara compreende a busca de Henry pelo seu papel para desenhar a mãe).

(376) Henry: *A minha, pô...*

(Henry fala com expressão de tristeza).

(377) Professora: *Deu? Vai ficar pendurado lá... Giuseppe e Kristoff... os manos não vieram fazer o Aperte Aqui. Vem aqui desenhar o Aperte Aqui de vocês.*

(Como Clara não dá mais atenção ao pedido de Henry ele tenta pegar a folha de desenho de Alice, que está desenhando na mesa, ela se defende e ganha a folha de volta).

(...)

(378) Professora: *Kristoff? É você Kristoff?*

(A professora se vira e vê Henry sentado novamente na mesa ao lado dela, na expectativa de pegar novamente o seu desenho, tocando nas folhas que estão na mão da professora).

(379) Professora: *Não Kristoff! Henry senta lá agora* (inaudível, falando em tom mais baixo), *agora você deixa os manos desenharem* (inaudível).

(380) Menina: *Oh pô... oh pô... fez ali* (fala com dificuldade). *Pô... pô... pô... pô!*

(381) Kristoff: *“Nheve” o nome...*

(382) Menina: *Pô... pô....*

(383) Professora: *Hã?*

(A professora dirige-se a Kristoff, ignorando a menina que chama por ela).

(384) Kristoff: *“Nheve” meu nome...*

(385) Menina: *Pô... Ali ele “nhe viei”*

(A menina diz em tom alto e choroso apontando para Arthur que instantes antes não a havia deixado pegar o giz. Clara está voltada para Kristoff conversando com ele e não olhando para a menina).

(386) Professora: *Giuseppe?*

(O nome do outro irmão gêmeo).

(387) Kristoff: *Kristoff...*

(388) Professora: *Kristoff! Isso aí!*

(A professora sorri demonstrando estar satisfação e achando graça na confusão em diferenciar os dois meninos).

(389) Menina: *Pô! Pô! Pô!Pô!*

(Grita insistentemente).

(390) Professora: *Quê?*

(A menina aponta para o pote de giz de cera, mas não consegue falar).

(391) Professora: *Oh, emprestem para a coleguinha terminar o Aperte Aqui dela... Vocês que já terminaram vão lá!*

(Clara aponta para o canto onde as crianças estão brincando, Clara pega o pote de giz de cera e passa para Alice que está desenhando quieta na mesa).

(392) Menina: *“Má” eu... “me” que “me ainha”*

(A menina fala mal e em tom choroso. O nome dessa menina não foi mencionado durante as gravações).

(393) Professora: *Oh, Você já terminou o seu agora vai lá com a prô Maria.*

(Clara tenta direcioná-la para o lugar em que está Maria pegando a menina pelo corpo, ela resiste se afastando com o corpo).

(394) **Menina:** *Não!*

(395) **Professora:** *Tem que ir lá bem bonita... Não pode teimar com a prô!*

(Clara expressa irritação e volta a escrever na folha).

(396) **Menina:** *Não...* (segue falando algo inaudível em tom choroso).

(397) **Professora:** *Então, deixa a prô escrever se quer ficar aqui não pode atrapalhar!*

(A menina começa a acenar com a cabeça que “sim”).

(398) **Kristoff:** *Bota meu nome!*

(399) **Professora:** *Tu consegue? Tu consegue ficar bem querida? Então tá bom...*

(A menina acena novamente que “sim”).

(400) **Kristoff:** *Bota meu nome!*

(401) **Professora:** *Aperte Aqui... Kristoff.*

(402) **Alice:** *Ó o batom! Ó o batom!*

(Alice passa um giz de cera nos lábios fazendo-o de batom).

(403) **Professora:** *Kristoff...*

(404) **Atendente:** *Que batom esse daí?*

(Alice mostra o giz para a atendente).

(405) **Menina:** *A mama deu o teu, a “mamã” deu o teu...*

(406) **Professora:** *Ó olha lá quem chegou?*

(A menina, Giuseppe e Alice saem para olhar quem estava chegando, a professora chama novamente Giuseppe para a mesa).

(407) **Professora:** *Kristoff Maior tá aqui, Kristoff... A prô colocou só a parte do Kristoff, não colocou a parte do Maior que é o sobrenome, tá?*

(Giuseppe retorna à mesa, Kristoff permaneceu sentado ao lado da professora).

(408) **Kristoff:** *Kris... Kris é eu.*

(409) **Professora:** *Giuseppe?*

(410) **Kristoff:** *É “ieu”, sou “ieu” Kristoff* (aponta para si mesmo).

(Clara solta uma risada alta e pega de volta a folha que tinha entregado para o gêmeo errado).

(411) **Professora:** *Quem que é o Kristoff?*

(412) **Kristoff:** *Eu!*

(Giuseppe aponta para Kristoff).

(413) **Professora:** *É ele! (rindo alto, achando graça)... Giuseppe, não pode fazer assim Giuseppe... (sorrindo).*

(Clara escreve o nome do segundo gêmeo).

(414) **Professora:** *Giuseppe...*

(415) **Giuseppe:** *Maior...*

(416) **Professora:** *Maior. Aperte... A prô não colocou o Maior, só colocou Giuseppe... Aperte Aqui... Quem está no banheiro? Muita água Dorothy, fecha a torneira... fecha um pouquinho a torneira. Não foi nada, não machucou? Vai desenhando Arthur... não falta mais ninguém daí, todos fizeram o Aperte Aqui e depois disso nós vamos pendurar lá no varal, tá?*

(417) **Giuseppe:** *Eu tô fazendo a “mã”... minha mãe. (Fala sorrindo).*

(418) **Professora:** *E cadê o Aperte Aqui do livro?*

(419) **Kristoff:** *Ah “mamã”... eu “fazi” a mãe! Eu “fazi” a minha mãe.*

(Aponta para o desenho, sorrindo também).

(420) **Professora:** *Quer fazer a mamãe, então faz a mamãe. Peter deixa o pote agora e vai lá com os coleguinhas pra não dar confusão, tá? (Peter permanece no lugar),*

(421) **Professora:** *Alice terminou o teu Aperte Aqui? Tá passando batom? Mas esse daí não é batom, batom tem ali... esse é giz, não é de passar na boca. Tu tá brincando de passar batom? Mas tem que cuidar senão enche de bactérias de passar na boca. Enche sua boca de bactérias... (Alice continua sem responder para a professora). Lembra os bichinhos que vão pra barriga? Bactéria...*

(422) **Kristoff:** *Ô pô (inaudível)....*

(423) **Professora:** *É, que passar batom tem batom ali.*

(Alice para de passar o batom na boca e volta a desenhar na folha sem expressar nenhuma palavra).

(424) **Giuseppe:** *Eu... “nhá” a minha mamãe...*

- (425) Criança: *A mamãe...*
- (426) Professora: *Oi?*
- (427) Giuseppe: *“Nhá” a mamãe...*
- (428) Professora: *E é só a mamãe que vocês vão desenhar... o que mais?*
- (429) Kristoff: *“Nhá” bolo... bolo... bolo...*
- (430) Professora: *Que mais que pode desenhar?*
- (431) Kristoff: *A mãe...*
- (432) Professora: *Como é o nome da vó?*
- (433) Kristoff: (Inaudível).
- (434) Professora: (Diz o início do nome).
- (435) Giuseppe: *Mai-or!*
- (436) Professora: *Tu tá escrevendo o Maior?*
(A professora fala com empolgação dirigindo-se à Giuseppe).
- (437) Giuseppe: *É!*
- (438) Professora: *Olha então escreve do teu jeito Maior...*
(Giuseppe começa a desenhar na folha, como se estivesse escrevendo o sobrenome).
- (439) Alice: *Vamos escrever Maior.*
- (440) Professora: *Você é Alice do quê? Maior é o sobrenome dele...*
(Arthur está batendo com o giz na mesa e fazendo com isso um barulho alto, Kristoff aponta para ele).
- (441) Professora: *Arthur... Arthur... você vai quebrar o giz e vai machucar a mãozinha assim... devagar ó, esse aí é de desenhar (faz um desenho com a mão no ar)...*
(Giuseppe mostra o seu desenho para a professora).
- (442) Professora: *Ah escreveu Maior aqui... Posso escrever Maior do meu jeito?*
- (443) Giuseppe: *É...*
- (444) Professora: *Daí tu escreve Maior do teu jeito, e eu escreve Maior do jeito da prô...*
(Clara aponta para os rabiscos da criança imaginando a representação do sobrenome).
- (445) Giuseppe: *Eu vou... eu vou... “nhevê”... (com dificuldade nas palavras).*
- (446) Kristoff: *Eu “fazi” aqui prô...*
- (447) Professora: *Tu quer escrever o Maior também? Escreve o Maior do teu jeito...*
(Kristoff começa a desenhar num cantinho).
- (448) Professora: *Por que no cantinho? Por que tu tá escrevendo aqui, conta pra prô...*
- (449) Giuseppe: *A “mama” aqui ó (sorrindo)...*
- (450) Kristoff: *Prô aqui! Mamãe aqui...*
(Alice e Arthur estão desenhando calados e quietos na mesa, Arthur está alheio a atividade e Alice por vezes olha e tenta interagir, mas a monopolização da atenção está com os gêmeos. A menina que estava chorando não aparece mais na cena).
- (451) Professora: *A mãe tu tá desenhando? (dirige-se à Giuseppe).*
- (452) Kristoff: *A “nha” pô... “nhê” eu?*
- (453) Professora: *Tá aqui ó... ó Kristoff...*
(Clara vira a folha e aponta para onde ela escreveu o nome de Kristoff).
- (454) Giuseppe: *Tá aí Kristoff...*
- (455) Kristoff: *Giuseppe ali... (aponta para a folha do irmão).*
- (456) Professora: *A prô escreveu Giuseppe e daí no lado de Giuseppe escreveu Maior...*
(...)

Os processos simbólico-emocionais, compreendidos por González Rey (2013) como processos constitutivos da estruturação psíquica e subjetiva da mente humana, permitem rever o aspecto somato-psíquico das emoções como base da vivência e como composição imaginária da mente humana, com relação aquilo que Castoriadis (2007) compreendeu por imaginação radical. Para o autor (GONZÁLEZ REY, 2002; 2013), o fato de que o

emocional não é redutível ao simbólico, e que o simbólico não possa absorver completamente o emocional, é que se baseia a manutenção de uma distinção entre os dois termos. Para a constituição da subjetividade, ambos termos precisam ser compostos em uma unidade, em que o acesso à cultura e a vivência constituída entre a relação com o outro e a produção psíquica própria do sujeito permitem a unicidade do aspecto emocional nos processos simbólicos e como que o domínio subjetivo desses processos. Contudo, nem todo processo emocional é passível de simbolização¹⁵⁹ ou de ser envolvido pelos processos simbólicos, de modo que permanecem alheios aos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos. Esse aspecto emocional se constitui propriamente pelas emoções, mas engloba (no modo como é compreendido nesse estudo) também aquilo que constitui a imaginação radical humana, constituída a partir das experiências originárias do psiquismo com o próprio *corpo* e com o *outro*, englobando aquilo que pode ser compreendida como a constituição pulsional do psiquismo (BLEICHMAR, 2005a), ou como denomina Castoriadis (2007) de constituição imaginativa radical do psiquismo como produção desejante e simbólica da mente, sendo que é propriamente o simbolismo aquilo que a cultura torna-se capaz de se apropriar e constituir o código de intercâmbio social e as experiências com o mundo, consigo e com os outros.

Ao tomar esses princípios teóricos como ponto de partida torna-se possível lançar um olhar sobre a operação dessa dimensão simbólico-emocional como elemento ativo nos processos de constituição das vivências das crianças, observadas no evento “O choro e o *Aperte Aqui*” do segundo grupo de crianças (Maternal I de 2015). A produção simbólica das crianças bem como as vinculações e reações emocionais tornam-se mais visíveis nesse grupo, na medida em que a professora recompõe tanto o espaço-tempo das interações e participações *das* e *com as* crianças, o que conduz a produção de espaços mais abertos à produção e participação infantil, quanto ao tipo de vinculação emocional com as crianças que surge mais enriquecida ainda que desigual. De modo que, a produção emocional e simbólica da criança pode ser compreendida como o aspecto constitutivo da vivência, ao lado das experiências ambientais obtidas no contato com o outro e nas organizações culturais e sociais da vida, é fundamental compreender o processo de desenvolvimento e de interação do grupo de crianças e da professora, tomando em consideração essas dimensões

¹⁵⁹ Nesse sentido González Rey (2002) refere-se ao que Freud denominou de pulsão de morte e propriamente ao desejo, como dimensões emocionais as quais a emoção demonstra furtar-se à absorção completa pelo simbólico, sendo uma dimensão constitutiva e não redutível ao simbólico.

como participantes da estruturação das relações presentes na educação infantil com crianças pequenas.

A primeira questão que se evidencia no choro de Alice é a demanda emocional pelo outro, que não é qualquer outro, nem um outro para o qual ela seja apenas um indivíduo genérico em uma massa de crianças. Não se trata com isso de afirmar que a professora ocupe ou seja requerida a ocupar o lugar de substituto materno (a função materna que aliás irá aparecer nomeada repetidamente pelas crianças nesse evento), já que o lugar ocupado por ela é desde todas as perspectivas um outro tipo de função e de vínculo. Trata-se, contudo, de vincular-se à demanda emocional das crianças pequenas como um aspecto crucial da vivência da criança e de seu desenvolvimento. Alice, nesse evento, está chorando pela ausência e separação da mãe, e nesse processo de separação a criança precisa atravessar um percurso emocional a ser vivido com a mãe e com os outros em que configurações subjetivas serão constituídas mediante às vivências da criança. Nesse percurso emocional de separação da mãe, Alice precisa aprender a estar com outros e a constituir um vínculo reconfortante e seguro com a separação e o reencontro da mãe; precisa também viver a ausência materna e a constituição de si mesmo como um sujeito; precisa por assim dizer, aceitar não possuir a mãe para si e aceitar que ela se ausente e se move para além da satisfação de seus desejos e necessidades, e todas essas questões relacionadas ao vínculo materno e a separação da criança que já a muito tem sido estudadas pela psicanálise¹⁶⁰. Todas essas questões (que podem ou não ser universalizáveis ou que podem se constituir em um *tipo* histórico de subjetivação¹⁶¹) estão vinculadas, contudo, ao entendimento dos processos de enlaçamento simbólico-emocionais da criança com o outro e o modo como essas vivências produzem a subjetivação dos indivíduos. Quando se suprime o aspecto emocional da constituição da subjetividade e mesmo do desenvolvimento infantil, e, por outro lado, se sobrepuja apenas ao entendimento da faceta cognitiva do desenvolvimento, corre-se o risco de se adotar posturas intrusivas ou esvaziadas de receptividade emocional, não apenas em nível de conduta individual da

¹⁶⁰ Especialmente em seus expoentes, como Bowlby, Mahler, Winnicott, Spitz, etc.

¹⁶¹ González Rey (2002) estabelece este tipo de questionamento a respeito da teoria de Lacan e, de modo mais geral, da teoria psicanalítica: o modo de compreensão de como os processos subjetivos são explicados na teoria psicanalítica (como por exemplo, o complexo edípico, a *falta fundamental* como constituição do desejo, etc.) podem ser considerados universais ou correspondem a um tipo específico de subjetivação, historicamente constituído e apoiado em certas balizas sociais como a família nuclear, o patriarcado, etc.? Essa é, contudo, uma questão que vem sendo enfrentada pelos teóricos da Psicanálise contemporâneos.

professora, mas como conduta legitimada e preconizada por um arcabouço simbólico-profissional e institucional.

Inicialmente, Clara atende ao choro de Alice aproximando-se da criança e beijando-a. Clara responde ao choro com contato e presença terna, porém, uma presença que não pode privilegiar nenhuma criança em detrimento das outras. Esse é, contudo, o discurso e a explicação explícita e racionalizada para o tipo de vinculação que culturalmente e profissionalmente espera-se que seja constituída nesses espaços da educação infantil (“*A prô não pode ficar só com um no colo, a prô tem que fazer rodízio... né? Tem que dar um pouquinho de atenção para cada colega... a prô não pode dar atenção só para uma criança*”). O que se evidencia nas observações demonstra, por outro lado, que a racionalização do discurso diverge do conteúdo emocional vinculado pelas ações e pelo modo como se responde ao que a criança solicita. Nesse evento, por exemplo, Alice chora e solicita conforto de Clara, mas a professora dá colo para uma outra menina. Que essa menina tenha colo, também não a privilegia, visto que em muitos outros momentos solicita o contato com a professora e igualmente não o obtém, por isso no período das observações não foi possível através das filmagens ouvir o nome dessa menina sendo nomeado pela professora. A questão muito presente nas interações dos dois grupos observados (Maternal I 2014 e Maternal I 2015), acerca da heterogeneidade das interações observadas, em que algumas crianças tornam-se, entre outros fatores¹⁶² ao fator subjetivo da professora, privilegiados no campo do vínculo (no investimento emocional que recebem), enquanto outros são preteridos desse campo de interações, corrobora os achados de pesquisa de Brandão (2016).

A presença dessa heterogeneidade nos vínculos também rompe com o engodo sobre o discurso de homogeneidade no cuidado das crianças pequenas nos ambientes coletivos e coloca em evidência que os aspectos subjetivos, tanto das crianças quanto dos professores, se presentificam no campo das interações grupais. Ao mesmo tempo, deve-se salientar que o tipo de cuidado coletivo, exige do adulto e profissional o trato com o grupo de crianças como um todo. Resta então, a questão de como o adulto faz a transposição entre a relação com a criança, em sua individualidade como sujeito, e o grupo de crianças, pela natureza do

¹⁶² É importante ressaltar que a vinculação da professora com as crianças é influenciada pela intervenção dialética de muitos fatores complexos, como as condições históricas e constitutivas das crianças e da própria professora, do contexto social e cultural, das condições materiais de produção, etc. Contudo, um desses fatores não pode ser desconsiderado: o fator subjetivo vinculado às interações, o fato de ser o professor e sua capacidade interativa, psíquica e simbólico-emocional um instrumento do trabalho pedagógico e da sensibilidade em constituir as situações de desenvolvimento no vínculo com as crianças pequenas.

tipo de interação coletiva, não apenas enquanto instituição escolar, como também enquanto comunidade de práticas. Quando a transposição do grupo ao subjetivo e do subjetivo ao coletivo não é realizada, a criança permanece como que emocionalmente *sozinha* ainda que acompanhada pelo grupo e pela professora, e esse *sozinha* se refere a necessidade de que a criança suporte e lide com suas próprias demandas, tanto emocionais quanto individuais, precocemente e em prol de uma pretensa condição de igualdade com outras crianças (algo como se estivesse veiculando a mensagem de que “aqui as crianças que choram não ganham colo, você precisa se acostumar”¹⁶³).

Essas crianças que não encontram a responsividade de um vínculo, a ponto de não ser ouvido sequer os nomes, permanecem como que abandonadas precocemente em prol de um coletivo de crianças, subsistindo como que diluídas em uma massa de alunos e em um discurso genérico que não se torna capaz de constituir subjetivamente, ainda que participe eminentemente da constituição de funções psíquicas (desfralde, marcha, fala, contenção de impulsos, uma iniciação à alfabetização, números, cores, noções de tempo e espaço, etc.). Em contrapartida, o adulto como profissional não pode ser tomado pela sedutora interação com uma criança predileta, nem pelo extremo que é a saída mecânica e intelectualizada em que a neutralidade com o grupo de crianças é tomada desde um posicionamento intelectualizado que no fundo apenas justifica o fato de se defender contra o vínculo e não estar com *nenhuma* criança. Aqui pode-se entender o caráter mecânico e emocionalmente distante da palavra “*rodízio*”, em que estar com *todos* pode significar estar com *ninguém*, visto que os tempos e as demandas infantis não sensibilizam a forma como se está com *todos* e com *cada um*. A questão de estar com *todos* e ao mesmo tempo com *cada um* no âmbito das interações coletivas deixa em relevo a necessidade de se atentar não apenas às relações da díade professora-criança, mas a uma questão muito mais ampla que pode ser compreendida como a *capacidade responsiva do campo das interações*¹⁶⁴ formado pelas crianças (como sujeitos em processo de constituição, capazes de produção psíquica e

¹⁶³ Esse mesmo tipo de conduta foi descrito por Brandão (2016) em relação às práticas e interações com bebês nas observações de seu estudo, em que os bebês em processo de adaptação à creche eram deixados chorando até acalmarem-se sozinhos e dormirem extenuados de chorar. Sabe-se contudo, que esse tipo de prática não é apenas uma exceção do estudo de Brandão, mas demonstra ser uma prática de conhecimento comum quando se ouve os relatos dos profissionais que trabalham nessas circunstâncias e mesmo de pais que entendem que esse é comumente a prática adotado com relação à adaptação dos bebês.

¹⁶⁴ Utiliza-se aqui a palavra “campo” como a preconizada pela Teoria do Campo de Lewin (MARX; HILLIX, 1990), em que o comportamento dos sujeitos se constituiria em uma função da relação e da interação entre o sujeito e o ambiente, função que constitui, por sua vez, o campo psicológico (o ambiente, as forças sociais no modo como são percebidas pelo sujeito).

subjetiva desde precocemente), pela professora, pela atendente¹⁶⁵, pelas famílias e pela própria instituição em suas relações com a cultura geral e o modo como se constroem as expectativas em relação à infância.

Os *campos de interação* que são formados podem ser mais ou menos sensíveis aos enlaces simbólico-emocionais e a potencialidade de constituir essas configurações subjetivantes. Na medida em que os aspectos emocionais são considerados como processo constituinte das situações de desenvolvimento e de estruturação psíquica e subjetiva das crianças, a responsividade do campo de interações pode ser mais ou menos permissível e potente em se constituir como situações de desenvolvimento como vivência das crianças. Nesse evento, como nos eventos anteriormente descritos, o exercício simbólico da profissão atravessa o campo das interações e interfere no tipo de atividade e de interação que é ou não considerada como adequada ao vínculo pedagógico. No fundo, que a criança pequena seja constrangida a lidar sozinha com uma carga de tensões emocionais advindas de um ambiente inicialmente estranho e com pessoas estranhas; ou que a criança precise metabolizar por si mesma as tensões desejanças e impulsivas, portanto emocionais, que possui em si; ou ainda, que a criança precise conviver com a ausência de certos tipos de estimulação e contato psicológico e subjetivo com o outro por ser tomado como inadequado às relações escolares, não se mostra um aspecto individual e isolado da professora, mas uma prática que atravessa o esperado para o vínculo e até mesmo pelas práticas que podem ou não ser consideradas pedagógicas. Se por um lado, é negada à criança a possibilidade de se manifestar como sujeito através das demandas que a distinguem da massa de alunos genéricos, através do choro ou da inconformidade que marca o lugar de sujeitos que estão em vias de constituir em si e por meio do contato com esses *outros* as marcas de uma existência psíquica e subjetiva; por outro, ao se rejeitar uma existência subjetiva, emocional e simbólica ao lugar do professor e tomar o processo de aprendizagem apenas como uma função intelectualizada e cognitivista, abandona-se a possibilidade de produzir um espaço simbólico e de pensamento em que professores e crianças não estejam emocionalmente abandonados à solidão, aos mecanismos emocionais que vão *contra* o vínculo e ao sofrimento que um vínculo mecânico e esvaziado geram em ambos, crianças e professoras

¹⁶⁵ Ainda que a ênfase do presente estudo esteja na condução pedagógica da professora com as crianças, está muito presente nas observações que a atendente ou a auxiliar da professora não é apenas um personagem distante das crianças e nem meramente passivo frente à condução da professora. A atendente não é, como nenhum sujeito é, um personagem inexpressivo e neutro, nas observações muitas vezes influencia e mesmo pressiona as crianças e a professora, assumindo discursos e posicionamentos (como quando retira o livro da mão de Alice sem falar com a criança, e em muitas outras participações).

(às crianças visto a sua situação de dependência e vulnerabilidade, às professoras em relação ao abandono a si mesmas e as vivências profissionais).

Em alguns momentos importantes nesse evento, e com a presença de uma qualidade mais fértil do que em outros eventos observados nos dois grupos de crianças (Maternal I 2014 e Maternal I 2015), é possível observar a emergência de vinculações simbólico-emocionais sendo constituídas nas interações de modo sensível entre a professora e as crianças. São situações que evidenciam a potencialidade dessas relações na educação infantil e a potencialidade para a constituição de vivências nas crianças. Contudo, é importante ressaltar primeiramente uma desigualdade nas condições de estimulações e de contato que emerge no grupo e que não decorre das condições subjetivas de predileção ou preterição do vínculo da professora com as crianças. Trata-se de uma desigualdade na resposta à atividade que provém da constituição psíquica e subjetiva singular de cada criança, das condições históricas constitutivas que cada criança atravessa em seu ambiente familiar e mesmo da singularidade de cada criança. Isto é, as condições de constituição de uma vivência em relação à estimulação do evento, nesse caso em relação à leitura do *Aperte Aqui* para as crianças, depende também do tipo e do modo como a estimulação, que é em si o conteúdo e o objetivo da aprendizagem, está ou não direcionado às crianças em suas particularidades e demandas constitutivas, ou é capaz de afetá-las.

Esse fato se evidencia nos diferentes modos com o qual as crianças participaram e envolveram-se com a atividade: Peter se manteve absorto, enquanto Miguel se aproximou, buscando responder ao estímulo de sacudir e apertar o livro. A resposta se deve aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, mas também às diferenças constitutivas das crianças e mesmo ao tipo de demanda de cada criança. Peter não consegue envolver-se e receber estimulação e contato necessários no grupo, por estar aquém da estruturação das outras crianças e, devido a seu percurso histórico e individual, demandar da professora uma presença e disponibilidade emocional muito maior. Peter necessita que as estimulações e contatos sejam ainda bastante concretos e direcionados a ele em particular, de modo que consiga constituir uma presença excitante e capaz de marcar emocional e simbolicamente sua existência enquanto sujeito. Contudo, é ele que permanece distanciado da roda e apático com relação ao que está se passando no grupo de crianças e com a professora. Que o tipo de estimulação não atenda a todas as crianças, e nisso Peter é apenas um exemplo pelas dificuldades constitutivas serem muito aparentes, devido à heterogeneidade de suas demandas constitutivas conduz a pensar uma outra forma de desigualdade que é a homogeneização das crianças. Embora a homogeneização seja necessária ao trabalho

educativo coletivo das crianças, a criança pequena pode constituir ou não vivências frente à estimulação ofertada na atividade de acordo com o modo e a valência que o contato e a estimulação é capaz de lhe atingir e envolver uma elaboração de processos simbólicos e emocionais resultantes desse encontro.

A homogeneização pode resultar em exclusão do *campo de responsividade das interações* algumas crianças que apresentam já indícios de um desenvolvimento aquém ou além do esperado (crianças com falhas no desenvolvimento ou superdotação), ou mesmo as que se mostram “hiperadaptadas” às rotinas e práticas, e que embora não excedam em seu comportamento ou demonstrem sinais de transtornos evidentes, permanecem como que invisíveis no campo das interações intersubjetivas. Isso se deve ao fato de que, enquanto se fazia a leitura algumas crianças mostraram-se responsivas à estimulação, enquanto outras, por mais que permanecem quietas, mostraram-se distanciadas e alienadas das interações, sem a professora ter mostrado movimentos em incluí-las. Existe, com isso uma heterogeneidade que exclui do campo das interações, na medida em que as estimulações e contatos, para constituírem vivências, precisam se dar como respostas às diferentes demandas das crianças. Se o estímulo ou a atividade desconectar-se do olhar e da reatividade do campo de interações com relação às particularidades das crianças, corre-se o risco de que as vivências também sejam constituídas por algumas e não por outras crianças, disso decorre uma divisão no grupo de crianças, entre as que respondem e as que não conseguem interagir e permanecem apáticas ou sozinhas no fundo da rodinha.

Ao lado dessas questões, é possível observar a emergência de articulações simbólico-emocionais que se presentifica na capacidade responsiva do campo das interações entre a professora e as crianças. Nesses momentos em que articulações de sentido subjetivo mostram-se sendo produzidas, condições ambientais diferentes são encontradas nas práticas e interações com as crianças. A primeira delas, é a organização diferente do tempo e do espaço das atividades pedagógicas, que permite às crianças uma abertura maior à participação na constituição desses tempos e espaços, bem como maior participação das crianças no campo e na receptividade das interações. Aqui as crianças podem brincar enquanto as atividades são realizadas com um grupo menor que está acompanhado de perto pela professora, de modo que ambas atividades apresentam maior potencialidade de constituírem-se em apropriações emocionais e simbólicas para as crianças. Outra condição diferenciada está no brincar das crianças, que nesse evento aparece não apenas no período em que estão *liberadas* das atividades pedagógicas, mas insere-se no âmago mesmo dessa atividade como produção infantil, na medida em que se

considera brincar como uma atividade elaborativa da criança que permite a apropriação imaginativa da vida e das experiências consigo e com o mundo. As crianças não desenham o *Aperte Aqui* de modo concreto, como a professora solicita, mas envolvem-se em uma atividade imaginativa com o desenho em que os vínculos desejantes e imaginativos com o outro precipitam a composição de uma perspectiva simbólica (Dorothy nomeando à professora o seu desenho “*Olha profe... pai, a mãe, a Ana, viu?*”). Uma terceira condição diz respeito à capacidade receptiva do campo das interações, na medida em que a professora e as crianças conseguem envolver-se em interações empáticas, com responsividade às comunicações e aos processos simbólico-emocionais que são por ambos, crianças e professoras, produzidos e transmitidos (Giuseppe diz desenhando “*Mai-or!*”, a professora responde “*Tu tá escrevendo o Maior? [...] Olha então escreve do teu jeito Maior...*”). Por fim, também se observa como característica dessas interações, a presença de produções de sentido subjetivo, na medida em que a professora se mostra permissível e tolerante a ser afetada pelas crianças e a estabelecer uma comunicação empática com elas. Essas produções de sentido são observadas emergindo de ambos crianças e professora, e constituem as interações com maior potencialidade de estruturação subjetiva (Dorothy diz em voz alta “*A mãe... a mãe passou ‘cela’*”, a professora pede “*A mãe fez o quê?*”, “*Cela*” responde a menina, “*Passou cera? E tu tá desenhando a mãe passando cera?*”).

Na medida em que as práticas e as interações permitem espaços para as produções infantis (para que as crianças falem, se movam, se expressem verbal e corporalmente), as crianças nesse evento, bem como nos outros eventos, demonstram uma busca por contato emocional com o adulto. Esse fato se mostra especialmente evidente quando o cuidado coletivo envolve crianças pequenas e o vínculo se mostra tanto mais imprescindível quanto menor for a criança. Uma questão significativa a ser considerada acerca da produção de sentido subjetivo presente nesse evento está ligado ao caráter emocional e de imaginação radical que emerge das produções infantis. As crianças ao desenharem o *Aperte Aqui* solicitado pela professora, demonstram representar simbolicamente algo de outra natureza do que o estímulo concreto que é oferecido e solicitado (que se desenha as bolinhas coloridas do *Aperte Aqui*): as crianças, especialmente aquelas que demonstram desenvolverem-se psíquica e subjetivamente de modo mais saudável, demonstram produções de sentido vinculadas às figuras de valência emocional e às experiências com uma realidade imaginativa, desejante com o outro. As crianças retratam cenas familiares em seus desenhos: Dorothy relata sobre seu desenho: “*A mãe... a mãe passou ‘cela’*”; A professora pergunta a Henry “*O quê que foi Henry?*”, Henry responde “*A minha mãe...*” -

“Ah não é a mãe que nós estamos desenhando, nós estamos desenhando o Aperte Aqui”, diz a professora; “‘Nhá’ a mamãe...” diz Giuseppe, a professora questiona “E é só a mamãe que vocês vão desenhar... o que mais?”, responde Kristoff “‘Nhá’ bolo... bolo... bolo...”. Contudo, a análise do psicológica do que ocorre no campo das interações entre a professora e as crianças torna possível dizer que a representação de cenas familiares, em detrimento da representação das cenas do livro, demonstra a familiaridade constitutiva desses vínculos para a criança, devido à valência emocional e subjetiva dessas relações para as crianças. A brincadeira e a produção gráfica das crianças nesse evento, não se constitui apenas como uma representação do mundo adulto, se assim fosse as crianças poderiam se restringir a desenhar apenas o que a professora solicita, mas trata-se de uma vivência com o mundo, uma interpretação imaginativa e simbólica do mundo e das experiências com o outro.

Na medida em que essas crianças trazem à tona ligações emocionais mais profundas à cena pedagógica estão se mostrando, e produzindo espaços para se mostrar, enquanto sujeitos em suas demandas constitutivas (observa-se à procura angustiada de Henry por reaver a folha de desenho para representar a mãe: “A mãe... a minha, a minha, a mãe minha” - “Ah não é a mãe que nós estamos desenhando, nós estamos desenhando o Aperte Aqui”, responde a professora). As crianças estão demonstrando também a existência de uma realidade humana desprendida de coisas imediatas e condizente com outro tipo de realidade, aquela componente de processos desejantes, imaginativos e simbólicos, das experiências com o outro como constituintes de marcas internas de experiências intersubjetivas, e da busca pelo reencontro com essas marcas (a representação da mãe, do pai, do bolo, etc.). Trata-se de crianças ainda pequenas em que, ainda que seja um fato primordial do desenvolvimento o contato da criança com as formas superiores de funções psíquicas dos adultos, a relação entre o que ingressa desde o contato interpessoal e a estrutura resultante não se forma através de uma *linha reflexa* e impessoal. A produção das crianças ao desenharem cenas familiares e não apenas as bolinhas do *Aperte Aqui*, demonstra como a vivência da criança está implicada pela abertura ao mundo humano enquanto realidade de coisas e de relações inter-humanas que constituem marcas psíquicas e subjetivas, e que por isso, já não se trata apenas da inscrição interna da experiência tal qual é dada, mas da produção de uma realidade implicada por processos simbólico-emocionais e de imaginação radical.

Entre as produções infantis e as produções pedagógicas da professora, nesse encontro da professora com as crianças em que sentidos subjetivos são produzidos por ambos, é possível identificar que a vivência da criança evidenciou estar implicada pelo

encontro e reencontro com marcas simbólico-emocionais mediadas pelo adulto e pela estimulação oferecida através da leitura do livro. O processo simbólico-emocional emergente e operante na professora também demonstrou influenciar, a partir da complexidade subjetiva e psíquica do adulto, a capacidade receptividade do campo de interações, desde os registros e funcionamentos aos quais a professora dirige-se ao grupo de crianças ou as crianças individualmente. Contudo, os registros simbólicos operantes que dizem respeito às concepções e conhecimentos profissionais sobre educação, bem como as práticas profissionais estabelecidas e envolvidas na transmissão influenciam e estruturam a metabolização simbólica e a produção de sentidos subjetivos envolvidos com a educação e o cuidado de crianças pequenas e por sua vez, os contatos intersubjetivos que configuram o campo das interações. Os registros simbólicos da prática profissional podem produzir uma configuração do campo interacional mais receptiva e compreensiva, na medida em que esses determinam ou tem grande influência na escolha da condução pedagógica: na seleção e na forma como se dá a transmissão dos conteúdos (“*Olha aqui o que é apertar a bola amarela... Mais uma vez! Aqui tem duas vezes a bola amarela, então uma e mais uma vez...*”); na configuração do modo, espaços e tempos em que ocorre a transmissão (em roda, sentar, calar e ouvir, “*Senta lá Henry no teu lugar... Vai passar o livrinho para cada um apertar uma vez, só que tem que estar no lugar não pode estar aqui!*”); na seleção do material, do objeto da aprendizagem e do objetivo da transmissão (“*Então gente a prô hoje planejou esse livrinho aqui, tá? A prô vai contar a história para vocês depois a gente vai fazer uma atividade, tá bom? O título desse livrinho é Aperte Aqui...*”); no que é considerado aprendizagem escolar e o que não é (“*Ah não é a mãe que nós estamos desenhando, nós estamos desenhando o Aperte Aqui*”); e mesmo do que é esperado como função e lugar da professora junto à constituição subjetiva e psíquica das crianças (“*Então para de chorar e escuta a historinha que daí a próxima a vir no colo da prô é você, só tem que esperar a historinha terminar, tá?*”).

3.6 O Rei Arthur e Peter Pan

O presente evento foi constituído a partir de recortes do material de cenas que aconteceram em momentos separados de uma sequência de atividades com as crianças e em dois dias separados de filmagens, mas que por se referirem às mesmas crianças, com

similaridade e continuidade do conteúdo semântico das interações, torna possível agrupar em um mesmo evento. O evento atendeu a dois critérios de constituição: o primeiro está ligado à densidade interativa e a uma produção semântica relevante no contato entre adulto e criança; o segundo critério se liga à excepcionalidade do conteúdo devido à singularidade semântica evocada nessas interações. Arthur e Peter foram escolhidos como protagonistas desse evento não apenas enquanto modelos de diferentes níveis de estruturação psíquica e subjetiva, como também pelos modelos das diferentes vinculações e interações que o cuidado coletivo de crianças pequenas pode evocar na qualidade de processos subjetivantes e psiquicamente estruturantes. O nome Arthur, bem como seu homônimo Rei Arthur, é atribuído à criança como metáfora do primado dos processos desejantes e dos conteúdos subjetivos que garantem o reinado de algumas crianças em detrimento de outras. Arthur é o portador de algo que o posiciona em um lugar de “escolhido” e de filho desejado. O nome de Peter foi escolhido como um ícone das crianças que não crescem, entregue ao desalento de uma constituição que não está podendo se dar. Assim como o personagem da história infantil, Peter está entregue ao desamparo de uma Terra do Nunca que, no caso do desenvolvimento infantil, representa o risco real de se estratificar como vazio e hipossuficiência psíquica e subjetiva.

Em uma cena em que as crianças e a professora estão se organizando para terminar uma refeição e iniciar uma nova atividade, as crianças se mostram curiosas com a câmera da pesquisadora. Elas se aproximam da câmera para tentar mexer e a pesquisadora conversa com as crianças, permitindo constituir um contexto de interação e participação das crianças na pesquisa não apenas como participantes passivas, mas como produtoras de sentidos para as imagens que estão sendo produzidas sobre elas. A professora conduz as crianças para a próxima atividade, instruindo-as a dar “*tchauzinho*” para a câmera. Nesse contexto de interação, a pesquisadora questiona a professora sobre se Arthur é o mais novo do grupo de crianças. Clara responde que ele é o mais novo e que ele é “*O cara*”. A professora coloca uma ênfase inabitual quando se refere a Arthur ser “*O cara*”, empregando uma forte entonação verbal no “*O*”, sorrindo e demonstrando satisfação ao falar dessa criança em especial. Arthur não é, portanto, uma criança genérica e sim, “*O cara*”, o que carrega de expressividade e entonação emocional a observação sobre Arthur. Essa expressividade com relação a Arthur aparece novamente nesse mesmo turno de filmagem, na atividade que se segue após esse diálogo. Arthur destaca-se por ser a criança mais nova do grupo devido não a uma inabilidade geral, mas pela diferença entre o tamanho corporal e as habilidades que a criança já demonstra ter, acompanhando as demais crianças do grupo e evidenciando o que

pode ser uma certa precocidade. É possível que Arthur esteja acompanhando uma turma de crianças um pouco maiores por conta do alcance de suas aquisições e ganhos no desenvolvimento observados ao longo do acompanhamento da escola. Como por exemplo, ter alcançado facilmente o desfralde, ter falado e andado mais precocemente, demonstrar inteligência acima da média e outras características que poderiam colocá-lo no lugar do “*cara*” ao qual a professora o atribuiu.

Posteriormente nesse mesmo dia, a professora ao fazer a atividade do *Aperte Aqui* com as crianças, conversa com Arthur e pede para que ele mostre para os colegas o seu desenho. Arthur que estava até então desenhando quieto em um canto da mesa mais afastado da professora, levanta-se e vai até a atendente para mostrar-lhe o desenho. A atendente recebe com elogios e satisfação o desenho e a escolha de Arthur em tê-la procurado. Arthur após mostrar para Maria (a atendente) o desenho torna a sentar na mesa. A professora Clara pede que Arthur se aproxime dela e mostra para os coleguinhas. Arthur vai novamente em direção a Maria, pedindo que ela olhe para o papel; a professora tenta chamar sua atenção, perguntando se os coleguinhas de Arthur eram a professora Maria. A atendente, sorrindo novamente para Arthur, elogia o desenho dizendo que era “*coisa mais linda*”. Clara intervém em tom jocoso com Maria, dizendo que Arthur tinha que mostrar para a “*mãe*” o desenho. A atendente responde sorrindo e se chamando de “*mamãe*”, Clara diz à Maria em tom de brincadeira que ela “*fala*” que Arthur é seu filho e que ela pensa ser possível que isso seja verdadeiro.

É possível observar uma brincadeira afetuosa com relação a alguma das adultas assumir o desejo pela maternidade de Arthur e a presença de aspectos desejantes relacionados às crianças que podem ser vistas com “outro olhar”. Um olhar denominado pela professora e atendente como materno, como o desejo em ser mãe de uma criança escolhida, mas mais especialmente um olhar que, atravessado pelo desejo e pela presença, demarcam um vínculo em que uma relação especial e diferenciada se estabelece da criança em relação à professora e da professora em relação à criança ou ao adulto que a tem ao seu encargo. Ainda que a professora esteja direcionando o desejo de maternidade para a atendente, é importante ressaltar a circulação do conteúdo emocional entre elas e como ambas entram em uma atmosfera de euforia que parece mostrá-las como identificadas com aquilo que estão verbalizando. Quando a professora, a atendente ou mesmo a mãe transformam uma criança em “*O cara*” para si mesma, isso implica que a criança esteja posicionada pelo outro em um lugar em que a professora, a atendente ou a mãe, também

possa olhar a si mesma como sujeito e possa desfrutar do sentimento de plenamente se reconhecer e ser desejada através desse outro sujeito.

Nisso emerge a satisfação de ser reconhecida como mãe por Arthur e privilegiada por ele em relação aos outros vínculos. Arthur também corresponde a essa vinculação com a procura por Maria e com a fruição de um vínculo especial. Ambos se reconhecem como sujeitos por meio de uma relação desejante: a criança que não se torna mais qualquer criança genérica, senão que pode ver-se espelhada nesse olhar do outro adulto que lhe diz quem ele é e como deve ser; o adulto que vê a si mesmo espelhado no desejo pela criança, reconhecendo-se como um sujeito aceito, amado e completo. Toda essa relação constitui para Arthur, que é de fato uma criança vívida e inteligente, um lugar privilegiado e reinante, no lugar do “filho” mesmo que em detrimento das outras crianças, que ocupam o lugar dos alunos da escola. Crianças que ainda muito pequenas podem estar constituindo uma massa de objetos fraturados diluídos na coletividade, isto é, a massa de crianças genéricas que precisam ser consertadas pela organização institucional que lhes exige calar, sentar e ouvir, mediante a condição de permanecerem expulsas ou ausentes do campo do discurso e do olhar do outro, exceto pela condição de objeto.

No mesmo dia da atividade com o *Aperte Aqui*, a professora chama Peter para desenhar e senta na mesa mais ao lado dele. Clara escreve o nome de Peter na frente de seu campo de visão, falando pausadamente com ele, em uma tentativa de adaptar a fala ao ritmo da escrita e ajudá-lo a reconhecer-se em seu nome. Peter que sempre se mostra nas filmagens com um rosto e uma expressão corporal seriamente inerte, exceto por poucas circunstâncias em que esboça um sorriso e emite sons muito pouco articulados, apresenta a mesma feição de “máscara” sem expressão como em todas as outras observações. Peter desvia o olhar e aponta para os colegas. Clara então, por uma sensibilidade em relação à privação de vínculos de Peter, pergunta a ele se ele estaria vendo a mãe dele. Peter aponta para a câmera, talvez para a pesquisadora que está filmando. Nesse momento, a atendente intervém com uma pergunta inaudível e a professora a responde. Peter faz que não com a cabeça e começa a apontar para a janela. Uma criança sentada na mesa de frente para a professora e para Peter começa a dizer “*papai e mamãe*” de cabeça baixa e olhando apenas para o seu desenho. A professora pergunta a Peter se a mãe está em casa, procurando estabelecer contato visual com Peter e ficando bastante próxima a ele. Peter desvia o olhar para a folha que está sobre a mesa. Clara insiste com Peter perguntando a ele o que a mãe ficou fazendo, se estava em casa e se estava “*cuidando bem do bebê que tá na barriga dela*”. Peter olha com um olhar vazio para a folha em que a professora volta a escrever, a

professora vira a cabeça em direção a Peter para procurar olhá-lo nos olhos, ele faz um gesto de apontar com a mão as palavras escritas na folha e pega o giz da mão da professora para começar a escrever na folha. Mais adiante na atividade, a professora solicita a Peter para mostrar seu desenho para a pesquisadora, a pesquisadora o mostra para a câmera registrando o desenho. O traçado de Peter chama atenção por ser mais limitado e inibido em termos de motricidade, correspondendo a traços curtos e fracos em comparação ao traçado mais expansivo e enérgico do desenho das outras crianças.

Com Peter a ideia de maternidade reaparece sob a égide da privação ou da inadequação dos cuidados, com a preocupação de Clara a respeito do tipo de cuidado que a mãe está oferecendo à criança e a um futuro bebê. A precariedade da condição de estruturação psíquica e subjetiva de Peter expõe a precariedade dos vínculos primários disponíveis para a criança e expõe ainda mais a importância dos vínculos com outros adultos e em outros ambientes. Aparentemente não se trata de operar sobre uma desqualificação materna a qual a escola detém a possibilidade de saber sobre a criança e deve suprir o descuido materno através de uma ortopedia sobre a criança, formas discursivas já muito apontadas nas diferentes pesquisas do campo. No caso de Peter, trata-se de algo mais grave e premente, trata-se de reconhecer e operar sobre essa situação da qual as necessidades e profundas falências emergem com uma urgência absoluta em relação à criança. São as condições concretas de cuidado que estão em jogo com Peter, as condições concretas que influenciarão todo um futuro psíquico. O que emerge no discurso da professora com relação a Peter e à mãe está inserido no reconhecimento, mais ou menos consciente, do estado de desalento e desamparo da criança e o modo como a professora pode sentir-se impactada e sensibilizada pela situação da criança, que se mostra de longe profundamente afetada pela carência e inadequação de seus ambientes. Peter está no extremo oposto de Arthur: já não é o olhar de encantamento e de desejo sobre a criança que atrai para o vínculo, mas o desespero de Peter que já assumiu a forma de apatia com relação à vida, tal qual aqueles bebês que desistem de se alimentar.

Em um segundo dia, quando as crianças estão sentadas juntas em uma mesa fazendo uma atividade com massinha de modelar, Peter se desprende do grupo e se dirige à câmera e à pesquisadora. A pesquisadora logo intervém, contando para a professora que Peter foi em direção a ela, olhou para a tela da câmera e disse “*a pô*”. A professora sorri em tom de surpresa, e pergunta se ele disse mesmo isso. A pesquisadora responde afirmativamente, dizendo que está gravado. A professora demonstra genuína felicidade e diz que é a “*primeira vez*” que escutam uma palavra de Peter, e todos os envolvidos, professora,

atendente e pesquisadora comemoram. A atendente faz os registros para a pesquisadora sobre as marcas que preenchem o percurso de Peter na escola: as demoras de Peter no desfralde, o tempo de um ano e seis meses para que ele pudesse caminhar, os investimentos e as dúvidas sobre o que iriam poder conseguir com Peter (“*será que vamos conseguir tirar a fralda*”). Clara diz e demonstra estar emocionada com a primeira palavra de Peter e pede para que o menino se aproxime e dê um abraço na professora, a todo o momento a expressão é de genuína felicidade e emoção por Peter.

Clara senta com Peter nos colchonetes que estão dispostos no cantinho da leitura, enquanto as outras crianças estão sentadas na mesa continuando a atividade com a massinha de modelar. Peter está com um livro no colo e a professora fala em tom baixo para ele contar a história para ela, o tom da voz e a proximidade corporal da professora indica uma tentativa de dispor uma intimidade com a criança, como que indicando para o menino que “somos nós dois agora”. A pesquisadora registra verbalmente que nesse momento Peter está falando “*suas primeiras palavras*”. A professora segue por um momento prolongado conversando com Peter sentados no cantinho da leitura e pede ao menino que vá mostrando as figuras e falando. Peter reage à aproximação expressando sons de “*quê*” e “*ê*”, o que raramente ocorre em outros contextos de grupo e menos diretivos da professora com ele particularmente. A atendente e a pesquisadora conversam, e a pesquisadora comenta sobre a necessidade de expressividade da criança. Clara então comenta com a pesquisadora que Peter teria conseguido falar, contudo com muito tempo decorrido. A professora segue com Peter no colchonete e ao fundo as outras crianças conversam e passam a buscar a atenção da professora para mostrar suas produções. A atendente e a pesquisadora comentam sobre as esculturas de massinha das crianças, e a professora aponta para o livro de Peter nomeando uma imagem de borboleta. Peter agora reage inerte novamente, absorto no livro que está olhando. A professora tenta interagir pegando o livro de Peter para ajudá-lo a folhear e olhar as figuras, mas ele se ergue e se vira na posição contrária à professora. Clara, então, pega Peter no colo e olha com ele as figuras do livro falando os nomes e apontando. A professora permanece um tempo relativamente longo com Peter no colo, conversando também com as outras crianças que estão na mesa um pouco mais afastadas. Peter não demonstra procurar manter contato, seja buscando a professora com o olhar, com expressões corporais ou sons. Em um determinado momento, Peter desce do colo da professora e não quer mais voltar, a professora pergunta se ele quer olhar mais um pouco o livro e Peter se afasta novamente dela. A professora então comenta dirigindo-se à pesquisadora que ela acha “*que ele cansou de mim*”. Nessa cena emergem os

registros acerca da condição de Peter e os olhares, iniciando pela atenção e intervenção da pesquisadora, se voltam para o menino, para os indícios de risco ao desenvolvimento da criança e para a necessidade de que, de algum modo em meio ao grupo maior de crianças, seja possível à professora estar com ele. Peter é preferido nessa interação, mas agora pela via da urgência e da carência que demanda, pela precariedade em que se encontra, pela condição de desamparo que já extrapolou a dependência do outro para se constituir enquanto apatia e desistência frente à vida, aos vínculos e à necessidade de se alimentar do outro.

Maternal I: F3 e F5, 2015, 20 e 25 de maio de 2015.

Arthur

(457) **Professora:** *Hein dá tchauzinho, tchau vamos lá que agora a prô vai ter que...*

(458) **Pesquisadora:** *Ele é o mais novo...* (inaudível)?

(Referindo-se a Arthur).

(459) **Professora:** *É... ele é o mais novo. Ele é "O cara"!... Vamos lá no cantinho livre.*

(Sorri e diz em tom de admiração com a criança).

(...)

(460) **Professora:** *Pronto? Traz aqui então, mostra pros coleguinhas o teu trabalho. Ó Arthur, se terminou mostra para os coleguinhas o teu trabalho...*

(461) **Kristoff:** *Aqui prô...*

(462) **Professora:** *O que cara?*

(463) **Giuseppe:** *Ali "Nhá" a moto...* (aponta para o desenho).

(464) **Professora:** *Vai desenhar muito? Tu ouviu o que ele disse? O quê que ele disse?*

(Clara conversa com Kristoff sobre Giuseppe).

(465) **Giuseppe:** (Inaudível).

(Arthur se ergue da cadeira e vai em direção a atendente para mostrar para ela o desenho).

(466) **Atendente:** *Que lindo o teu trabalho Arthur.*

(Maria fala sorrindo e com satisfação. Arthur mostra o trabalho para a atendente e volta com a folha para a mesa).

(467) **Professora:** *Vem aqui... traz aqui Arthur... mostra pros coleguinhas.*

(468) **Arthur:** *Olha aqui...*

(Arthur vai novamente em direção da atendente).

(469) **Professora:** *Teus coleguinhas é a prô Maria...* (risadas). *Os colegas... colegas...*

(470) **Atendente:** *Que lindo que ficou teu trabalho... que coisa mais linda!* (sorrindo).

(471) **Professora:** *Olha! Tem que mostrar pra mãe né?* (sorrindo)...

(472) **Atendente:** *Mamãe...*

(473) **Professora:** *Mamãe* (rindo alto)... *Viu Maria depois você fala que é teu filho, não sei...* (risadas).

(474) **Atendente:** *Mamãe...*

(...)

Peter

(475) **Professora:** *O que a prô vai escrever aqui: Pe-ter... do jeito dela, do jeito que a prô escreve.*

(Clara se levanta e senta ao lado de Peter, escreve o nome de Peter falando vagarosamente

com ele. Peter olha para os colegas e aponta para eles).

(476) Professora: *Tu tá vendo a mãe? Tá vendo a sua mãe aí?*

(Peter aponta agora para câmera, a atendente intervém com uma pergunta inaudível e a professora responde. Peter faz que não com a cabeça e aponta para a janela).

(477) Criança: *Papai e mãe!*

(Uma outra criança que está desenhando na mesa em frente à Peter fala essas palavras referindo-se, provavelmente, ao seu desenho).

(478) Professora: *Hum? A mãe está em casa?*

(A professora se vira e olha Peter nos olhos, se aproximando bastante dele. Peter olha para a folha que está na mesa desviando o olhar da professora).

(479) Professora: *O quê que a mãe ficou fazendo Peter? Tá em casa? É?*

(Peter olha a professora).

(480) Professora: *E a mãe tá cuidando bem do bebê que tá na barriga dela?*

(Peter olha com um olhar vazio para folha em que a professora volta a escrever, a professora procura novamente contato visual. Peter faz um gesto de apontar com a mão as palavras escritas na folha e pega o giz da mão da professora).

(...)

(481) Pesquisadora: *E eu preciso dizer agora... que o Peter veio, te olhou na tela e disse “a pô”.* (Dirigindo-se à professora).

(482) Professora: *A prô! Disse isso?*

(Clara fala em tom de satisfação e surpresa).

(483) Pesquisadora: *Disse! Tá gravado...*

(484) Professora: *Ai meu Deus (rindo de felicidade)... Primeira vez...*

(485) Atendente: (Inaudível).

(486) Pesquisadora: *Ele te focou...*

(487) Atendente: (Inaudível).

(488) Professora: *É?*

(489) Pesquisadora: *Ele ficou do meu lado... bem assim... (inaudível) te focou e disse “a pô”.*

(490) Professora: *Ai que maravilha!*

(491) Atendente: *Mas nossa de um tempo pra cá... as gurias disseram vamos tirar a fralda dele, e ele demorou (inaudível).*

(492) Professora: *Cheguei a estar emocionada!*

(493) Atendente: *Um ano e seis meses ele demorou para caminhar, daí elas disseram será que vamos conseguir tirar a fralda.*

(494) Professora: *Vem aqui dá um abraço na prô.*

(495) Pesquisadora: (Inaudível).

(496) Professora: *Eu fiquei tão feliz agora! Tão feliz!*

(A professora demonstra na expressão da voz um genuíno sentimento de felicidade por Peter. Clara senta com Peter no cantinho da leitura. Peter está com um livro no colo. A professora se aproxima dele e aponta para o livro).

(497) Professora: *Abre aqui... conta a história pra prô (fala sussurrando para Peter). Que quê tem aqui?*

(498) Pesquisadora: *Peter falando suas primeiras palavras.*

(A pesquisadora registra para a câmera).

(499) Professora: (Inaudível, falando baixo no ouvido de Peter e apontando para o livro). *Então vai mostrando e vai falando...*

(500) Peter: *Quê...*

(Peter aponta para uma figura no livro).

(501) Professora: *Que quê é essa?*

(502) Peter: *É...*

(503) Professora: *É a (inaudível)...*

(A atendente e a pesquisadora conversam).

(504) Pesquisadora: *É a necessidade de se expressar né... (inaudível).*

(505) Professora: *Ele conseguiu prô! Mas olha (estala os dedos em sinal de muito tempo).*

(506) Pesquisadora: *Mas vai... vai...*

(507) Professora: *A borboleta... a bor-bo-le-ta.*

(Dirige-se à Peter novamente e aponta para o livro. Ao fundo é possível ouvir as outras crianças conversando).

(508) Criança: *A “buxa”, a “peda”* (inaudível).

(509) Atendente: *Que você fez?*

(510) Criança: *Olha a “buxa”.*

(511) Professora: *Outra bor-bo-le-ta...*

(Fala com Peter).

(512) Criança: *Olha a minha “buxa” prô!*

(513) Atendente: *Nossa* (inaudível).

(A professora segue sentada ao lado de Peter e fala baixinho com ele, os dois estão olhando para as figuras do livro. Peter demonstra-se inerte, sem esboçar muitas reações ou sentimentos).

(514) Criança: *Olha a minha “buxa” prô!*

(515) Atendente: *Ê... como é o nome da bruxa?*

(516) Professora: (Inaudível) *Viu?*

(Ainda conversando com Peter particularmente).

(517) Pesquisadora: *Quanta bruxa tá aparecendo aí meu Deus.*

(518) Professora: *Quanta bruxa... tem bruxa* (agora conversando com todas as crianças).

(...)

As duas crianças Arthur e Peter são eleitas como protagonistas desse evento, não apenas por figurar como exemplares de formas diferentes de constituição psíquica e subjetiva, mas como representatividade da presença de organizadores subjetivos na interação da professora com as crianças. As duas crianças, contudo, carregam na base de seus processos históricos e originários de constituição, diferenças que os conduzem a caminhos e resultados díspares: Arthur demonstra-se uma criança ativa, inteligente e com sinais de precocidade; Peter uma criança com um grau preocupante de apatia e com falhas igualmente preocupantes em seu desenvolvimento psíquico e subjetivo¹⁶⁶. Na presença de condições que dão origem a graus tão diferenciados de constituição - no sentido de se produzir por um lado uma estruturação psíquica e subjetiva que pode se encaminhar de modo saudável, e por outro, uma criança que aos três anos já apresenta indícios de um risco eminente em se estratificar em um quadro psicológico grave - é fundamentalmente

¹⁶⁶ Aqui depara-se com mais uma limitação associada a metodologia da pesquisa com o uso de banco de dados. Não é possível um diagnóstico mais rigoroso sobre a causa das dificuldades de Peter, ou mesmo o acesso a informações sobre o modo como a escola, a professora e a família conduzem-se com relação a essas dificuldades da criança. Outra questão que permanece em aberto, e não pode ser descartado pela observação, é a hipótese de um quadro orgânico e neurológico estar associado a esse tipo de transtorno do desenvolvimento, ainda que não diagnosticado na criança no momento das observações. No evento, a professora e a atendente não remetem qualquer observação sobre uma origem orgânica para as dificuldades de Peter, pelo contrário, reforçam a ideia de uma origem psicológica para o quadro remetendo-se ao ambiente familiar da criança, mesmo que não se possa assegurar isso pelos dados disponíveis. Novamente, a finalidade distinta dos objetos de pesquisa, aos quais a pesquisa que gerou originalmente os dados difere da pesquisa atual, se mostra novamente um obstáculo para o método.

importante ter em mente o questionamento sobre o modo pelo qual a educação infantil pode constituir espaços e tempos de proteção e ancoragem ao desenvolvimento infantil.

Esse fator constitutivo de desenvolvimento quando se trata especialmente da primeira infância não está, no entanto, atrelado apenas à oferta de conteúdos e funções cognitivas o quanto mais precocemente, mas à educação e o cuidado como constituição de vivências mediante a relação com o outro na intervenção pedagógica e no vínculo com crianças pequenas. A presença e a constituição de vínculos intersubjetivos na educação coletiva de crianças pequenas não diminuem nem o valor nem a necessidade de uma intervenção profissional, pelo contrário, potencializa a importância desses espaços e tempos para a infância e para o desenvolvimento infantil. De fato, a educação infantil se mostra um fator inegavelmente constitutivo da infância vivida nos dias atuais, não obstante, ao lado dessa valorosa potencialidade coexistem obstáculos, particularmente aqueles determinados pelos modos aos quais a educação de crianças pequenas está limitada a um modelo de transmissão mecanizado e higienista de interação e estruturação de práticas institucionais. Tal modelo conduz ao grave risco de se manter a criança pequena e especialmente vulnerável, em uma situação de objetificação e de privação na constituição dos vínculos e das vivências imprescindíveis ao processo de desenvolvimento psicológico e subjetivo da criança. Por outro lado, a superação desse modelo mecanizado e objetificante de institucionalização da criança pequena pode representar uma possibilidade de produção de práticas e vínculos transformadores dos ambientes, das interações, das vivências e dos enlaces humanizantes proporcionados às crianças na educação infantil.

As interações dos adultos (professora e atendente) em relação à Arthur, demonstram uma qualidade diferenciada nos processos simbólico-emocionais e, portanto, nas interações subjetivantes com a criança. Quando a professora se dirige a Arthur, a mensagem e a entonação da fala transmitem um investimento emocional e simbólico sobre a criança (“É... ele é o mais novo. Ele é ‘O cara’!...”). O discurso em que Arthur é “O cara” não veicula uma interação mecânica e intelectualizada em que a criança é somente mais uma criança genérica. Arthur é olhado em sua existência como sujeito e, para além disso, é olhado com um olhar *transvazante* (BLEICHMAR, 1994; 2005b). Isto é, para Arthur é dirigida uma forma imaginativa de existência que extrapola a sua condição atual e o projeta como “O cara”, como aquele que *será* e que *é* alguém além da massa de crianças as quais a professora e a atendente precisam cuidar. Do lado de Arthur, a criança corresponde com inteligência e mesmo precocidade, até com amorosidade em seus vínculos, contudo, Arthur se constitui como *Rei* (como o escolhido) em detrimento das outras crianças. Disso surge

essa representação de Arthur como filho desejado (“*Viu Maria depois você fala que é teu filho, não sei...*”), com todo o prazer demonstrado na forma como a professora constata a relação entre a atendente e a criança (“*Olha! Tem que mostrar pra mãe né?*”, diz rindo, gozando) e na forma como ela própria, inconscientemente, o coloca de modo diferenciado das outras crianças (“*Ele é ‘O cara’!*...”). Nessa vinculação *transvazante* é constituído entre o adulto e a criança um campo emocional diferenciado, em que imaginariamente se deseja ser a mãe de Arthur e Arthur deseja ser o filho. Nesse tipo de vinculação a atendente e a professora não se constituem apenas como uma *máquina de cuidar crianças* e as crianças não se constituem apenas como um objeto institucional. Contudo, tudo isso se constitui *fora do campo* simbólico das relações profissionais, ainda que esses conteúdos imaginários e desejantes possam ser impulsionadores de processos subjetivantes e da constituição do elemento emocional da vivência da criança nesses ambientes coletivos.

O elemento *emocional* foi precisamente tomado neste estudo mediante uma proposta de leitura psicanalítica que considera a constituição da psique humana como atravessada por uma forma de imaginação radical em que desejos, representações, fantasmas e afetos são produzidos constantemente e implicam na articulação de uma nova ordenação da realidade, uma criação produtiva de uma realidade especificamente humana (BLEICHMAR, 2010). Entre a produção imaginativa da mente e o contato com a realidade externa, na qualidade de relação mediada pela cultura, ocorre a entrada de signos e de composições simbólicas que passam a incidir em uma relação recursiva com os elementos emocionais e permitem a produção do que González Rey (2010) denomina de *sentido subjetivo* e da subjetividade, como compreendida pelo autor. A existência de uma articulação simbólico-emocional impregna o contato inter-humano de uma qualidade diferenciada de processos psíquicos que entram em ação no vínculo da criança com o adulto desde os momentos mais precoces da vida da criança. Essa qualidade pode ser representada através da compreensão de dois domínios distintos de relações emocionais: o domínio do apego e o domínio da pulsão e do desejo (LAPLANCHE, 2018).

As mensagens referentes ao domínio do apego estão direcionadas aos sentimentos e afetos relacionados à criança pequena, aos sentimentos de ternura e a capacidade amorosa do vínculo do adulto com a criança. Tal domínio é responsável por oferecer matrizes simbólicas imprescindíveis que constituirão ligações ao processo emocional (afetivo, excitante e pulsional), gerando com isso representações mediadoras com as quais o sujeito se torna capaz de apropriar-se em produções subjetivas próprias (BLEICHMAR, 1994). As mensagens de apego, bem como o conjunto de manobras amorosas sobre a criança,

encontram-se de modo consciente e pré-consciente no adulto, o que permite com que ele tenha relativa consciência sobre o modo como se sente e age em relação à criança. O apego pode ser descrito, desse modo, como o domínio afetivo da relação do adulto com a criança, e como bem sabe-se, o apego pode se constituir como vinculação amorosa (ternura e segurança), hostil (ódio, agressividade e mesmo destrutividade) ou indiferente (distanciamento, abandono, frieza e mesmo indiferença hostil). No evento descrito acima, é possível observar no vínculo entre Arthur e a atendente a emergência de uma vinculação de apego: a atendente diz a Arthur “*Que lindo que ficou teu trabalho... que coisa mais linda!*”, quando esse também a procura de modo privilegiado, fato que a professora descreve como uma relação *materna* entre a criança e a atendente. O tratamento amoroso que Arthur recebe da atendente, e mesmo o olhar como uma criança especial (“*O cara*”) que recebe da professora, demonstram a existência de um domínio emocional e simbólico nas relações intersubjetivas, que permite com que enlaces subjetivantes sejam constituídos, na medida em que os cuidados com a crianças são investidos de uma qualidade afetiva. Essa qualidade afetiva pôde ser observada nas interações com os dois grupos de crianças (Maternal I 2014 e Maternal I 2015) emergindo como terna e *transvazante* (quando o olhar sobre a criança investe-a de modo terno e com encantamento, produzindo sentidos subjetivos e fantasias como a de ser a atendente mãe da criança ou o olhar que permite tratar a criança como especial e desejada) e como hostil ou indiferente (como no caso das crianças que recebiam uma rejeição ativa ou uma ausência de resposta da professora às comunicações que dirigiam a ela). Contudo, o apego com Arthur confere à criança um lugar reinante e privilegiado de *filho*, ao qual as outras crianças, que permanecem posicionados como alunos, têm seu acesso obstaculizado devido a sua exclusão do campo da receptividade emocional dessas relações.

A dimensão do apego, bem como outros aspectos emocionais das interações, se mostra ainda pouco considerado nos registros simbólicos do exercício profissional e nos modos como as práticas e os ambientes coletivos de educação de crianças pequenas são constituídos. Essa dimensão tende a ser culturalmente tratada como concernente apenas ao lugar e à função familiar, ainda que as crianças estejam sob o cuidado institucional desde períodos muito tenros, período irreversível de constituição psíquica e subjetiva, em que o contato com o mundo e com os outros precisa constituir-se sob modalidades de vinculações emocionais. Demonstra ser necessário, desse modo, avaliar até que ponto uma mãe ou uma família afetivamente distante com uma criança muito pequena pode conduzir a resultados tão prejudiciais quanto um ambiente institucional afetivamente distante com as crianças

pequenas e ausente com relação à oferta de condições sensíveis para se viver a infância como período de constituição de sujeitos. A ausência de registros simbólicos sobre o campo de receptividade emocional das relações na educação infantil pode conduzir a posicionamentos ambivalentes dos profissionais da educação sobre o modo como as vinculações emocionais se constituem com algumas crianças e não com outras. O vínculo emocional quando se constitui com a criança surge de modo ilícito, como observado nas interações, na qualidade daqueles que são eleitos secretamente a ocupar o lugar de *crianças-filhos* mediante o desejo e os afetos nutridos por uma criança em detrimento das outras crianças. Quando a professora se posiciona munida de registros simbólicos profissionais, a vinculação e responsividade emocional à criança e a própria criança como um *outro* fica excluído do campo escolarizante, e o lugar da criança pequena está delimitado ao papel de *aluno*, no qual nenhuma forma de apego pode ser demonstrada nem pela criança nem pelo adulto (decorre disso que a criança pequena não possa chorar, não possa pedir colo, não possa falar quando não é permitido, não possa ser *privilegiada*, não possa demandar algo fora dos tempos e dos espaços, etc.). A ausência de uma dimensão afetiva como a do apego é também uma forma dolorosa de *asepsia* institucional, em que a criança muito pequena precisa suportar algo como *não ter nada com ninguém* e *não ser nada para ninguém* além de ser uma criança *a mais* num grupo de crianças, isso em um momento em que as relações com os outros e as relações afetivas com essas experiências são determinantes para seu desenvolvimento. No caso de Arthur, é muito possível que a capacidade de vinculação afetiva da criança e o encantamento que essas capacidades provocam nos adultos esteja relacionado a uma vinculação familiar saudável e adequada, contudo, isso não é pertinente ao histórico de todas as crianças e mesmo de suas particularidades constitutivas. De qualquer modo, o apego à Arthur (como o apego a Philip no outro grupo de crianças), também emerge como uma apropriação subjetiva da professora e mesmo uma captura de aspectos emocionais inconscientes e mais profundos.

O domínio afetivo do apego também opera e é sustentado, como compreendem Laplanche (2008) e Bleichmar (1994), por um domínio de mensagens pulsionais e desejanças, enigmáticas para o adulto e para a criança, constituído por processos emocionais inconscientes que veiculam marcas excitatórias na medida em que o adulto realiza os cuidados e as manobras sobre o corpo da criança (como troca de fraldas, banho, alimentação, oferece conforto ao calor ou ao frio, etc.). As atividades realizadas no contato com o corpo da criança inscrevem uma vivência de satisfação que comporta uma estimulação e inscreve uma marca psíquica que será recomposta metabolicamente pelo

psiquismo incipiente, a partir da metabolização dessa modalidade de estimulação serão produzidas as formas originárias de simbolização (BLEICHMAR, 1994). São, portanto, esses aspectos emocionais como o desejo e a experiência de satisfação desse desejo, que sustentam a relação de apego com algumas crianças e não com outras e direcionam o vínculo emocional com a criança preferida, na medida em que se deseja ser a mãe de Arthur ou se deseja ter Philip no colo para *dar carinho*. A presença humana permite constituir a vivência de satisfação como uma inscrição excitante na criança, em que não é apenas o alimento (ou o banho, ou a troca de fraldas) que é ofertado, mas o lugar de um *corpo-sujeito* animado por processos emocionais (desejantes e afetivos) e simbólicos. Nesse entendimento, que é de caráter estritamente psicanalítico, o encontro humano precisa oferecer e inscrever primeiramente as vivências de satisfação, para posteriormente instaurar a frustração, produzindo a falta e todas aquelas articulações simbólicas da vida social. A vivência de satisfação, contudo, somente pode advir de um encontro investido pelo desejo de estar com a criança, sob modalidades de mensagens que investem o corpo da criança de um imaginário e de um prazer com o encontro (o prazer da atendente em sentir-se mãe da criança, o prazer em estar com Arthur, o desejo de estar com aquela criança em específico, o prazer em dar carinho, etc.).

Peter, por outro lado, é uma criança que demonstra carregar em si falhas muito profundas em suas possibilidades de ser investido por uma presença estruturante e desejante, permanecendo como que aprisionado em um *corpo-objeto* e em uma profunda apatia que denuncia o fato de estar como que *inanimado* devido a privação de um vínculo capaz de investir com apego e desejo o encontro com o outro e a sustentação de uma existência subjetiva. A estruturação psíquica e subjetiva de Peter evidencia não apenas estar em risco profundo, como elucida até que ponto a precariedade dos vínculos emocionais e primários com a criança pode conduzir a uma forma profunda de desamparo, carência e adoecimento. A isso a professora e a atendente respondem com uma genuína preocupação pela criança e por suas condições familiares (“A mãe está em casa? [...] O quê que a mãe ficou fazendo Peter? Tá em casa? É? [...] E a mãe tá cuidando bem do bebê que tá na barriga dela?”) e com uma profunda emoção e envolvimento com relação aos riscos aos quais a criança está implicada, assim como festejam os ganhos desse processo ainda tão frágil e precário para Peter (“Ele ficou do meu lado... bem assim... (inaudível) te focou e disse ‘a pô’” - relata a pesquisadora; ao que a professora responde “Ai que maravilha! [...] Cheguei a estar emocionada! [...] Eu fiquei tão feliz agora! Tão feliz!”; a atendente por sua

vez acrescenta: “*Um ano e seis meses ele demorou para caminhar, daí elas disseram será que vamos conseguir tirar a fralda*”).

A situação de Peter é um exemplo dentre muitos, de crianças gravemente afetadas pela privação, precariedade e carência em seus vínculos primários e familiares. A privação profunda de Peter (no sentido da presença capaz de investimento desejante e apego amoroso) permite entrever qual o lugar da criança carente na educação infantil, na medida em que a gravidade do quadro não pode ser superada sem que ocorra uma forma rápida de intervenção em todos os ambientes e relações disponíveis à criança. Um vínculo capaz de constituir e superar as falhas profundas de Peter, na medida em que a educação infantil é tomada como espaço e tempo de desenvolvimento, exige a organização de intervenções destinadas a constituir um ambiente de interações direcionadas às demandas necessárias a Peter. Se a urgência em relação ao quadro da criança inspira cuidados emergenciais de uma rede de atenção à infância (assistência social, profissionais da saúde e mesmo o asseguramento dos direitos legais da criança), por outro lado, que a educação infantil disponha de um ambiente adequado de cuidados à primeira infância é um fato imprescindível a todas as crianças. A carência pode se instaurar nessas vinculações na medida em que as instituições educacionais e as relações que nela se estruturam se tornam ambientes insensíveis as necessidades infantis mais profundas de constituição emocional, simbólica e subjetiva, de constituição de espaços de expressividade e criatividade entre adultos e crianças. Trata-se, sobretudo, de assumir um olhar para as relações humanas como espaços de responsividade emocional, em que a presença a ser constituída com as crianças pequenas nos ambientes coletivos de educação torne-se capaz de produzir muito mais do que habilidades cognitivas, mas transforme-se em produções ancoradoras de possibilidades mais ricas e humanas de vida e de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por intento estudar o sujeito infantil para além da constituição de um amontoado de funções fragmentadas e mesmo para além de um viés cognitivista e unidimensional, que destitui o caráter central da constituição do sujeito humano, isto é, sua constituição como uma *complexa síntese psicofisiológica de natureza biológico-cultural*. Como Vygotski (2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2010) demonstrou de modo categórico, o desenvolvimento filogenético da espécie humana esteve implicado por uma síntese originária entre biologia e cultura, entre a evolução das estruturas orgânicas superiores e a produção da cultura humana, cuja entrada de signos permitiu com que as conexões neuronais originárias, advindas do desenvolvimento biológico da espécie, pudessem ser remodeladas em complexas relações de pensamento por meio da linguagem e das demais funções psicológicas superiores. No plano de desenvolvimento ontogenético, por sua vez, particularidades e leis próprias de constituição podem ser encontradas: inicialmente, o fato de que no desenvolvimento da criança as duas linhas genéticas (biologia-cultura) integram-se através de uma sobreposição de processos maturacionais e culturais indissolúveis e interdependentes; bem como o fato de que o desenvolvimento da criança se estrutura mediante o contato com as formas culturais superiores já existentes através de um *processo psicológico mútuo* dividido originariamente entre duas pessoas (VYGOTSKI, 2002a; 2002b; 2002c). Vygotski lança com suas teorizações as bases para a compreensão da indissolubilidade entre o organismo e a cultura, e para o entendimento de que mediante a natureza cultural do desenvolvimento humano, não se torna mais possível tomar a maturação ou o funcionamento do organismo como separada dos processos culturais que fundam as bases das complexas estruturas psicológicas propriamente humanas.

Contudo, como incita González Rey (2000; 2010; 2013), mostrou-se necessário dar um *passo adiante* no sentido da construção de um entendimento teórico que considere o psiquismo, e a própria noção de sujeito, como uma dimensão produtiva e geradora e não reduzida a um produto reflexo e indiferenciado dos processos sociais envolvidos em sua constituição. O conceito de *vivência* vigotskiano (VYGOTSKI, 2010) fundamentou essa busca no sentido da compreensão do processo de ontogênese como inseparável de um estado mental produtivo do sujeito, em que não é a inscrição direta no psiquismo da experiências com o ambiente que operam na constituição psíquica e subjetiva da criança,

mas a metabolização da experiência *compartilhada entre duas pessoas* em vivência intrapsíquica mediante a interpretação emocional do sujeito, isto é, mediante a produção simbólico-emocional da experiência. A retomada de um conceito como o de vivência permitiu trabalhar sobre uma dimensão obscurecida nas teorias de base histórico-cultural: os processos emocionais, entendidos não como epifenômenos de processos psicológicos, mas como processos diretamente constitutivos da subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2000; 2010; 2013) e de modo geral, do desenvolvimento da criança, como defendido por Vygotski (2010). O prisma da influência do ambiente sobre o desenvolvimento da criança está determinado pela natureza orgânica e cultural desse processo, contudo, o contato humanizante da cria com o *outro* e sua constituição enquanto sujeito de cultura encontra-se atravessada por uma dimensão emocional, não mediada e produtiva, que responde a uma espécie de registro somato-psíquico da experiência do indivíduo com o mundo.

No intuito de apreender essa dimensão *emocional* implicada na vivência como constituinte da unidade da situação do desenvolvimento infantil concomitantemente com o meio interacional da criança, tomou-se como base duas teorias distintas: a subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey e a perspectiva de base psicanalítica de Bleichmar. A teoria da subjetividade de González Rey redireciona o interesse teórico para uma dimensão simbólico-emocional, em que o desenvolvimento da subjetividade humana está relacionado à integração dos sistemas de relação que envolvem os afetos humanos com os processos simbólicos, sendo produzidas, mediante essa integração simbólico-emocional, configurações de sentido subjetivo. A subjetividade como integração simbólico-emocional da vivência do homem no mundo conduz à criação de novas formas de articulação com a realidade, formas que conduzem à constituição de um sujeito produtor de uma nova realidade propriamente humana e eminentemente cultural. Toda nova *vivência* na relação com os outros, é para González Rey (2000; 2003; 2010), uma produção de sentido subjetivo, uma articulação simbólico-emocional produtiva sobre a realidade, e não um reflexo da experiência ambiental no psíquico. A teoria da subjetividade de González Rey permanece ela própria como um legado aberto e produtivo, sujeito a um trabalho de integração iniciado pelo próprio autor. Nesse sentido, propôs-se no presente estudo uma articulação teórica com a perspectiva psicanalítica, na medida em que a existência de uma dimensão pulsional, desejante e imaginária do psiquismo permite compreender o emocional como instância primária constitutiva da subjetividade, porém, irreduzível à apreensão plena pelo simbólico. Conjectura-se, desse modo, que o emocional (como dimensão imaginária e

primária do psiquismo) permaneça como instância remanescente aos processos subjetivos, e que sendo uma dimensão envolvida na constituição de processos simbólicos, estabeleça com esses uma exigência constante de estruturação mediante a produção de articulações simbólicas e de sentido subjetivos. Guiados pelas aproximações de González Rey, sustentou-se o emocional enquanto instância primária, imaginária e desejante que se estrutura mediante a produção de formações simbólicas, subjetivas e culturais, ainda que subsista como instância *além* da simbolização, como um sistema de outra ordem.

Todas essas aproximações teóricas sobre o desenvolvimento infantil deram espaço à constituição de um olhar sobre o ambiente das interações as quais as crianças pequenas têm acesso no curso de seu desenvolvimento. Como parte do ambiente em que as crianças vivenciam suas infâncias, definido como ambiente de práticas comunitárias destinado à educação e ao cuidado coletivo de crianças, a educação infantil é constituída nas sociedades industriais atuais como o principal ambiente externo à família nos quais as crianças participam e encontram oportunidades de aprendizagem. A educação infantil tem assumido atualmente as funções antropológicas anteriormente desempenhadas pelas comunidades e mesmo pelas formas familiares ampliadas, assumindo para si também uma parcela extensa das formas de participação das crianças em suas comunidades, visto que a infância é cada vez mais vivida no tempo e espaço institucional. Contudo, essas formas institucionais de educação não deixam de ser estabelecidas mediante um processo cultural e histórico, produto de modificações históricas nas interações entre adulto-criança e nas expectativas culturais que são criadas ao longo do tempo sobre a infância. O desenvolvimento da criança, de forma que é constituído como unidade entre a produção psíquica e subjetiva e as relações ambientais que a criança tem acesso, está atrelado às práticas culturais que determinam os modos de participação da criança na cultura, bem como determinam o modo como os ambientes oferecidos às crianças entendem e organizam as práticas de cuidado e de produção de novos sujeitos, bem como as interações e vinculações inter-humanas e simbólicas que são estabelecidas em seu íntimo.

A partir da apreensão teórica dessa complexa unidade da situação do desenvolvimento, partiu-se para o estudo empírico com crianças pequenas, com vistas a responder a pergunta central do presente estudo: quais modalidades de recursos simbólicos (participações, interações, discursos, linguagem, materiais, etc.) estão sendo constituídos pelas situações de aprendizagens proporcionadas na educação infantil e de que modo tais recursos propulsionam o desenvolvimento das crianças pequenas? O estudo baseou-se em uma pesquisa de caráter exploratório de cunho qualitativo, que objetivou explorar o alcance

dos conceitos teóricos apresentados como modelo explicativo para a apreensão das experiências culturais vivenciadas pelas crianças enquanto gênese dos processos de desenvolvimento especificamente humanos. Para a execução desse propósito metodológico utilizou-se de material de vídeo disponibilizado em banco de dados do GEPALFA (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização*) com dois grupos de crianças entre dois e três anos de idade (Maternal I 2014 e Maternal I 2015). A observação desse material permitiu a composição inicial de um quadro geral de eventos com potencial analítico, posteriormente os eventos foram selecionados com base em critérios como de recorrência, densidade semântica, excepcionalidade e exatidão do material. Desse processo resultou a escolha de quatro eventos significativos, devido à representatividade ou excepcionalidade que denotavam em relação à reiteração de práticas e conteúdos semânticos ou à excepcionalidade dos mesmos. Os eventos foram tratados mediante a análise microgenética alicerçada nas seguintes categorias analíticas: *objetificação-subjetificação*; *vivência* da criança (VYGOTSKI, 2010); *imaginação radical* (CASTORIADIS, 2007; BLEICHMAR, 2010); *processos simbólico-emocionais* (GONZÁLEZ REY, 2013). A observação, descrição e análise do material permitiu compreender o modo pelo qual os recursos simbólicos (no sentido das participações, interações, discursos, linguagens, materiais, etc.) oferecidos aos dois grupos de crianças poderiam apresentar maior ou menor potencialidade para se constituir em uma *vivência* para a criança e, desse modo, vir a compor a unidade da situação do desenvolvimento. O olhar sobre a criança esteve, portanto, atravessado pela compreensão de um sujeito em processo de constituição, processo ancorado em movimentos exógenos, simbólicos e de cultura, ao mesmo tempo que sustentado por processos metabólicos e subjetivos, por meio dos quais a criança se apropria daquilo que lhe é proporcionado e que é por ele vivenciado.

Diante dos dados produzidos e analisados é possível propor a existência de uma profunda duplicidade que atravessa não apenas a constituição do campo das interações observadas com os grupos de crianças (Maternal I 2014 e Maternal I 2015), como atravessa o modo como as práticas, o tempo e o espaço, bem como, as participações infantis são organizadas e estabelecidas. A educação infantil se revelou em sua face institucional como profundamente cindida por essa duplicidade, herdada em suas origens históricas e ainda não completamente superada, que por um lado participa de modo tão significativo no desenvolvimento e na constituição dos novos sujeitos, ao mesmo tempo em que conduz à constituição de espaços e interações objetificantes, na medida em que a criança apenas pode mostrar-se em sua função de aluno e objeto institucional. A observação dos dois grupos de

crianças (Maternal I 2014 e Maternal I 2015) pode evidenciar os extremos desses espaços de constituição.

Por um lado, foi possível constatar, mediante a análise dos resultados da pesquisa, a existência de obstáculos relevantes presentes nos tipos de práticas e interações estabelecidos nos espaços observados, que demonstram prejudicar o estabelecimento de práticas e interações propulsores para o desenvolvimento infantil. A observação de tempos e espaços de participação das crianças mostraram-se seriamente constrangidos por práticas que não consideram a participação das crianças na constituição desses tempos (sentar, calar, ouvir, chavar a boquinha, etc.). Os espaços de apropriação imaginária e de exercício de brincar demonstraram-se impossibilitados e inibidos seja pela intrusão excessiva, seja pela imposição de tempos ou de práticas dissonantes com o desenvolvimento infantil e de tendência escolarizante. A constituição do campo de receptividade emocional das interações demonstrou reiteradamente não conseguir operar de modo sensível às demandas emocionais, às comunicações e buscas por contato emocional das crianças pequenas, na medida em que o material permitiu observar pouca ocorrência desse tipo de interação emocionalmente responsiva à criança (ou ocorria com algumas crianças em especial em detrimento de outras, ou não era possível identificar na maior parte do tempo de observação). A existência de uma ideia de educação de crianças pequenas enquanto processo dissociado de uma prática de cuidado ou mesmo do modo com as crianças pequenas apropriam-se do mundo e das experiências com os outros. A observação de vinculações com as crianças como “objetos fraturados” que precisam ser consertados pela instituição (e assim educadas a calar, sentar, esperar) e que posicionam à criança como que em um limbo interacional pela ausência de responsividade e pela exigência de que a criança lide sozinha com aspectos emocionais e simbólicos inerentes e cruciais ao processo de sua constituição psíquica e subjetiva atual, aspectos nos quais a presença e a mediação de um vínculo são indispensáveis. Um discurso intelectualizado e esvaziado, que encobre um profundo distanciamento emocional e uma proteção contra o vínculo, que justifica o uso de práticas e interações mecânicas com as crianças como um modo de garantir que todas as crianças recebam o mesmo tratamento. A existência de vinculações “clandestinas”, camufladas ou encobertas, muitas vezes inconscientes, que privilegiam algumas crianças, escolhidas por fatores emocionais e subjetivos, em detrimento de outras que permanecem preteridas e obstaculizadas em seus vínculos. Conteúdos semânticos reiterados à exaustão em que o controle dos corpos, das subjetividades, das comunicabilidades e das produções psíquicas e emocionais infantis não podem encontrar espaço de expressão, senão como

sofrimento da criança. Uma expressão de sofrimento psíquico na professora com relação ao processo de educação do grupo de crianças, na medida em que exige precocemente uma conduta descompassada à maturidade orgânica e psicológica das crianças, bem como às necessidades do processo desenvolvimental. As marcas de um processo culturalmente ativo e institucional em que o cuidado é dissociado do aspecto educativo e tratado como um elemento de menor valia na constituição dos processos pedagógicos destinados às crianças pequenas também puderam ser observados, tal fato impacta de modo especial aquelas de classes sociais mais pobres e as coloca à mercê de uma cultura escolar higienista que esteriliza as interações e constitui um ambiente mecânico e objetificante das interações e simbolismos profissionais, obstaculizando o entendimento dos aspectos mais profundos do processo de ontogênese, isto é, aqueles que são produzidos e metabolizados, mediante e tão somente, através da presença e do encontro humano.

Em contrapartida, a educação infantil é impreterivelmente um ambiente que se torna cada vez mais central na vivência da infância e cada vez se torna mais apropriado denominá-lo como espaço-tempo para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a importância fundamental de se pensar a educação infantil e de promover esforços conjuntos para o aperfeiçoamento constante baseia-se na profunda potencialidade presente nesses espaços. As instituições de educação coletiva de crianças pequenas estiveram envolvidas desde suas origens pela necessidade de oferecer educação e proteção à infância, assim como de garantia da integridade física e de seu crescimento, sendo constituída como ambiente e comunidade de proteção à criança e ao seu desenvolvimento, bem como de garantia aos seus direitos fundamentais. Nesse sentido, a educação infantil figura como ambiente propício para garantia de condições mais equânimes de desenvolvimento na infância e de garantia de mobilidade educacional futura das gerações. A potencialidade desses espaços para a constituição psíquica e subjetiva da criança pequena pôde ser evidenciada nos achados da presente pesquisa: a criação de um campo interacional com capacidade responsiva, de sensibilidade emocional e simbólica às demandas individuais e coletivas das crianças, demonstrou atuar como constituinte de interações e práticas consonantes e apropriadas às vivências das crianças pequenas, o que as transforma em propulsoras de desenvolvimento infantil. A sensibilidade do campo interacional, na medida em que a professora evidencia ser capaz de envolver-se de modo responsivo e empático às necessidades de mediação, intervenção e comunicabilidade da criança pequena, mostrou-se como fator fundamental para a constituição de um vínculo interpsicológico significativo para a constituição psíquica e subjetiva da criança pequena em ambientes coletivos.

A existência de componentes emocionais associados à prática interacional e simbólica da profissão demonstrou-se conclusiva nas observações, na medida em que reações de indiferença, afastamento, hostilidade, apego, desejo e amorosidade circulantes nos discursos e nos modos de se direcionar e agir com relação às diferentes crianças ou ao grupo de crianças demonstraram ser reações inerentes e indissociáveis ao trabalho pedagógico e ao encontro inter-humano por ele propiciado. Esse contudo, não é um aspecto que desvaloriza a profissionalização da educação de crianças, pelo contrário, é exatamente na constituição de um campo receptivo e sensível aos aspectos simbólico-emocionais da vivência humana que se encontra a possibilidade de constituir as bases de um encontro humano verdadeiramente capaz de mediar, ensinar e aprender. Quanto menor a criança, quanto mais precocemente ela é inserida em um sistema de composições simbólicas e emocionais, mais significativas e permanentes são as marcas deixadas pelo encontro e experiência com o mundo, na medida em que as crianças pequenas estão em processo de constituição de todas as estruturas psicológicas e orgânicas, o que depende sobremaneira da estimulação e da mediação dos ambientes sobre esse processo. A educação infantil contudo, também se mostra como um espaço de produção social, psicológica e subjetiva da infância, na medida em que se faz participante no estabelecimento dos modos de preservação e defesa da infância como direito e tempo a ser vivido e se posiciona de modo a defender a educação como espaço-tempo para o desenvolvimento humano.

As crianças, por seu lado, puderam ser observadas na dependência e fragilidade de suas condições infantis, nas demandas, nas falhas e carências de um processo de vinculação que não consegue estabelecer-se, nas buscas pelo contato emocional, pelo olhar e por uma resposta que pudesse conceder existência e reconhecimento inter-humano às suas linguagens, corpos e subjetividades em processo de constituição. As consequências deixadas por vinculações primárias e familiares, as cicatrizes ou as potencialidades produzidas mediante relações primárias saudáveis ou precárias, puderam ser observadas nas condições iniciais da criança em sua entrada na educação infantil ou coexistentes ao processo educacional enquanto produção das condições de estruturação psíquica e subjetiva da criança, ou como produtora de transtornos e déficits do desenvolvimento das crianças inseridas nos grupos observados (Maternal I 2014 e Maternal I 2015). Contudo, a ausência de responsividade no campo interacional das relações observadas nos dois grupos de crianças, demonstrou-se prejudicial na constituição da vivência da criança pequena, na medida em que obstrui a assimilação simbólico-emocional da criança e a capacidade do ambiente em constituir elaborações mediadoras e vinculações subjetivantes que serão

apropriadas como realidade produzida psíquica e subjetivamente pelas crianças. As observações evidenciaram que quando se torna possível constituir entre professora e crianças, ou entre instituição e crianças, uma presença responsiva e sensível às demandas e as necessidades de cuidado emocionais e físicas, de modo que as crianças sejam consideradas em suas existências como um *corpo-sujeito*, se torna possível constituir relações ancoradoras de processos de desenvolvimento e humanização desses ambientes. As crianças, contudo, não demonstraram ser apenas peças passivas frente aos processos ambientais, ainda que dependentes desses. Mostraram-se como sujeitos verdadeiramente capazes de produção psíquica, subjetiva e social: ansiosas por espaços de participação, ávidas por exercer essa atividade imaginativa da infância que é a capacidade de brincar e criar, capazes de produção simbólica e imaginativa que expressam não ser apenas mero reflexo do ambiente, mas verdadeiras produções criativas e novas, constituídas *através* das experiências com a realidade que as envolve e da qual desfrutam de mais ou menos espaços de participação.

Por fim, o uso de uma teoria que permita lançar luz sobre o desenvolvimento da criança como constituição de uma *complexa síntese psicofisiológica de natureza biológico-cultural*, permite não apenas produzir uma concepção direcionada à integridade do processo de ontogênese, no sentido da totalidade estrutural de todas as suas facetas (afetivo, intelectual, emocional, sexual, fisiológico, gênero, etc.), como permite articular aspectos que podem estar prejudicialmente isolados, como a relação do desenvolvimento cognitivo e a estruturação simbólico-emocional da subjetividade, bem como a relação entre os processos psíquicos primários e imaginativos e as configurações de sentido subjetivo, etc. Pensar em uma teoria do desenvolvimento que integre a complexidade desses processos de constituição humana, não significa meramente um exercício teórico afastado da realidade, se trata por outro lado, de constituir mediante esse entendimento, importantes balizas simbólicas mediadoras dos processos profissionais que permitam constituir práticas e interações ancoradoras de desenvolvimento infantil. Se trata, portanto, de incrementar discussões já a muito presentes no campo educacional, sobre a formação profissional e a necessidade de integrar educação e cuidado na constituição de um ambiente que promova o desenvolvimento como um processo integral da vivência do sujeito com o mundo cultural e social. Abrem-se assim, vias de discussão sobre a formação de professores, o currículo em educação infantil, os ambientes materiais e institucionais oferecidos, as práticas pedagógicas com crianças pequenas, de modo que os fatores emocionais, simbólicos e subjetivos inerentes à vivência da criança e ao próprio exercício profissional junto à criança

sejam compreendidos e tomados em consideração como fatores constitutivos do campo interacional e dos processos educativos e de cuidado das crianças pequenas. Outra questão fundamental é a necessidade de que se produzam mais estudos, especialmente de caráter longitudinal, que acompanhem as questões do desenvolvimento, a constituição psíquica e subjetiva da criança nesses ambientes, bem como o impacto das práticas institucionais sobre as crianças ao longo dos anos de educação infantil, nesse período crucial e irrecuperável da primeira infância.

As escritas finais deste estudo encerram em si uma profunda emocionalidade que se pretende capturar por um esforço de simbolismo teórico. É sobretudo, um sentimento profundo pela infância, por esses novos sujeitos cujas presenças convocam a sociedade, as famílias e as escolas, à responsabilidade por suas existências subjetivas e pelos itinerários simbólicos de vida oferecidos às novas gerações. Um sentimento profundo de responsabilidade por esses sujeitos que iniciam suas vidas e que dependem sobremaneira da presença daqueles aos quais estão sob seus cuidados. Um sentimento profundo pelas palavras silenciadas, pelas buscas ternas não correspondidas, pelas solicitações de presença e de consolo rejeitados, pela solidão provocada por um encontro que não é capaz de enternecer. Um sentimento profundo por uma infância que não brinca, que não encontra espaço para cumprir com o exercício imaginário da vida e de si mesma e que, portanto, têm limitadas desde cedo suas capacidades de criar e sonhar. Um sentimento profundo de responsabilidade por se constituir algo *mais*, de se constituir a compreensão de que é necessário investir na construção de um espaço-tempo encorajador de autênticos encontros humanos, capazes de operar como balizas simbólicas e emocionais para a constituição de novos sujeitos. Sujeitos cujo caráter e personalidade sejam capazes de sustentar a força pela vida, a capacidade de vinculação com o outro, a rebeldia e, sobretudo, a felicidade.

Referências

- ANDRADE, J. J. de; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-73722012000400016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 29 abr. 2019.
- APPELL, G. Que tipo de observação usar para acompanhar uma criança pequena em coletividade? In: LACROIX, M.-B.; MONMAYRANT, M. (Orgs.). *Os laços do encantamento: a observação de bebês, segundo Esther Bick, e suas aplicações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 79-85.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. Faculdade de Educação, UPF – Campus Passo Fundo. Comunicação pessoal, 2018.
- BLEICHMAR, S. *Nas origens do sujeito psíquico: do mito à história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- BLEICHMAR, S. *A fundação do inconsciente: destinos de pulsão, destinos do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BLEICHMAR, S. *Clínica psicanalítica e neogênese*. São Paulo: AnnaBlume, 2005a.
- BLEICHMAR, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia Editorial, 2005b.
- BLEICHMAR, S. *El desmantelamiento de la subjetividad: estallido del Yo*, Buenos Aires: Topia, 2009.
- BLEICHMAR, S. *Inteligencia y simbolización: una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Lda., 1994.
- BRAGAGNOLO, A. *A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra*. Orientadora: Adriana Dickel. 2016. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.
- BRANDÃO, D. B. dos S. R. *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites*. Orientadora: Maria Cristina Machado Kupfer. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Edição 65, Seção 1, p. 1.

CAMARGO, M. F. de. *A complexificação de conhecimentos de crianças, na educação infantil: um estudo de caso*. Orientadora: Adriana Dickel. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

CASTORIADIS, C. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. Seminários 1986-1987: A criação humana I. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CAVALCANTE, R.; MAROJA, R. Animais: eles também têm cultura. *Superinteressante*, 31 jul. 2002. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/animais-eles-tambem-tem-cultura/>. Acesso em: 29 abr. 2019.

COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEMAUSE, L. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad, 1991.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

ELMÔR, L. DE N. R. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. Orientadora: Katia de Souza Amorim. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

FERREIRA, M. M. M. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. Orientador: Steve Stoer. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FLACH, F. *Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação*. Orientadora: Regina Orgler Sordi. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico [1911]. In: *Escritos Sobre a Psicologia do Inconsciente*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 9-22, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L. La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología Teoría e Pesquisa*, Brasília, vol. 15, n. 2, p. 127-134, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a05v15n2.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 132-148, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a06v2171.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad como definición ontológica del campo psi: repercusiones en la construcción de la psicología. *Revista de Psicología UCA*, Buenos Aires, vol. 2, n. 4, p. 5-29, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=subjetividad-ontologica-campo-psi-rey>. Acesso em: 01 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, Cali, v. 9, n. 1, ene./abr. 2010. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Las_categorias_de_sentido.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, Cali, n. 2, p. 19-42, ene./abr. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348374001>. Acesso em: 01 mai. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Girona, v. 13, n. 2, p. 1-33, 2017. Disponível em: <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/6.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

HADDAD, L. *A ecologia da educação infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Orientador: Tizuko Morchida Kishimoto. 1997. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HADDAD, L. Um novo paradigma na integração de cuidar e educar. In: *Revista Pátio de Educação Infantil*. Ano I, n. 1. abr./jul. 2003. p. 6-9.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Observações sobre a evolução da mortalidade no Brasil: o passado, o presente e perspectivas*. Rio de Janeiro, 2010.

- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores - 2015*. Rio de Janeiro, 2016.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2017: breve análise da evolução da mortalidade no Brasil*. Rio de Janeiro, 2018.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua*. Rio de Janeiro, 2019.
- JERUSALINSKY, A. *Escritos da criança*. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, 2001.
- LAPLANCHE, J. *Problemáticas I: a angústia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LAPLANCHE, J. *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano 2000-2006*. 2 ed. Trad. José Carlos Calich et al. Porto Alegre: Dublinense, 2018.
- LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago de México, 1984.
- LEVINAS, E. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Trad. Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil - 1726 - 1950. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-76.
- MARTINEZ, A. M. et al. *O sujeito que aprende: diálogo entre a Psicanálise e o enfoque Histórico- Cultural*. Brasília: Liber Livro, 2014.
- MARX, M. H.; HILLIX, W. A. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- MEDAETS, C. Crianças na economia familiar do Baixo-Tapajós (Pará): ajudar, aprender, “se acostumar”. *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 411-430, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/29605>. Acesso em: 08 mai. 2019.
- PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

- PIERROT, A. Aprendizagem e representação: os antropólogos e as aprendizagens. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 49-80, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832015000200049&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 mai. 2019.
- PIERROT, A.; CARVALHO I.; MEDAETS, C. (dir.). *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle*. Paris: Hermann, 2017. Resenha de: AKKARI, A.; FUENTES, M. *Domination et apprentissage: anthropologie des formes de la transmission culturelle*. *Revue française de pédagogie*, v. 199, p. 148-153, nov. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329192131_Akkari_A_Fuetes_M_2017_Note_critique_de_PIERROT_Alain_CARVALHO_Isabel_MEDAETS_Chantal_dir_Domination_et_apprentissage_Anthropologie_des_formes_de_la_transmission_culturelle_Revue_francaise_de_pedagog. Acesso em: 08 mai. 2019.
- PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, n. 29, v. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89101995000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2019.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.
- RIO GRANDE DO SUL. *Parecer CEED nº 398*, de 15 de junho de 2005. Estabelece condições para a oferta da educação infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://eprints.rclis.org/15280/1/manual_referencias_bibliograficas.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, n. 4, v. 2, p. 35-44, 1994.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K.S.; OLIVEIRA, Z.M.R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. In: *Psicologia USP*, São Paulo, julho/setembro, 2009, p. 437-464.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. In: *Revista Pátio de Educação Infantil*. Ano I, n. 1. abr./jul. 2003.
- SARTORI, F. S. *Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola*. Orientadora:

Adriana Dickel. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

SCHEPER-HUGHES, N. Culture, scarcity, and maternal thinking: maternal detachment and infant survival in a brazilian shantytown. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, v. 13, n. 4, p. 291-317, 1985. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/eth.1985.13.4.02a00010>. Acesso em: 08 mai. 2019.

SCOZ, B. J. L. *Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar*. Orientadora: Bernardete Angelina Gatti. 2004. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SCUDELER, A. P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria Histórico-Cultural*. Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SUBERO, D. Presentación del artículo “El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías de desarrollo psíquico”. In: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Girona, v. 13, n. 2, p. 1-33, 2017. Disponível em: <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/6.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2019.

VILAR MARTIN, de J. *Cuestiones éticas en la educación social*. Barcelona: UOC - Universitat Oberta de Catalunya, 2013.

VITORIA, T. *Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de pedagogia*. Orientadora: Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002c.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002d.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42022/45690>. Acesso em: 01 mai. 2019.

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

WORLD BANK GROUP. *Fair progress? Educational mobility around the world*. Preview booklet. Washington DC.: World Bank, 2017.