



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

YANNA SAYONARA DUARTE FARIAS

**UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DAS IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO
SOCIAL NA PANDEMIA DE SARS-COVID-19 EM CRIANÇAS DE CRECHE**

**MOSSORÓ-RN
2023**

YANNA SAYONARA DUARTE FARIAS

**UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DAS IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO
SOCIAL NA PANDEMIA DE SARS-COVID-19 EM CRIANÇAS DE CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim

**MOSSORÓ-RN
2023**

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

D812p Duarte Farias, Yanna Sayonara
UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DAS
IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO SOCIAL NA
PANDEMIA DE SARS-COVID-19 EM CRIANÇAS DE
CRECHE. / Yanna Sayonara Duarte Farias. - Mossoró/RN,
2023.
156p.

Orientador(a): Profa. Dra. GIOVANA CARLA
CARDOSO AMORIM.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Educação. 2. Psicanálise. 3. Infância. 4. Creche. 5.
Covid-19. I. CARDOSO AMORIM, GIOVANA CARLA. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

**UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DAS IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO
SOCIAL NA PANDEMIA DE SARS-COVID-19 EM CRIANÇAS DE CRECHE**

Data da Dissertação: 31 de agosto de 2023

BANCA DE DISSERTAÇÃO:

Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Orientadora – POSEDUC/FE/UERN

Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Examinadora Interna – POSEDUC/FE/UERN

Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Suplente Interna – POSEDUC/FE/UERN

Profa. Dra. Camila Guimarães de Paula Pessôa
Examinadora Externa – Centro Universitário Farias Brito/FB UNI

Profa. Dra. Carla Renata Braga de Souza
Examinadora Externa – Centro Universitário Christus/ UNICHRISTUS

Dedico este trabalho a todos que se encontram na condição de *infans*, que passaram por tantas perdas nesse momento de pandemia, para que algum momento se faça ouvir suas vozes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em específico ao Programa de pós-Graduação em Educação (POSEDUC), com a linha de pesquisa: cultura, diversidade e inclusão, devido as inúmeras contribuições a formação desse trabalho.

Agradeço a profa. dra. Giovana Carla Cardoso Amorin, por toda atenção, paciência e respeito com o meu processo. Me orientando e, nas palavras da mesma, “me desorientando”, em busca do conhecimento, com zelo em relação a minha personalidade e preferências teóricas.

Agradeço a profa. dra. Camila Guimarães de Paula Pessôa, por inspirar o meu desejo a Psicanálise e a clínica.

Agradeço as prof^{as}. dras. Francisca Maria Gomes Cabral Soares, Ana Lúcia Oliveira Aguiar e Carla Renata Braga de Souza, por suas significativas contribuições no meu processo formativo durante o mestrado.

Agradeço aos meus familiares como um todo, com carinho especial a três mulheres fortes e inspiradoras: minha mãe Luziana, pela vida; minha avó Zelma, pelos cuidados e os limites e minha tia Normândia, como a primeira da família a concluir o ensino superior, sempre estimulou o meu interesse pelos estudos.

Agradeço meus colegas do POSEDUC, as minhas amigas da graduação durante o período em que estive na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e aquelas que construí durante a vida.

Agradeço, por último e não menos importante, ao meu companheiro Pedro.

RESUMO

Duarte Farias, Y.S. UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA DAS IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO SOCIAL NA PANDEMIA DE SARS-COVID-19 EM CRIANÇAS DE CRECHE. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mossoró, 2023.

Em 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), emite nota sobre a existência de uma nova infecção viral, o Sars-Covid-19. A partir deste fato a população, mundialmente, recebeu a recomendação do “isolamento social” como principal medida preventiva. Este fato ocasionou uma mudança brusca na vida dos sujeitos e nas suas relações com o ambiente educacional. Para as crianças, é sabido que estas se mantiveram mais tempo em casa do que, inclusive, os adultos. A partir disto, a pesquisa visa analisar as possíveis implicações do isolamento social, ocasionado pela pandemia de Coronavírus, na subjetividade de crianças de 0 a 3 anos. Para isto, recorreremos a uma pesquisa qualitativa, atravessada pela abordagem psicanalítica, com Freud e Lacan como seus principais autores, bem como, utilizamos vinhetas clínicas de atendimentos analíticos realizados pela pesquisadora durante a inserção no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). A pesquisa contou com dois sujeitos na faixa etária de creche. Os resultados apontados pelas vinhetas clínicas, apresentadas na presente pesquisa, denotam a regressão de aspectos formais do desenvolvimento infantil, bem como, novas as interpretações do eixo compreensivo/social dos sujeitos e familiares envolvidos no contexto pesquisado.

Palavras-chave: Educação; Psicanálise; Infância; Creche; Covid-19

ABSTRACT

Duarte Farias, Y.S. A PSYCHOANALYTICAL PERSPECTIVE ON THE IMPLICATIONS OF SOCIAL ISOLATION IN THE SARS-COVID-19 PANDEMIC IN CHILDREN IN DAY CARE.148f. Dissertation (Master in Education) – State University of Rio Grande do Norte, Graduate Program in Education, Mossoró, 2023.

In 2020, the World Health Organization (WHO) issues a note on the existence of a new viral infection, Sars-Covid-19. From this fact, the population, worldwide, received the recommendation of "social isolation" as the main preventive measure. This fact brought about a sudden change in the subjects' lives and in their relationships with the educational environment. For children, it is known that they stayed at home longer than even adults. From this, the research aims to analyze the possible implications of social isolation, caused by the Coronavirus pandemic, in the subjectivity of children aged 0 to 3 years. For this, we resort to a qualitative research, crossed by the psychoanalytic approach, with Freud and Lacan as its main authors, as well as, we use clinical vignettes of analytical services carried out by the researcher during the insertion in the Master in Education of the State University of Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). The research had two subjects in the day care age group. The results indicated by the clinical vignettes, presented in this research, denote the regression of formal aspects of child development, as well as new interpretations of the comprehensive/social axis of the subjects and family members involved in the researched context.

Keywords: Education; Psychoanalysis; Infancy; Day Care Center; Covid-19

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDECA Casa Renascer - Centro de Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes do Rio Grande do Norte

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CRN - Centro Nacional de Pesquisa

CS – Consciente

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ESPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

ICS - Inconsciente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCE - Movimento de Educação Cooperativa

MEC - Ministério da Educação

OBECI - Observatório da Cultura Infantil

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONMI - Organização Nacional para a Maternidade e Infância

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica Online

SESAP - Secretaria de Estado de Saúde Pública

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2- UM PANORAMA DA PANDEMIA DE COVID-19	13
2.2 A importância da instituição escolar para a criança	19
2.3 A influência de Reggio Emilia na BNCC	34
2.4 A problemática da Long-Covid	44
2.5 Pesquisas com crianças	45
2.6 A pesquisa qualitativa de orientação psicanalítica	48
CAPÍTULO 3 - A LINGUAGEM COMO O DIFERENCIAL HUMANO	55
3.1 A chegada de uma criança: o simbolismo envolto	61
3.4 Criança tem sexualidade: características de uma estruturação psicosexual	66
3.2 Tornar-se sujeito: entre o real, o simbólico e o imaginário	76
3.3 Um debate sobre tempo e estrutura	82
CAPÍTULO 4- PANDEMIA E PSICANÁLISE: VINHETAS CLÍNICAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E A SAÚDE DA CRIANÇA	90
4.1 Pandemia: o real em cena	96
4.2 A saúde da criança: um diálogo interdisciplinar	99
4.3 Psicanálise e Educação: um diálogo possível	100
4.4 Creche a infância: uma construção histórica e social	109
4.4.1 A escola como promoção de saúde	115
4.4.2 A escuta de crianças	118
4.4.3 A importância da escuta dos pais na escola	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
(Deus me proteja – Chico Cesar)

INTRODUÇÃO

É sabido que ao iniciar o processo de uma pesquisa científica, tem-se a necessidade de apresentar o fenômeno abordado a partir do campo que o estudo delimita. Em conformidade com isso, este capítulo fornece, além dos estudos científicos apresentados a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, o percurso trilhado pela pesquisadora na esfera da Psicologia e da Educação, que culminaram na escolha do Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), na linha de pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Considero que meu interesse pelas respectivas áreas da Psicanálise, Educação e Infância se inicia anteriormente ao meu ingresso no curso de Psicologia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, em 2014, mas quando, ainda criança, nascida em uma comunidade periférica de Fortaleza-CE, filha de pais que não concluíram o Ensino Básico, me foi oferecida a oportunidade de apenas focar em meus estudos, bem como, no reconhecimento familiar a cada conquista de uma nova etapa em meu processo de escolarização. Ainda no Ensino Médio, ganhei de presente de aniversário o livro: “Mundo de Sofia”, de 1991 escrito por Jostein Gaarder, que apesar de ser um livro considerado infantil, ao abordar de forma didática a história da filosofia, em específico um de seus capítulos, me evocou inquietações, o de Sigmund Freud. Por estar em um momento de escolha profissional, pesquisei quais cursos promoviam o aprofundamento nos estudos psicanalíticos, apesar de não

compreender nada dos textos, percebi uma aproximação com a Psicologia, que culminou na minha matrícula do vestibular.

Considero o início dos meus estudos na UECE como um marco significativo, em que, pela primeira vez, senti -me pertencente a um local. Nascia em mim uma ambivalência em relação ao acadêmico, períodos de amor e muita produção e de medo e insegurança, nos quais acreditava não ter capacidade de escrever. Nessa caminhada, participei de projetos de extensão e pesquisa, que apresentam relevância para minha identificação com o mestrado no POSEDUC/UERN, e na linha de pesquisa escolhida. Um deles, foi o “Fadas e Dinossauros: brincando de ressignificar o infantil”, em 2016, quando fui bolsista por 12 meses. No projeto, realizamos intervenções clínicas com crianças de 5 a 6 anos, que apresentavam dificuldade de aprendizagem escolar e/ou socialização, considerando os diversos aspectos relevantes ao processo de estruturação psíquica. Em um diálogo com a interdisciplinaridade, pois existiam estagiários dos cursos de Psicologia e Pedagogia da UECE, sob a orientação da prof. Dra. Camila Guimarães de Paula Pessoa, em uma leitura psicanalítica. Em paralelo ao projeto principal, existia o grupo de diálogo com os pais e o grupo de estudos teóricos, no qual existia a supervisão dos casos clínicos. Uma particularidade deste grupo de crianças, foi o encaminhamento de uma mesma escola. Logo, como a maior parte dos sujeitos estudava na mesma instituição, tivemos um contato significativo com a escola, onde pudemos realizar observações em sala de aula, diálogos com a equipe docente e com os responsáveis dessas crianças.

No ano seguinte, participei como bolsista em outro projeto com o tema: “A formação e a prática pedagógica dos professores do campo em escolas municipais do Ceará”. No referido projeto permaneci por 12 meses, em 2017. A proposta foi observar as mediações entre a formação e a prática pedagógica, a práxis dos professores do campo em escolas municipais do Ceará, considerando a crise do capital e das políticas públicas neoliberais para a educação. Buscando assim, compreender as contradições, limites e possibilidades para o educar no campo. Em paralelo, participei do laboratório de Educação e Capitalismo a partir da obra O Capital – Crítica da Economia Política de Marx e das Categorias de Vygotsky, com o intuito de, por meio do pensamento dos mencionados autores, elucidar questões educacionais perante a crise do capitalismo contemporâneo.

Ainda em 2017, fui membro do grupo de estudos: Ontologia do Ser Social e os nexos com a Educação e a Formação de Professores. Em que o intuito era refletir sobre as conexões ontológicas entre diversas dimensões da Educação e da História. Por último, durante seis meses, fiz parte do Núcleo Interdisciplinar de Intervenções e Pesquisas sobre a Saúde da Criança e do Adolescente. Nesse período, iniciei o estágio clínico, em que realizei atendimentos psicológicos com crianças, adolescentes, adultos e idosos. Essas experiências proporcionaram-me um aprofundamento teórico-prático na esfera da psicologia, infância e educação. Acredito que essas experiências foram de suma importância, para minha formação humana e profissional. Nelas, pude entrar em contato com os sujeitos no seu contexto, entender a relevância das questões sociais no desenvolvimento humano. Em 2018, iniciei meu estágio clínico supervisionado na clínica do SPA/UECE e, devido a isso, optei pela procura da minha análise pessoal.

Acredito que essas experiências foram de suma importância, para minha formação humana e profissional. Nelas, pude entrar em contato com os sujeitos no seu contexto, entendendo a relevância das questões sociais no desenvolvimento humano. Em 2019, essas vivências influenciaram na elaboração do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), em que apresentei um estudo de caso de uma das crianças que acompanhei no primeiro projeto citado nesse escrito, o Fadas e Dinossauros de 2016. O título do escrito era: “A menina e o silêncio: a relação do não-falar com a instância simbólica”. Ao concluir a graduação em julho 2019 me deparei com um significativo dilema: “me formei! E agora?”. Muitos questionamentos surgiram na minha mente, frente a limitações de ordem financeira e a inseguranças se conseguiria um emprego exercendo a profissional ou se conseguiria atuar na clínica, resolvi estudar para os possíveis concursos públicos que poderiam aparecer. Mas, sempre com nostalgia desse contato com a infância e a universidade.

Em 2020, me submeti a seleção do mestrado de Psicologia da Educação, na Universidade de Évora, em Portugal, a qual fui aprovada. Todavia, não pude cursar, devido vários fatores de ordem financeira e pessoal, mas também, a externos, como a pandemia de COVID-19. Além disso, em minhas pesquisas, me identifiquei com a Linha POSEDUC/UERN: práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão. Desde o meu ingresso, o projeto passou por significativas alterações, como, por exemplo: a escolha da linha teórica e os seus respectivos autores e os procedimentos

metodológicos. Pensando no tripé psicanalítico, estou em formação pelo Corpo Freudiano de Fortaleza-CE, considerando que o estudo teórico favorece os meus escritos no Mestrado em Educação. Bem como, a sequência no processo de análise pessoal. Considero relevante essa apresentação de identificação com o objeto de estudo, devido a inexistência de uma ciência neutra, bem como, de acordo com Iribarry (2003), a importância de considerar o inconsciente do próprio pesquisador no contexto de uma pesquisa atravessada pela psicanálise.

É importante ressaltar que o tema desta pesquisa foi escolhido devido à crise sanitária mundial incitada pela pandemia de coronavírus que se desenvolveu antes do meu ingresso como aluna do POSEDUC e perdurou durante todo o período da escrita deste estudo. A princípio, pretendia-se realizar intervenções no ambiente escolar, com o objetivo de analisar as possíveis implicações do isolamento social ocasionado pela pandemia de coronavírus em crianças em idade escolar. Contudo, devido a múltiplos fatores, essa inserção ao campo não foi possível, logo, foi pensada a utilização de vinhetas de atendimentos clínicos realizados pela pesquisadora em seu exercício profissional.

Após a análise dos registros documentais dos atendimentos, optou-se por restringir a faixa etária dos sujeitos em pesquisa para bebês e/ou crianças muito pequenas, de 0 a 3 anos, devido a alguns fatores, dentre eles: a repercussão de um evento dessa grandiosidade no psiquismo de crianças muito jovens, uma vez em que, este período corresponde com significativa parcela de sua existência. Bem como, nos déficits ocasionados por esse momento de ausência do ambiente escolar e da falta de interações extrafamiliares para esses sujeitos, uma vez em que, para bebês ou crianças muito pequenas, a contribuição da escola não se restringe aos processos educativos, indo além, ao auxiliar esses indivíduos no desenvolvimento de habilidades sociais, linguísticas e afetivas. Além disso, a influência da realização de um Estado da Arte sobre o objeto de estudo, em que foi constatado, poucas pesquisas com crianças, caso comparadas com sujeitos de outras faixas etárias, principalmente, aquelas que as considerava como protagonistas do processo, isto é, para Fernandes (2016), tem-se um afastamento da criança do contexto da pesquisa, influenciado por múltiplos fatores.

Face ao exposto, tornou-se portanto o objetivo desse trabalho, analisar as influências do isolamento social, ocasionado pela pandemia de coronavírus, em

crianças de creche. Diante disso, esse estudo foi dividido em três capítulos: no primeiro, abordamos aspectos gerais do período pandêmico e as perdas ocasionadas pelo isolamento social, dentre elas, para as crianças, a ausência do espaço escolar. Logo, refletimos sobre a importância das creches ou escolas para esses sujeitos, que está além dos processos educativos, para isso, recorreremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ¹ e a abordagem filosófica de Reggio Emilia, que influenciou, de certo modo, a sua construção.

Em sequência, apresentamos a metodologia desse estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, sua escolha sustenta-se devido ao fato do “universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. (GOMES e MINAYO, 2007, p. 21). Além disso, esse estudo é atravessado por uma perspectiva psicanalítica, que recorreremos como subsídio teórico, para refletirmos sobre o nosso objeto de estudo, com Lacan, Freud, Garcia Roza e Crespín, como principais autores, mas não apenas eles.

No capítulo 2, apresentamos a perspectiva psicanalítica sobre o processo de estruturação subjetiva da criança, uma vez em que, nessa abordagem, não basta nascer humano, com os seus respectivos traços do desenvolvimento neurofisiológico, para tornar-se sujeito. Para isto, tem-se então a somatória dos aspectos estruturais constituintes do psiquismo e funcionais do desenvolvimento orgânico. Dessa forma, discutimos sobre a relevância da linguagem no psiquismo do indivíduo, que presentificasse, inclusive, anteriormente ao seu nascimento orgânico. Bem como, argumentamos sobre a importância do grande Outro, que aliena e insere a criança no universo simbólico e representa a função materna, para em sequência, discorrermos sobre a função paterna e a sua importância no processo de separação, que culmina na construção de uma subjetividade.

Por conseguinte, pensamos nas características do desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, ao abordarmos as fases do desenvolvimento psicosssexual apresentados por Freud, em sua obra: “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes, de acordo com as etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, resguarda os direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento que estão presentes no Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018).

de 1901-1905, ao adentrarmos no tema polêmico da presença do sexual na constituição da criança, com o cuidado de destacar a diferença entre a percepção de sexualidade para a criança e a prática sexual do adulto. Em sequência, discorreremos sobre o enlace entre o real, simbólico e imaginário, apresentado por Lacan, sobre a subjetivização humana. Para então, finalizarmos com a distinção entre a passagem de tempo no consciente e no inconsciente, que influencia na fase do desenvolvimento que o sujeito encontra-se.

Para então, no capítulo 3, encerrarmos com a apresentação das possíveis implicações, do isolamento social ocasionado pela pandemia de coronavírus, no processo de construção da subjetividade da criança, com a utilização de vinhetas clínicas, de atendimentos já realizado pela pesquisadora, como subsídio à construção teórica, em que quaisquer dados que possam identificar os indivíduos envolvidos no processo de pesquisa, são omitidos. Nos resultados observados, constatamos problemáticas relativas ao processo de separação do grande Outro materno, que acreditamos que pode estar associada a falta de espaços, reais ou simbólicos, que favoreçam terceiros, que limitem o desejo da mãe perante o filho.

Dentre esses espaços, temos a escola e a figura do professor. Logo, debatemos sobre a necessidade de um diálogo interdisciplinar para pensarmos a saúde da criança de forma ampla, sem dissociar o psíquico do corporal. Bem como, nos acrescentamos de um diálogo entre Educação e Psicanálise, como, por exemplo: ao pensarmos na relação aluno-professor, envolta dos processos transferenciais e na necessidade, de em alguns momentos, o profissional exercer suplência as respectivas funções materna e paterna, sem contudo, tomar o local original dos pais. Bem como, na importância de administrar o local de “suposto saber”, que culmina no desejo de aprender da criança.

Figura 1 - “Assim vai o mundo”



Fonte: QUINO, 2014.

CAPÍTULO 2- UM PANORAMA DA PANDEMIA DE COVID-19

Em 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), adverte sobre uma nova cepa de coronavírus, agora capaz de contaminar humanos, pertence a uma ampla família viral, que pode causar, desde um resfriado comum a doenças mais graves. Identificado após notificação de um surto em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, a COVID-19, com uma alta taxa de contaminação, provocou sérios quadros sintomáticos, que culminaram em um elevado número de contaminações, internações e mortes no mundo. Por conta disso, a OMS, decretou o quadro pandêmico.

A principal medida de prevenção ao contágio, indicada pela OMS e adotada pela maioria dos países ao redor do mundo, é o isolamento social, em que o termo “quarentena” passou a ser associado para se referir ao fechamento de diversos estabelecimentos. No Brasil, cada estado pode adotar suas próprias medidas, de acordo com os seus respectivos decretos. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

No Rio Grande do Norte, estado de referência deste escrito, de acordo com dados da Secretaria de Estado de Saúde Pública - SESAP, o governo estadual emitiu ao todo, durante o período pandêmico, 51 decretos normativos para o combate a Covid-19, além de medidas destinadas para o reajuste do orçamento voltas ao enfrentamento da pandemia. Com o intuito de proteger a população potiguar, essas práticas visavam a prevenção e a redução do contágio por coronavírus. (RIO GRANDE DO NORTE, 2022).

Os decretos abrangem desde a Saúde Pública, a instauração do Comitê Governamental de Gestão da Emergência em Saúde Pública, o estabelecimento de

uma força tarefa administrativa, a criação da Central de Recebimento e Distribuição de Doações, os Programas “RN+Unido” e “Rn+Protegido”, regras que determinavam o fechamento de locais tanto públicos como privados para que a circulação de pessoas diminuísse até o retorno gradual das atividades econômicas. (RIO GRANDE DO NORTE, 2022).

Com a instauração do isolamento social como principal medida protetiva ao contágio por coronavírus, são observadas mudanças abruptas nas rotinas dos sujeitos, como, por exemplo: a alteração do regime presencial de trabalho para o virtual, em casa (*home office*) e as crianças, por sua vez, pararam de ir à escola e com isto, tem-se a supressão de uma importante fonte de interações sociais exógenas ao ambiente familiar. Cabe ressaltar, que o “fique em casa”, estimulado como principal fonte protetiva à carga viral, é um privilégio inacessível a significativa parcela da população que encontra-se em contexto de vulnerabilidades econômicas, políticas e sociais.

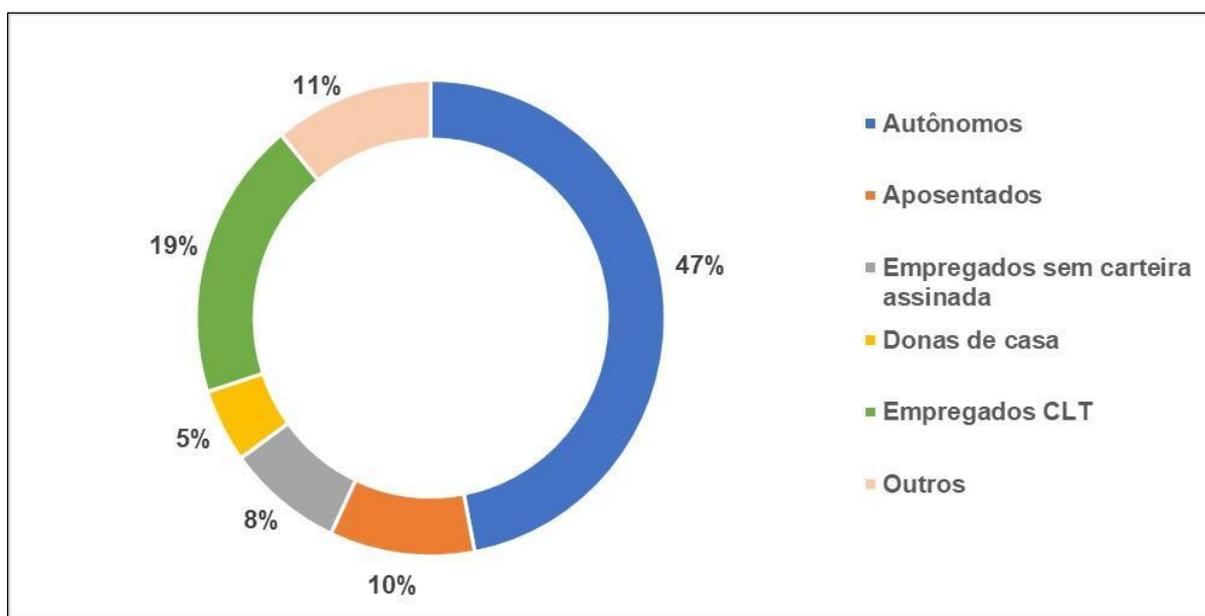
Em pesquisa realizada pela ONU *Habitat*, no cenário mundial, 1,6 milhões de pessoas não possuem acesso a habitação adequada, ou seja, vivem em bairros informais, sem acesso a serviços públicos e de infraestruturas precárias, ou seja, sem acesso a água encanada, ao saneamento básico ou eletricidade, por exemplo. Quando existentes, essas habitações, geralmente, são minúsculas e aglomeram famílias numerosas. (BOAVENTURA, 2020).

No Brasil, de acordo com Flaeschen (2020), o risco da pandemia é somado a outros já existentes, como: a alimentação inadequada, o excessivo tempo gasto em deslocamento para o trabalho e a violência estrutural. É sabido que houve um rebaixamento da renda da população, o que influencia no acesso a alimentos e a segurança. Em entrevista fornecida por Juliana Pinho, comunicadora do Complexo de Favelas da Maré, do estado do Rio de Janeiro (RJ), a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), foram observadas resistências dos sujeitos, inseridos em um cenário de violências e negligências estruturais, a conscientização da gravidade da infecção por Covid-19. (FLAESCHEN, 2020, s/p).

Percebemos que muita gente ainda não está por dentro da gravidade do assunto. É muito difícil conscientizar pessoas que são ameaçadas desde sempre [pela violência estrutural] sobre o perigo da vida. Em dias de tiroteios e operações policiais, nossas rotinas não podem parar, o patrão não libera. O dinheiro para colocar comida em casa depende do trabalho. Essa realidade gera a naturalização do risco de vida. É bem difícil. (...)

Em pesquisa realizada pelo Data Favela², constatou-se que 54% da população tem medo de perder o emprego e 75% preocupam-se com os impactos da doença na renda familiar, pois metade dos trabalhadores que vivem nas periferias brasileiras não possuem vínculo empregatícios formais, 47% são autônomos, 10% são aposentados, 8% são empregados, sem carteira assinada, 5% são donas de casa, ou seja, apenas 19% desta população é contemplada pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), conforme consta no gráfico 1 abaixo. “O período de isolamento é desesperador para aqueles que precisam do ir e vir das pessoas e da movimentação das cidades para garantir a própria sobrevivência” (FLAESCHEN, 2020, s/p).

Gráfico 1 - Situação empregatícia da população periférica brasileira em 2020



Fonte: elaborada pela autora em adaptação dos dados do Data Favela de 2020

Como mencionado, a pandemia acarretou uma série de perdas, que abrangem, desde alterações na rotina, o risco do adoecimento, o contato com a morte e a influência na potencialização de vulnerabilidades econômicas e sociais. Ao pensarmos, especificamente, nas crianças, em declaração conjunta do *International Child Health Group* e do *Royal College of Pediatrics and Child Health*, foram observadas influências da pandemia na saúde infantil de forma global, dentre elas, tem-se comprometimento no psiquismo e na segurança desses sujeitos, com um

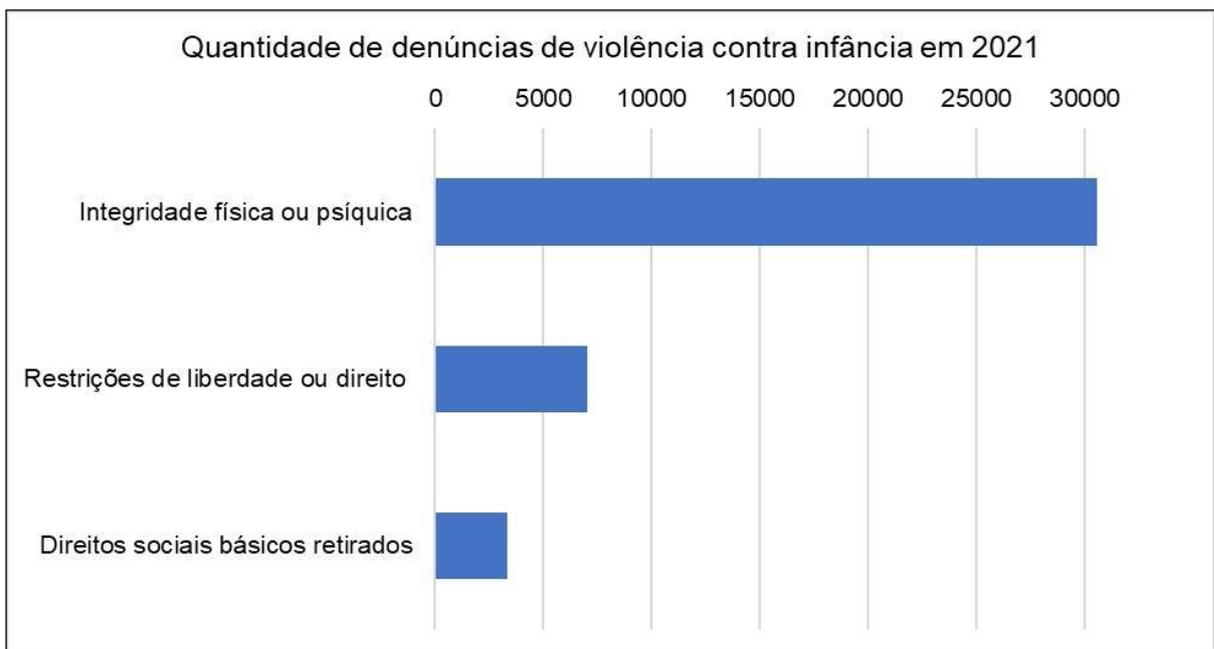
²

Instituto de pesquisa associado à Central Única das Favelas- CUFA e ao Instituto Locomotiva.

significativo aumento de violências e abusos familiares e de gênero. (*BRITISH MEDICAL JOURNAL*, 2022).

Ao pensarmos nesse cenário de violências e abusos de crianças e adolescentes durante a pandemia em território brasileiro, de acordo com matéria do Centro de Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes do Rio Grande do Norte (CEDECA)³, em pouco mais de um ano e meio de isolamento social, constatou-se o aumento das violências, psíquicas, físicas e sexuais. Nos registros das notificações do Disque 100⁴, 81% destes casos ocorreram no ambiente doméstico, com pessoas próximas a família. É importante frisar que no contexto global, a maioria das violências destinadas a crianças e adolescentes ocorrem no ambiente doméstico e o agressor, geralmente, é conhecido da vítima, ou seja, nem sempre estar em casa é seguro. (CEDECA, 2021).

Gráfico 2 - Quantidade de denúncias de violência a crianças e adolescentes em 2021



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados do CEDECA 2021.

³O CEDECA Casa Renascer é um Centro de Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes do Rio Grande do Norte – RN. Trata-se de uma Organização Não Governamental – ONG, sem fins lucrativos, que está em atuação no RN há 30 anos, em busca do enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes. Em parceria, desde 2007, com a Associação Nacional de Centros de Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes – ANCED.

⁴ O Disque 100 é uma ferramenta gratuita destinada a denúncias de violações dos direitos humanos.

Como consta no gráfico 2 , das 30.570 denúncias registradas, 93% são contra a integridade física ou psíquica das vítimas. Além disso, foram constatados 7.051 registros na Ouvidora relacionados a restrições de liberdade ou a direitos individuais de crianças e adolescentes, em que 3.355 vítimas perderam seus direitos sociais básicos, como o acesso a proteção e a alimentação. (CEDECA, 2021).

De acordo com estudo realizado pela Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente – DCA/RN, no intervalo de janeiro a abril de 2021, foram notificados 110 registros de violência sexual. Bem como, segundo o apontamento realizado pelo Disque 100, dificilmente essas violências ocorrem de forma pontual, uma vez em que das 23.147 denúncias realizadas no primeiro semestre de 2021, em 70% dos casos (que abrange 10.345 sujeitos), ocorriam há mais de um ano antes do registro na ouvidoria. (CEDECA, 2021).

Esses números, por si mesmos, são alarmantes, mas é preciso considerarmos que em um contexto pandêmico, espera-se que ocorra a subnotificação de casos, uma vez em que, devido ao isolamento social, crianças e adolescentes perdem o acesso a interações externas ao ambiente doméstico, como, por exemplo, com outros familiares, com professores e amigos na escola, nos serviços de saúde e outros. Em algum nível, essa ausência de interações, possivelmente reverbera na percepção dos sujeitos sobre as violências vivenciadas, influenciando assim, nas denúncias e nas medidas protetivas. (CEDECA, 2021).

Conforme apresentado, sustentamos que problemáticas foram potencializadas nesse período de isolamento social ocasionado pela pandemia de coronavírus, dentre elas, mencionamos as de recorte financeiros e sociocultural. Todavia, não podemos negligenciar o recorte de gênero, segundo Boaventura (2020), a princípio, acreditava-se que com o isolamento social as famílias se aproximariam e dividiriam as funções destinadas ao cuidado do ambiente e de seus membros. Entretanto, esta perspectiva otimista foi desbancada, pois em uma sociedade patriarcal, amparada no machismo estrutural, delega as mulheres atividades relacionadas a limpeza e o cuidado dos familiares. Além disso, precisamos considerar as distintas funções que a mulher exerce em sociedade. Como resultado, notou-se o aumento da sobrecarga feminina durante a pandemia. (BOAVENTURA, 2020).

No Brasil, durante o isolamento social, as atividades ditas como não essenciais são suspensas. Dentre elas, temos, a partir da Portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC), de março de 2020, a suspensão das atividades escolares em

regime presencial em prol do ensino remoto. É preciso refletirmos, de forma ampla, as consequências da perda deste espaço, pois de acordo com Boaventura (2020), a pandemia de coronavírus potencializa inseguranças sociais já existentes, como, por exemplo, ao fechar as escolas, muitas crianças perdem acesso a merenda escolar, que é uma garantia nutritiva de subsistência para muitos. Bem como, é preciso considerarmos que, dentre os 40 países participantes do relatório anual da *Education at a Glance 2020*, o Brasil, apresenta-se como um dos países que mais estendeu o fechamento das escolas, desde o início da pandemia até o fim de junho de 2020. (OCDE, 2020). Por conta disso, muitas das funções e responsabilidades educacionais, foram transferidas às figuras parentais, multiplicando responsabilidades e tarefas e potencializando conflitos familiares (Lion & Yoon, 2020).

É sabida a importância das creches e pré-escolas, pois além dos aspectos educativos, volta-se para o desenvolvimento de aptidões necessárias a inserção social. Bem como, apresenta-se como a primeira separação da criança do seu convívio familiar, uma vez em que, ao transitar no ambiente escolar, a criança se depara com as diferenças e aprende a sucumbir a sua posição egocêntrica em prol dos vínculos sociais. (ORNELAS e ORNELAS, 2020).

Por conta disso, consideramos relevante debater alguns aspectos da Educação de bebês e crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos), de acordo com as suas especificidades, pois segundo Jerusalinsky (2020), a infância corresponde o período em que o cérebro, o corpo e o psiquismo das crianças estão em formação. Logo, as vivências desse período são decisivas para quem a criança será no futuro, devido a isso, tem-se a importância de pensarmos que local é destinado a ela em casa na sociedade ou na escola, pois a infância é um período de vida primordial para a formação do sujeito, mas ela termina.

2.2 A importância da instituição escolar para a criança

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, “[...] a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p.36). Nos últimos anos, tem-se a consolidação da Educação Infantil associada ao polo: educar e cuidar, ou seja, o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Por conta disso, as

creches e pré-escolas, acolhem vivências e conhecimentos formulados pela criança em seus ambientes familiares e comunitários, e com isso, associam as suas práticas pedagógicas, com o intuito de expandir o universo de habilidades, experiências e conhecimentos das crianças, em busca da diversidade e da consolidação de novas aprendizagens, de forma complementar a educação familiar. (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que quando se trata da educação de bebês e de crianças bem pequenas, a aprendizagem ocorre de forma próxima ao contexto escolar e familiar, e, além disso, permeia a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa perspectiva, como forma de somar aos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, tem-se a demanda de um diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família. Bem como, cabe a instituição conhecer e atuar com culturas distintas. (BRASIL, 2018).

O termo “pré-escola”, frequentemente utilizado no Brasil até meados da década de 1980, definia a Educação Infantil como uma etapa anterior e independente, destinada a preparação escolar, que apenas inicia no Ensino Fundamental, ou seja, como uma etapa anterior a educação formal. (BRASIL, 2018). A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação, em art. 205, é vista como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Logo, com o atendimento em creches ou pré-escolas a crianças de zero a 6 anos torna-se dever do Estado. (BRASIL, 2018).

A Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, divide-se em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Todavia, foi apenas com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que a Educação Infantil foi inserida como parte da Educação Básica, em mesmo nível de importância que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Bem como, devido a alteração realizada na LDB, em 2006, tem-se a antecipação do acesso ao Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, com isto, a Educação Infantil passa abranger crianças de zero a 5 anos. (BRASIL, 2018).

Contudo, apesar de reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil, torna-se obrigatória para crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2000, que instaura a Educação Básica dos 4 aos

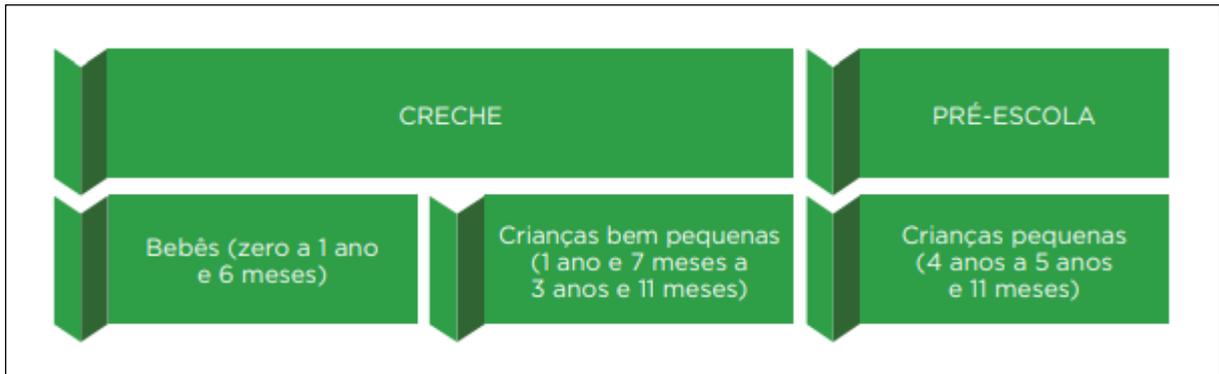
17 anos. Essa extensão da Educação Básica é incluída na LDB em 2013, e com isso, temos a determinação da obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, as creches e pré-escolas acolhem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças, no ambiente familiar e nos espaços comunitários e os articulam com suas propostas pedagógicas, com o propósito de ampliar o universo de conhecimentos, experiências e habilidades da criança, e com isso, diversificar e consolidar novas aprendizagens, ao atuar de forma complementar a educação familiar, especialmente quando pensamos em bebês e crianças bem pequenas, uma vez em que, seus processos educativos permeiam aprendizagens muito próximas aos dois contextos, tanto o familiar quanto o escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018). “Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais”. (BRASIL, 2018, p. 36). Além disso, as instituições precisam conhecer e trabalhar com distintas culturas, em diálogo com a diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018).

Devido as especificidades dos diferentes grupos etários que se apresentam na Educação Infantil. Bem como, por considerar os respectivos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC de 2018, divide a Educação infantil em três grupos, de acordo com a faixa etária ⁵das crianças, em que são considerados bebês, crianças de zero a 1 ano e seis meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses. conforme apresentado na figura a seguir. (BRASIL, 2018).

⁵ Entretanto, é preciso ressaltarmos que esta divisão não pode ser considerada de forma rígida, imutável, uma vez em existem diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos, que são relevantes à prática pedagógica. (BRASIL, 2018).

Figura 2- Educação Infantil de acordo com a faixa etária



Fonte: Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasil. 2018.

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, a criança é percebida como sujeito social, histórico e de direitos, que, a por meio das interações, relações e práticas que vivencia no cotidiano, constrói sua identidade pessoal e coletiva, bem como brinca, imagina, fantasia, aprende, deseja, experimenta, observa, questiona, narra e constrói sentidos sobre a sociedade e a natureza, e com isso, produz cultura. (BRASIL, 2009).

Conforme a DCNEI, em art. 9º, os eixos que estruturam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, abrangem as interações e brincadeiras, as experiências, as quais favorecem as crianças e promovem a possibilidade de construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações, tanto com seus pares quanto com adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2009).

A interação no decorrer da brincadeira caracteriza cotidiano da infância e carrega consigo muitas aprendizagens, bem como, potencializa o desenvolvimento integral das crianças. Com isto, ao observar as interações e brincadeiras das crianças com seus pares ou da criança com os adultos, podemos identificar, por exemplo, os afetos envolvidos, a mediação de frustrações, o regular das emoções e a questão dos conflitos. (BRASIL, 2009).

Ao pensarmos nas práticas pedagógicas e nas competências gerais da Educação Básica elencadas pela BNCC, temos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que resguardam na Educação Infantil, as condições básicas para que aprendam em situações as quais possam desempenhar um papel ativo nos ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se aptas ou provocadas a resolvê-los, e a partir disso, possam construir significados sobre si, o outros e o

mundo social e natural. (BRASIL, 2018). Na figura 03 a seguir, sintetizamos os Direitos da Aprendizagem e Desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Figura 3 - Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da BNCC (2018).

Dentre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, temos: “a convivência com outras crianças e adultos”, em grupos menores ou maiores, com distintas linguagens. Para que assim, possa aumentar o conhecimento de si e do outro, o respeito a distintas culturas e sujeitos. Em sequência, no segundo, “o brincar”, em vários espaços, com parceiros (crianças e/ou adultos). Com isto, diversificam-se o acesso a produções culturais, a imaginação, a criatividade, as experiências corporais, expressivas, cognitivas, sensoriais, sociais e relacionais.

No terceiro direito, temos o de “participar” de forma ativa, com adultos e outras crianças, no planejamento e gestão da escola e das atividades propostas pelo professor e as da vida cotidiana, como, por exemplo, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, aos quais desenvolve diversas linguagens e elaboram conhecimentos. (BRASIL, 2018).

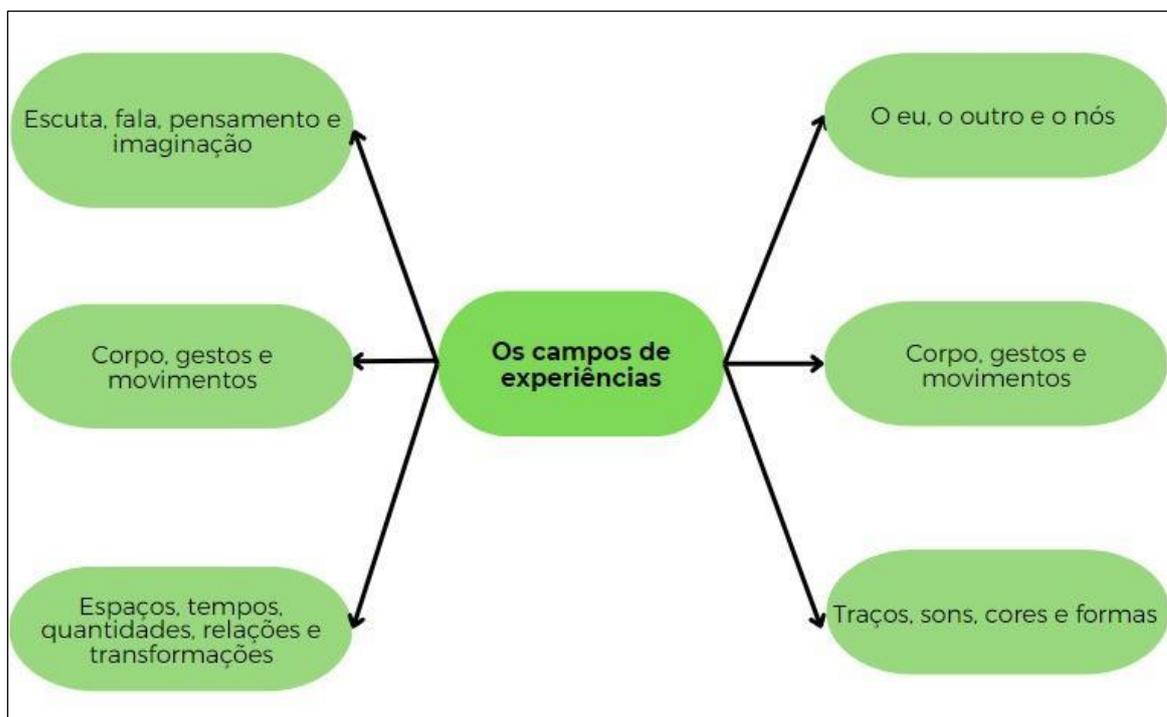
O quarto direito abrange o “explorar”, movimentos, texturas, sons, cores, palavras, gestos, transformações, relações, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e além dela, ao aumentar saberes relativos à cultura em suas distintas modalidades, como: a artística, a escrita, a ciência e a tecnologias. No quinto, tem-se a possibilidade de se “expressar”, como sujeito dialógico, criativo e sensível, em

relação as suas necessidades, emoções, sentimentos, descobertas, hipóteses e questionamentos, através das diferentes linguagens. (BRASIL, 2018).

E, por último, no sexto, o “conhecer-se”, que culmina na construção de uma identidade pessoal, social e cultural. Para assim, construir uma imagem positiva de si e do grupo ao qual pertence, em suas amplas esferas de cuidado, interações, brincadeiras e linguagens experienciadas na instituição escola e em seus ambientes familiares e comunitários. (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil, como mencionado, as interações e brincadeiras funcionam como eixos estruturantes dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, com isto, a criança tem o direito de conviver, brincar, explorar, conhecer e se expressar (BRASIL, 2018). Para que isso ocorra, de acordo com a BNCC, são estabelecidos eixos estruturantes, do campo das experiências, que se articulam os com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a figura 04 a seguir:

Figura 4 - Os campos de experiências na Educação Infantil



Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados da BNCC (2018).

Os campos da experiência estão articulados no arranjo curricular ao acolher experiências e situações das crianças com seus conhecimentos e, a partir disso, vinculá-los aos saberes que pertencem a cultura. Conforme consta na imagem

04, um desses campos, é o do: “O eu, o outro e o nós”, que corresponde a interação com os pares e outros adultos, aos quais as crianças constituem a sua forma de ser, de agir, sentir e pensar e, com isso, descobrem que existem diferentes modos de vida e pessoas. Conforme constroem suas primeiras experiências sociais, como, por exemplo, na família, na escola ou na comunidade, vivenciam percepções e questionamentos, tanto sobre si quanto sobre os outros, com isto, diferenciam-se e acessam seus aspectos sociais e individuais. (BRASIL, 2018).

Em “corpo, gestos e movimentos”, com o corpo, por meio dos sentidos, gestos, movimentos, impulsos ou intenções, sejam coordenadas ou não, as crianças exploram os espaços, o mundo e os objetos ao seu redor. Com isso, estabelecem relações, expressam emoções, reações, sentimentos, brincam e produzem conhecimentos. Aos poucos, tornam-se conscientes da noção de corporeidade. Logo, são utilizadas as diferentes linguagens, como, por exemplo: a música, a dança, o teatro, as brincadeiras e outras. Dessa forma, elas expressam e associam o corpo, a emoção e a linguagem. (BRASIL, 2018). “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão”. (BRASIL, 2018, p.41).

Nos “traços, sons, cores e formas”, tem-se a experiência de conviver com distintas manifestações artísticas, culturais e científicas, que estão presentes nos cotidianos escolares. E assim, favorecem as crianças rotinas diversificadas e outros modos de manifestar a linguagem, como: as artes visuais (pintura, modelagem, colagem etc.), o teatro, a dança, a música e outros. A partir disso, podem expressar suas linguagens artísticas ou culturais, ao exercer a autoria (coletiva ou individual), de seus próprios sons, traços, gestos, modelagens ou, até mesmo, de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2018).

Desde o nascimento, as crianças são inseridas em situação de comunicação em seu cotidiano, com pessoas das quais são próximas. Sabemos que as primeiras interações do bebê com o corpo, o olhar, o choro, o sorriso e os recursos vocais, são interpretados pelo outro cuidador. No que corresponde a “escuta, fala, pensamento e imaginação”, temos que, aos poucos, essas crianças ampliam, diversificam e enriquecem os seus vocabulários, os recursos de expressão e de compreensão. E assim, apropriam-se da língua materna, como meio privilegiado para interações. Diante disso, na Educação Infantil, torna-se de extrema relevância para que sejam favorecidas situações as quais as crianças possam potencializar seu domínio

linguístico, por meio da escuta e da fala, visto que, por meio da escuta de narrativas ou da participação de conversas, múltiplas linguagens se desenvolvem e articulam-se com o sujeito singular e pertencente ao grupo social. (BRASIL, 2018).

No que corresponde aos “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, podemos pensar que as crianças são inseridas em ambientes com tempos e dimensões distintas, em um mundo que permeia fenômenos naturais e socioculturais. Com isto, desde cedo, buscam situar-se em diferentes espaços (rua, bairro e outros.) e tempos (dia, noite, amanhã etc.). Dessa forma, são curiosas quanto ao mundo físico (como, por exemplo, o seu corpo, os animais, plantas e natureza e os diversos materiais e possibilidades de manipulação) e ao mundo sociocultural, (com suas respectivas relações de parentesco e sociais). Bem como, nessas trocas, deparam-se, de forma frequente, com conhecimentos voltados a matemática (contagem, ordenação, relação de quantidade, medidas, pesos e outros), que estimulam a curiosidade. Diante disso, a Educação Infantil precisa promover e favorecer experiências, as quais as crianças possa m: observar, manipular objetos, explorar o mundo, construir hipóteses e consultar fontes de informações para sanar as curiosidades e indagações infantis. (BRASIL, 2018). “Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano”. (BRASIL, 2018, p.43).

Como dito, após o impacto inicial, o governo, em suas instâncias de níveis federal, estadual e municipal, responsáveis pelas políticas educacionais, orientaram, por meio da publicação de algumas portarias⁶, como: a Portaria nº 343, de 18 de março de 2020, quanto a substituição das aulas presenciais pelo regime remoto, no período pandêmico, com a utilização dos meios digitais. (BRASIL, 2020).

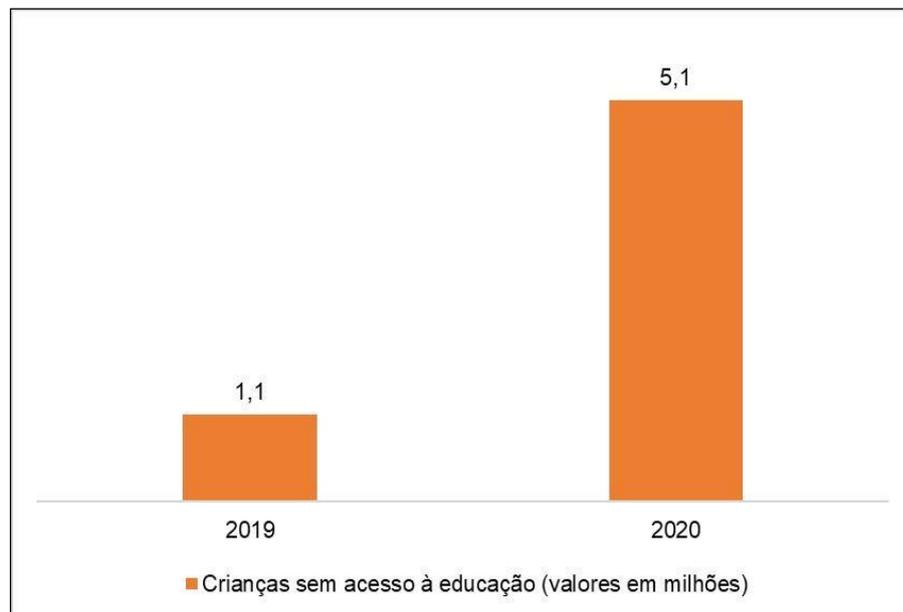
O Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou um parecer relativo à reorganização do Calendário Escolar, para que assim, fosse possível o cumprimento da carga horária mínima anual, devido a pandemia de COVID-19. Dentre as suas recomendações, tem-se a preocupação em atender a normatização da OMS e as ideias dos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais, quanto a reorganização do calendário e das atividades on-line, com o intermédio de atividades pedagógicas, em

⁶ Dentre elas, temos: a Portaria nº 345, de 19 de março de 2020; a Portaria nº395, de 15 de abril de 2020; a Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020 e a Portaria de nº 544, de 16 de junho de 2020.

busca da garantia do direito a educação e os objetivos de aprendizagem. (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário, é preciso pensarmos na influência da pandemia da Covid19, e seu efeito de aumento das desigualdades educacionais. A pandemia é um atenuante para o cenário de exclusão escolar, pois se em 2019, somavam-se 1,1 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação, em 2020, estima-se um aumento para 5,1 milhões, de acordo com a pesquisa do Cenário da Exclusão Escolar no Brasil⁷. (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Conforme podemos observar no gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Cenário da exclusão escolar no Brasil, de 2019 a 2020.



Fonte: elaborada pela autora, conforme dados do Cenário da Exclusão Escolar no Brasil

Dentre as hipóteses relativas a esse aumento da desigualdade educacional, consta a falta de acesso aos meios ou as tecnologias necessárias a aprendizagem nessa nova modalidade de ensino.

Estamos vendo o resultado com o aumento da exclusão escolar, além de outros impactos que o fechamento das escolas tem no desenvolvimento das crianças, na aprendizagem, mas também na nutrição, na saúde mental, na socialização e na proteção contra a violência. (AGÊNCIA BRASIL, 2020)

⁷ Esta pesquisa aborda as consequências do coronavírus na educação, desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), associada ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Com isso, recorreremos a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2021, em busca de dados procuramos dados referentes: ao acesso à Internet e aos respectivos aparelhos tecnológicos necessários para o seu uso. Entretanto, na pesquisa, são considerados sujeitos a partir de 10 anos de idade. No total, pode-se observar, que a Internet encontra-se disponível em 90% do território nacional, em comparação com a última PNAD, de 2018, anterior ao período pandêmico, tem-se um aumento de 6% no acesso a rede. Bem como, o celular apresenta-se como o principal meio utilizado para o acesso à Internet. (IBGE, 2021).

A tecnologia digital, conceito presente na BNCC (2018), é utilizado por diversos autores (e neste escrito também), como “tecnologias digitais” ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), é discutida nos documentos orientadores, desde a instauração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2009), em que as tecnologias são compreendidas como um elemento que auxilia situações pedagógicas que favorecem as crianças adentrarem em distintas linguagens, com a utilização de projetores, gravadores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos midiáticos e/ou tecnológicos. (BRASIL, 2009).

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), reconhecem que no ambiente escolar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), se presentificam no trabalho, na comunicação e favorece que os sujeitos “se relacionem”, aprendam e apoiem professores e alunos nas respectivas práticas de ensino e aprendizagem no contexto educativo. Por conta disso, tem-se a sugestão de que a alfabetização e o letramento digital, ocorram, de forma acessível e favoreçam a inclusão digital com responsabilidade e criticidade. Entretanto, tem-se a necessidade de ressaltar o seu uso não apenas como suporte, mas com ênfase na formação de professores, a utilização dos recursos, as linguagens e culturas digitais.

Diante dessas orientações, o mundo e o Brasil, encontram-se em um cenário pandêmico, em que as TDICs oferecem espaços que garantem a docência em todas as modalidades de ensino, inclusive, de bebês e crianças bem pequenas, de 0 a 3 anos. Como mencionado, em território brasileiro, após o impacto inicial da instauração da pandemia, as instâncias administrativas de níveis federal, estadual e municipal, responsáveis pelas políticas educacionais, direcionaram a substituição das aulas

presenciais pelo regime remoto enquanto durasse a pandemia de coronavírus. (BRASIL, 2020).

Entretanto, cabe ressaltar, que no início do quadro pandêmico, não existia para a Educação Infantil “previsão legal nem normativa para oferta de educação a distância, mesmo em situação de emergência”. (BRASIL, 2020, p. 9). Logo, para que fosse cumprida a carga horária mínima anual prevista na LDB, tinha-se a ideia de reposição das aulas presenciais ao final do período de emergência, a mercê das disponibilidades, tanto de espaço físico quanto de profissionais da educação disposto a um significativo aumento da jornada de trabalho diária. (BRASIL, 2020).

Como sugestão para que fossem reduzidas as possíveis perdas as crianças, são propostas orientações a pais ou responsáveis, sobre o desenvolvimento de atividades educativas que poderiam ser realizadas em casa, enquanto permanesse a pandemia por coronavírus. Entretanto, é preciso pensarmos na complexidade envolta em quantificar a Educação Infantil, em horas, bem como, as experiências de bebês e crianças muito pequenas em seu ambiente familiar. (BRASIL, 2020). Assim compreendido, ressalta-se que:

Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar estas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. (BRASIL, 2020, p. 9).

Para bebês e crianças pequenas, as intervenções educativas e interações sociais são de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Compreende-se que quanto mais jovens são as crianças, mais importante são as intervenções educativas e interações sociais para um desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Dessa forma, tem-se a sugestão de que escolas e redes de ensino fornecessem atividades informais, mas de cunho educativo à s famílias. (BRASIL, 2020).

Assim, para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações para os pais devem indicar atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Para auxiliar pais ou responsáveis que não têm fluência na leitura, sugere-se que as escolas ofereçam aos cuidadores algum tipo de orientação concreta, como modelos de leitura em voz alta em vídeo ou áudio, para engajar as crianças pequenas nas atividades e garantir a qualidade da leitura. (BRASIL, 2020, p. 10).

Cabe ressaltar que apenas com o processo de vacinação em massa contra o coronavírus, tornou-se seguro a reabertura das escolas e o retorno às aulas presenciais. Em janeiro de 2022, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, anuncia o início da vacinação de crianças de 5 a 11 anos. (FIOCRUZ, 2022). Todavia, este processo não ocorreu com a velocidade esperada⁸.

“O aprendizado em casa não é a mesma coisa, as crianças precisam da presença física do professor, a escola é um ambiente onde elas modelam seu desenvolvimento psicossocial. Dados de todo o mundo refletem o prejuízo na saúde mental das crianças por esse isolamento prolongado, então não subestime a gravidade da Covid-19 nesse grupo e não minimize a capacidade da criança de aguentar tudo, pois elas estão sendo privadas dos encontros com os avós, amigos, professores, e da escola por tempo demais”, argumenta Daniella. MOORE e NEHAB (2022 apud MALAVÉ, 2022).

À face do exposto, é preciso considerarmos que não é matrícula nas respectivas redes de ensino, ou até mesmo, a internet e os aparelhos tecnológicos necessários ao seu uso, que garantem a aprendizagem, o acesso às aulas ou as atividades, as escolas. O ensino remoto trouxe uma aprendizagem acompanhada, de forma direta, das figuras parentais e o contato social escolar, restringiu-se ao mundo virtual, que oferece a “imagem” e “som”, mas é longínquo/distinto, do “olhar” e “ouvir”. Bem como, essa restrição ao ambiente familiar pode potencializar conflitos, visíveis à criança e a ausência de terceiros, distintos desse núcleo, que podem ter um olhar diferenciado sobre as demandas desses sujeitos (ORNELAS e ORNELAS, 2020).

Em suma, por distintas conjecturas, não é a existência de presença física de um adulto cuidador que, necessariamente, fornece o acolhimento da criança e de suas demandas psíquicas. Estudiosos contemporâneos, como Winnicott (1978), não deixam dúvidas sobre a importância das trocas afetivas com ênfase no cuidado durante a primeira infância, diante disso, a qualidade da presença afetiva do cuidador torna-se de suma importância no processo de construção da subjetividade do bebê. (PATRICIO e MINAYO, 2020).

Com base em suas observações em sua clínica pediátrica sobre os processos de desenvolvimento infantil, Winnicott (1945/2000), nos apresenta a base de sua Teoria do Desenvolvimento Emocional Primitivo, como central em seu pensamento e prática clínica. Esta teoria fundamenta-se com o pressuposto de que o

⁸Observou-se uma maior resistência dos familiares para a vacinação contra a Covid-19, ao questionarem a eficácia e a segurança dos imunizantes. Endossado por discursos políticos extremistas, tem-se no movimento antivacina brasileiro uma particularidade, em contramão de outros países, trata-se de uma negativa que seleciona apenas a vacina contra a Covid-19. (FIOCRUZ, 2022).

amadurecimento emocional está a mercê de dois aspectos essenciais: a tendência inata humana ao amadurecimento e a integração e um ambiente facilitador. Todavia, para que essa tendência inata do ser humano se realize, é necessária a existência de um ambiente facilitador, que ofereça cuidados suficientemente bons que assegurem e facilitem os processos de amadurecimento. Logo, esses dois fatores operam em parceria na constituição do self e da continuidade existencial, que se inicia nos primórdios da vida intrauterina e prossegue até a morte do sujeito. (WINNICOTT, 1983).

O processo maturacional demanda um ambiente facilitador, para que o sujeito parta de uma dependência absoluta e encontre a dependência relativa, para que assim, alcance a independência. (WINNICOTT, 1983). Ao considerarmos a fragilidade humana ao nascer, esse ambiente, corresponde ao oferecido pela mãe ou cuidador, a criança em seu nascimento, pois de acordo com Franco (2003, p. 39);

Consciente desta condição de se nascer despreparado, Winnicott chamava atenção ao ambiente, primordialmente oferecido pela mãe, onde a criança nasce. O prematuro precisa de um ordenamento do entorno para sua sobrevivência psíquica (e de outras naturezas). É um entorno suficientemente bom, maternal e materialmente, que funda um sentimento de permanência, de segurança e de continuidade do ser no bebê.

Posteriormente, a disponibilidade materna oscila de acordo com o estágio do amadurecimento e das demandas da criança por outros, como, por exemplo, do pai, da família estendida, dos grupos sociais e outros. Logo, a constituição subjetiva dos indivíduos ocorre no interior das relações. (Dias, 2003). Dessa forma, além de considerar o Desenvolvimento Emocional Primitivo, sustentado tanto nas condições constituintes quanto ambientais do indivíduo, Dias (2003), afirma a importância das experiências vivenciadas na primeira infância.

É de conhecimento comum que o primeiro ambiente social, no qual o recém-nascido é imerso, geralmente, é o da família nuclear. Nesse sentido, o desenvolvimento emocional dos membros de uma família adquire um papel relevante ao oferecer um ambiente facilitador ou prejudicial ao crescimento pessoal de todos. Em que a fonte da integração familiar tem como base a condição emocional de seus membros, os vínculos estabelecidos socialmente e o desejo de fundar e compor uma família. (WINNICOTT, 1965/1993). Em vista disso, “a força desse grupo advém do fato de ser um ponto de encontro de forças que se originam do relacionamento do pai e da mãe que derivam dos fatores inatos ligados ao crescimento de cada criança”

(Winnicott, 1965/1993, p. 72). Bem como, depende de aspectos relativos à sociedade em que essa família encontra-se inserida. (WINNICOTT, 1965/1993).

Segundo Winnicott (1965/2005), espera-se que os membros da comunidade adulta permaneçam em processo de crescimento durante toda a vida e com isso o estabelecimento e manutenção da unidade familiar. Dessa forma, se a família constitui-se como ambiente facilitador ao amadurecimento emocional de seus membros, o seu papel enquanto espaço de cuidado, está à mercê da qualidade do contexto social em que encontra-se inserida.

Em face disso, de acordo com Prati e al. (2009), a maioria das famílias populares brasileiras encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Compreendemos vulnerabilidade, como a exposição a fatores de risco, sejam eles de natureza pessoal, social ou ambiental, que influenciam ou potencializam a probabilidade de seus membros a sofrerem perturbações psicológicas. Esses fatores de risco estão relacionados a eventos que predispõem ou potencializam resultados e processos disfuncional de ordem física e/ou emocional.

O sistema familiar pode responder de forma ineficaz diante desses fatores de risco, ao não ter condições de reagir de forma funcional e estabelecer uma base saudável para o seu desenvolvimento. Bem como, a rede de apoio socioafetiva das famílias pode não ser acionada de forma funcional, adequada e responsiva. (PRATI et. al, 2009).

Perante o exposto, compreendemos que a saúde física, mental e o bem-estar, individual e familiar, não estão imunes de possíveis complicações que provém de instabilidades ambientais, intrafamiliares e extrafamiliares. Quando não se apresenta como facilitador, o ambiente pode dificultar ou, até mesmo, comprometer conquistas criativas do indivíduo que visam a realização pessoal, e com isso, sucumbir a desintegração da unidade familiar. Diante disso, concebemos a pandemia de Covid-19, como um cenário de falha ambiental extrafamiliar que afetou radicalmente as vivências familiares. Devido ao seu aspecto emergencial, mudanças sociais foram impostas e causaram repercussões nas rotinas familiares, sem inclusive, previsão de quanto tempo duraria.

Em um cenário pandêmico, que evoca uma adaptação social imediata, permeada por perdas relativas as dimensões do viver, com medos primitivos reativados e as defesas e recursos por eles mobilizados, supomos que cada família respondeu a esse cenário a seu modo, como lhe foi possível.

Com o início das flexibilizações de isolamento social, tem-se um retorno gradual as atividades presenciais. Inclusive, das instituições escolares. Em maio de 2023, a OMS, declara o fim da COVID-19 como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). (RÁDIO SENADO, 2023).

Não cabe minimizarmos as perdas desse período, é preciso recordarmos que as crianças encontravam-se privadas do contato social com amigos, avós, professores etc. Sendo assim, experiências traumáticas comuns deste período, podem ser potencializadas e repercutir implicações tanto na saúde física quanto mental dos sujeitos. (MORAIS E SILVA, 2020). Bem como, de acordo com Ornellas e Ornellas (2020), é importante destacar que em uma pandemia, o número de pessoas com a saúde mental comprometida chega a ser superior a quantidade de pessoas infectadas pelo próprio vírus e as consequências desse comprometimento da saúde mental podem durar, inclusive, mais tempo que as da própria pandemia.

Além disso, segundo Ornellas e Ornellas (2020), o medo é um mecanismo de defesa natural, mas pode evoluir a um quadro de transtorno psiquiátrico quando torna-se desproporcional a realidade. No decurso de uma pandemia, o medo pode aumentar os níveis de ansiedade em pessoas saudáveis, além de intensificar sintomas daqueles indivíduos com transtornos psiquiátricos pré-existent. De acordo com Asmundson (2020), são observáveis os impactos da “coronafobia” na saúde mental das pessoas, que tem sido estimulada tanto pela ameaça real de um vírus quanto por suas representações em termos de adoecimento, possibilidade de morte, devido as incertezas sobre os desdobramentos da pandemia. Esse clima emocional foi observado, em maior ou menos grau, na escuta das crianças e de seus familiares no decorrer dessa pesquisa, retomaremos esse debate no capítulo 03, no tópico: “pandemia: o real em cena”.

2.3 A influência de Reggio Emilia na BNCC

Ao pensarmos na educação de crianças é preciso termos em mente que seus desdobramentos vão além da mera transmissão de conhecimentos. Isto encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento responsável por orientar os processos de aprendizagem nas instituições de ensino brasileira. Sua importância apresenta-se no estabelecimento dos seis direitos para a aprendizagem da Educação

Infantil, como garantia de que as crianças acessem as condições necessárias para exercer um papel ativo em seus ambientes de aprendizagem, ao solucionar desafios e construir significados, tanto sobre si quanto sobre o mundo.

Ante o exposto, considerando a influência da abordagem de Reggio Emilia na BNCC da Educação Infantil, bem como, da importância da escola para o desenvolvimento amplo da criança, elencamos alguns pontos de aproximação dessa abordagem com as práticas pedagógicas e metodológicas presentes de algumas escolas brasileiras, mesmo que às vezes, não de forma explícita. Reggio Emilia apresenta-se como uma perspectiva educacional, que surgiu na Itália, pós Segunda Guerra e inspirou processos educativos no mundo inteiro. No Brasil, um dos organizadores da BNCC, Paulo Fochi, é um grande admirador da abordagem Reggiana. Com isto, pretendemos analisar a influência de Reggio Emilia na BNCC.

Reggio Emilia é uma cidade do nordeste da Itália, situada na região Emilia Romagna, próspera e progressista, com aproximadamente 169 mil habitantes e mais de 30 escolas municipais, para crianças de poucos meses até os 6 anos. (RINALDI, 2012). Seu sistema municipal de educação voltado a primeira infância, tornou-se referência, como um dos melhores do mundo, reconhecido pela Newsweek de 2 de dezembro de 1991. No decorrer dos anos, o sistema criou uma perspectiva singular e inovadora, nomeada de abordagem Reggio Emilia, em que tem-se reflexões filosóficas, de currículo e pedagógicas, métodos para a organização escolar e desenhos de ambientes, percebidos como um todo unificado. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Em um cenário histórico, importante para compreendermos o contexto em que a abordagem Reggio Emilia foi desenvolvida, temos a educação precoce na Itália como um berço para os conflitos entre Igreja e o jovem Estado italiano (formado em 1860). De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), conforme citado por Cambi e Ulivieri (1988), em meados de 1820, no nordeste e centro da Itália, tem-se o surgimento de instituições de caridades, voltadas a população pobre e urbana, com o intuito de oferecer melhorias a qualidade de vida desses sujeitos, e, além disso, de reduzir os índices de criminalidade crescente e de formar cidadãos “melhores”.

Diante disso, foram pensadas para as crianças pequenas, instituições que, até certo ponto, inspiraram os programas de educação pública para a primeira infância

que permanecem até os dias atuais, como: os centros para a primeira infância (*Asili Nido*), destinados a bebês dos 4 meses até crianças muito pequenas, de 3 anos e as escolas-primárias (*Scule dell'Infanzia*), que atendem crianças de 3 aos 6 anos de idade. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, apud ROSS, 1982).

O primeiro deles, os *Asili Nido*, são os precursores dos centros da primeira infância, as creches (*presepi*), para bebês em fase de amamentação ou recém-desmamados, de mães proletárias. Por conta disso, as primeiras creches são construídas próximas de fábricas e indústrias. Apenas a partir do século XIX, podemos observar iniciativas particulares, subsidiadas por investimentos públicos, em sua maioria, municipais, na construção de espaços destinados à criança. Com isso, tem-se um afastamento da perspectiva de caridade em prol de programas voltados a prevenção e a assistência, financiados tanto por setores públicos quanto privados. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Esses investimentos voltavam-se ao fornecimento de serviços de saúde e assistência a mãe, com uma preocupação em reduzir a mortalidade infantil, uma vez em que, com o processo de industrialização da Itália, questões voltadas ao cuidado da criança, ganham destaque. Essas iniciativas influenciaram, em 1925, na aprovação da lei nacional para a “Proteção e Assistência à Infância”, em benefício a Organização Nacional para a Maternidade e Infância (ONMI). (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Em 1922, o regime fascista em pleno ascensão na Itália, toma para si os méritos destas inovações e, além disso, mantém viva a conexão com o apoio privado e filantrópico. Posto isto, os centros da ONMI adequaram-se a um modelo médico-sanitário de cuidados infantis, ao adotar ideologias fascistas, inclusive, relativas à maternidade (voltada ao crescimento populacional). Nesse cenário, Maria Montessori apresenta a Casa das Crianças (*Casa dei Bambini*), como um método educacional voltado a liberdade, a autonomia e a criança no centro da abordagem didática. Todavia, o método foi rejeitado pelo regime fascista, em benefício do sistema das irmãs Agazzi, que tinha ênfase nas atividades práticas do cotidiano, eleito como método pedagógico oficial e controlado pela igreja católica. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Com o declínio do fascismo, tem-se uma reorganização do Estado, que culmina na redução do poder de interferência da Igreja Católica. A população, por sua vez, ansiava por mudanças, dentre elas, as de cunho educativo. Em vista disso, de 1945

a 1946, no período após Segunda Guerra mundial, algumas regiões de Reggio Emilio, descrita por Loris Malaguzzi, assumem tentativas para o estabelecimento de escolas coordenadas pelos pais. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Nos anos de 1950, pais e educadores observam a urgência de uma educação precoce, tanto maior quanto melhor. Diante disso, tem-se a influência de movimentos sociais, como o “escola popular”, de origem francesa e traduzidos por educadores progressistas, como Celestin Freinet e John Dewey. Diante disso, em 1951, é fundado o Movimento de Educação Cooperativa (MCE), com Bruno Ciari na liderança, inspirado pelas técnicas de Freinet nas escolas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Algo curioso, de acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), encontra-se no fato de que, nos anos 1960 e 1970, apenas nas localidades com um sistema administrativo de esquerda alcançaram progressos na educação para a primeira infância. Nas regiões sob domínio do Partido Democrata Cristão, com diretrizes de centro, tem-se o monopólio da Igreja Católica na educação.

As ideias de Ciari, em parceria com Loris Malaguzzi, exerceram influência na abordagem educacional proposta em Reggio Emilia, uma vez em que, o grupo envolto de Ciari acreditavam em uma educação que desenvolvesse, de forma harmoniosa, as capacidades das crianças, como um todo, em suas distintas áreas: comunicativa, social, afetiva e, também, do pensamento científico. Ciari acreditava na educação na primeira infância como forma de promover um mundo mais justo e igualitário. Logo, participou de inúmeros debates, inclusive, encontrou-se pessoalmente com Loris Malaguzzi. . (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Algumas proposições, destacam-se no discurso de Ciari, como, por exemplo: encorajava a formação de vínculos entre pais professores; a formação de comitês participativos por pais, professores e cidadãos; a importância de dois professores em sala de aula; a ausência de hierarquias, sejam elas entre os professores ou a equipe; o agrupamento de crianças, durante um período do dia, de acordo com a faixa etária; a liberdade para transitar no espaço escolar e, por último, a limitação de 20 crianças por sala de aula. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Conforme mencionado, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a cidade de Reggio Emilia inaugura suas primeiras instituições para a primeira infância. Posteriormente, 604 centros infantis da localidade foram entregues para serem administrados pelos municípios. Em 1971, tem-se a luta de trabalhadoras e do

movimento feminista, em busca de uma lei nacional que garantisse a criação de centros infantis e espaços de serviços sociais, focados tanto na família quanto no desenvolvimento dos bebês, que culminou de equidade salarial entre homens e mulheres em 1977. Diante disso, podemos observar a influência das leis nacionais para o desenvolvimento do país, inclusive, no cenário educacional. Reggio Emilia, tem uma filosofia distinta, que favoreceu a evolução da esfera pedagógica, devido a perspectiva dos educadores no cuidado com a criança e um importante investimento na educação. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Loris Malaguzzi (1920-1994)⁹, foi um dos responsáveis por popularizar a abordagem de Reggio Emilia ao mundo. À face disso, torna-se relevante debatermos a sua importância nesse projeto. Em entrevista a Gandini (1999), o mencionado teórico afirma encanto a ouvir relatos de Villa Cella, um pequeno vilarejo próximo a cidade de Reggio Emilia, em que seus moradores, no período pós-guerra, decidiram por conta própria, construir e administrar escolas para crianças pequenas. Diante disso, Malaguzzi, resolve ir até a localidade para verificar o que estava ocorrendo. Ao chegar no espaço, constatou a veracidade da notícia e ficou maravilhado com o empenho das pessoas na construção desses espaços educacionais. Inclusive, o pouco dinheiro destinado a obra, foi fruto de um tanque de guerra abandonado, de uns caminhões e alguns cavalos deixados pelos alemães. Por conta disso, a escola em questão, é nomeada de “escola tanque”. (GANDINI, 1999).

Malaguzzi, em entrevista a Gandini (1999), afirma sua decisão de sair do emprego e empenhar-se no projeto em desenvolvimento, pois, apesar de gratificante o trabalho com crianças, a escola, administrada pelo Estado, aderida, até então, uma filosofia intolerável, ao tratar a criança com indiferença, a qual ele criticou como oportunista e aproveitadora, por impelir conteúdos “pré-embalados” a esses sujeitos. Diante disso, ao sair do emprego, Malaguzzi muda-se para Roma e passa a estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR), ao retornar a Reggio Emilia, iniciou no município um centro de saúde mental para crianças com dificuldades escolares, com capital fornecido pela cidade.

Na época, atuava pela manhã no CNR e a tarde e noite, nas pequenas escolas operadas pelos pais, com isso, ganhou espaço na comunidade. Em relato a Gandini

⁹ Loris Malaguzzi nasceu em Correggio, Itália. Formou-se como pedagogo pela Universidade de Urbino e exerceu a profissão, ao atuar como professor primário. (GANDINI, 1999).

(1999), Malaguzzi, comenta que em apenas oito meses, a “escola tanque” estava erguida e influenciou a construção de mais sete instituições, administradas pelos pais que as construíram.

A partir de 1963, tem-se as primeiras escolas, de abordagem reggiana, administradas pelos municípios, que foram recebidas com bastante entusiasmo tanto pela equipe quanto pela população. Essas instituições, de acordo com Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini (1999), contavam com duas salas de aula, com capacidade para até 60 crianças. Uma delas foi nomeada de “Robinson”, sua relevância encontra-se na mudança de perspectiva social, que finalmente, percebe a importância de um espaço destinado a crianças pequenas. Com isso, tem-se a ruptura do domínio da Igreja Católica na Educação. Porém, três anos após sua abertura, a escola (construída com madeira), incendiou. Um ano após o ocorrido, o espaço foi reconstruído, agora, em alvenaria.

Malaguzzi, em fala a Gandini (1999), reflete sobre a falta de informação da sociedade sobre a escola, pois, de início, poucos alunos procuraram o espaço. Com isso, tem-se a ideia de levar a instituição a cidade, pois era urgente que os professores e a equipe, conquistasse o respeito e a confiança, tanto dos pais, quanto da sociedade como um todo. Desse modo, uma vez por semana, as crianças e a equipe pedagógica visitavam a cidade, com o intuito de expor, em praça pública, os seus materiais. Perante o exposto, a população demonstrou interesse e curiosidade quanto a proposta de Reggio Emilia, que culminou em um aumento da procura pela instituição e o que era feito nela.

Em conversa com Gandini (1999), para Malaguzzi, é fundamental reconhecer o direito da criança em exercer o protagonismo. Bem como, a necessidade de manter a curiosidade de cada sujeito em nível máximo, uma vez em que, é tida a pretensão de aprender com essas crianças, os seus eventos e famílias, até o permitido pela ética profissional.

O Conselho Municipal, em 1972, com uma massiva presença católica, aprova a instauração da abordagem de Reggio Emilia nas escolas do município. Entretanto, em 1976, o Governo Católico articula campanhas de difamação as escolas, em específico, para aquelas que adotaram a metodologia reggiana. (GANDINI, 1999).

Em relato a Gandini (1999), Malaguzzi, acredita que esse posicionamento da igreja pode ter sido influenciado por alguns fatores, dentre eles: temos a sensação de perda, não apenas dos alunos, mas dos subsídios oferecidos pelo Estado a Educação.

Além disso, nas escolas de orientação católica, as freiras, sem formação adequadas ou salário estimulado, eram responsáveis pela Educação de crianças pequenas, com a popularização da experiência de Reggio Emilia, tem-se um aumento da visibilidade dos processos educativos e do trabalho realizado nesses espaços. Logo, pessoas e instituições perceberam as limitações ocasionadas de uma educação ministrada pela Igreja Católica. Vale ressaltar que em 1960, apenas um terço das crianças estavam nas escolas e quase 90% dos professores eram religiosos. À face disso, com o intuito de reduzir os conflitos, Malaguzzi contactou os clérigos e os convidou para um debate nas instituições, que se manteve, em média, por cinco meses.

Na década de 1980, Malaguzzi é reconhecido em outros países europeus, ao levar sua experiência, na escola, para a Suécia, esta foi uma das muitas viagens realizadas que o tornaram conhecido mundialmente. Em 1991, a Escola Municipal Diana, é reconhecida pela revista *Newsweek*, de *New York*, como o melhor sistema educacional, mundial, para crianças de até quatro anos. Isto, acarretou respeito e confiança no trabalho executado nas escolas italianas. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Reggio Emilia surge com uma proposta de relacionamento harmonioso entre pais e professores, pois a educação se constrói na relação, nas trocas, entre crianças e adultos, em um ambiente propício a escuta e a discussão. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Em uma experiência comunitária, voltada a educação, são observadas preocupações com o respeito as diferenças e a responsabilidade dos sujeitos em suas ações. Bem como, a perspectiva de uma criança cidadã, ou seja, pertencente a sociedade, com o direito de ser ouvida, pois ela é a protagonista do processo de aprendizagem e com acesso as suas cem linguagens¹⁰. Em síntese, nesse cenário, a escola é percebida como um espaço político, sustentado de acordo com os princípios democráticos, por conta disso, é de suma relevância a participação de crianças, familiares, professores e membros da comunidade. (RINALDI, 2012).

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), as pré-escolas municipais de Reggio Emilia, estruturam-se, em semelhança com as grandes famílias e comunidades, em que os prédios parecem grandes casas, distintas do observado em

¹⁰ Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), para Malaguzzi, a criança possui diversas linguagens e formas de colocar-se no mundo. Entretanto, a escola, restringe a maioria delas, ao se voltar apenas para as linguagens escrita e oral.

outras redes de ensino. Apesar da quantidade de crianças, a rotina é próxima da doméstica, com intimidade baseada na vida familiar, algo extremamente importante para as crianças pequenas.

Em relato a Gandini (1999), Malaguzzi apresenta a estrutura física das escolas, que consta: uma área central (*piazza*), como o local destinado a encontros e jogos; a sala de aula, que conecta-se a outros espaços; a entrada da instituição, que pode conter projetos das crianças, expostos a visitantes e familiares, como uma forma de apresentar o trabalho realizado naquele espaço; o entorno, que pode abranger, por exemplo, áreas rurais ou montanhas e ser utilizado como espaço educativo; o ateliê e a sala de música, como diferenciais.

Podemos definir o atelier como a “oficina ou estúdio, mobiliada com uma variedade de materiais e de recursos usados por todas as crianças e adultos em uma escola” (EDWARDS e FORMAN, 1999, p. 86). Porém, é preciso ressaltarmos que esses espaços são destinados a pesquisa, pois neles (mas não apenas neles), são estimuladas as diversas linguagens da criança. Para isso, o espaço conta com diversos materiais, como, por exemplo, tintas, luzes e sobras, argilas e outros. De acordo com Veia Vecchi (1999), atelierista de Reggio Emilia, em entrevista a Gandini (1999, p.130);

O atelier possui duas funções principais; a primeira delas é a de conceber a criança como mestre dos recursos oferecidos pelo espaço, tais como desenhos, painéis, teatros etc. e a outra função é a consciência acerca das noções da criança durante a realização do trabalho no atelier.” (GANDINI, 1999, p.130).

De acordo com Vecchi, em relato a Gandini (1999), a terceira função do atelier está relacionada a documentação de todas as produções feitas pelas crianças, com o uso de fotos, vídeos, transcrições, esculturas etc., pela equipe pedagógica. A posteriori, essas produções são apresentadas ao público e subsidiam a formulação de hipóteses e teorias, quanto aos projetos, tanto em andamento como os próximos. É importante ressaltar que cada atelierista possui sua forma própria de atuar, ou seja, face a isso, cada atelier tem seu modo próprio de operar.

Em relação ao projeto educacional, em entrevista a Gandini (1999), Loris Malaguzzi aponta para a inexistência de currículos fechados, como ocorrem na maioria das escolas tradicionais, ou seja, existem projetos, mas flexíveis, com margem a modificações de acordo com o caminhar das crianças e dos professores. Desse

modo, a escola segue a criança e não o inverso, pois o foco é no processo e não apenas nos objetivos finais.

Malaguzzi, em fala a Gandini (1999), apontam que currículos fechados subentendem certezas, entretanto, as são incertezas que mobilizam o sujeito na busca por conhecimento. Perante o exposto, a abordagem de Reggio Emilia sustenta que a criança possui o seu próprio fluxo de aprendizagem, cabendo a escola realçar suas respectivas habilidades, físicas ou cognitivas, ao oferecer, por exemplo, espaços destinados a palavra, a imagem e oportunidades para que sejam desenvolvidas as múltiplas linguagens da criança.

Em síntese, nas escolas de abordagem de Reggio Emilia, as crianças são protagonistas do seu processo de aprendizagem e os professores auxiliam neste percurso. De acordo com Edwards (1999), o professor questiona a criança sobre o que precisa ser feito para que se encontre a solução do problema e, mesmo que a resposta não esteja correta, apresenta-se como parceiro para a criança e a auxilia a solucionar as problemáticas advindas do percurso de cada caminhar. Com isso, cabe ao professor “provocar oportunidades” para o aprender.

Segundo Rinaldi (2012), um dos diferenciais da proposta educacional de Malaguzzi, encontra-se na ênfase na documentação pedagógica e na escuta da criança. O objetivo desta “pedagogia da escuta” se encontra no compartilhamento de saberes, como forma de auxiliar as crianças a encontrarem sentido do que fazem. “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção” (p. 124). A construção do conceito de “pedagogia da escuta”, tem a influência de alguns autores dos campos filosóficos, pedagógicos e científicos, dentre eles, temos: Piaget, Vygotsky, Dewey e Montessori. Logo, tem-se incorporação dessas perspectivas nas teóricas nos cotidianos, somada a tradição de uma vida coletiva em comunidades coesas, sustentadas em normas de reciprocidade e confiança.

A partir de 1970, é percebido o predomínio das ideias de Vygotsky, em que a aprendizagem encontra-se em um contexto sociocultural, por meio das inter-relações. Logo, o conhecimento é percebido como um processo de significados e encontros contínuos com o outro e o mundo. Em que a criança e o educador, são coo construtores do conhecimento e da cultura. (RINALDI, 2012).

No aspecto documentativo, de acordo com Rinaldi (2012), a preocupação encontra-se em uma escuta visível, ou seja, professores e familiares recebem o

retorno do percurso trilhado pela criança por meio de um acervo com fotos, vídeos, anotações, gravações de voz e outros. Dessa forma, os sujeitos podem visualizar o processo educativo, que culmina na construção de identidades.

Resumidamente, Reggio Emilia se configura como uma comunidade de valores democráticos entre seus membros (a criança, o professor e a família), em que o ensino e a aprendizagem ocorrem em espaços abertos, com o estímulo ao diálogo e a compreensão, da criança como protagonista, cidadã. No qual, tem-se o atelier e a documentação pedagógica como o diferencial para o desenvolvimento da criança, com professores e familiares inclusos nesse processo. Na figura a seguir sintetizamos os conceitos básicos apresentados no decorrer deste tópico.

Figura 5 - Abordagem Reggio Emilia



Fonte: Elaborada pela autora, adaptado do livro "Cem linguagens da criança" de 1999.

Em 1990, as concepções de Malaguzzi inspiram projetos, experiências e popularizam-se no mundo. No Brasil, temos a publicação das "Cem Linguagens da Criança", como um marco a propagação do conhecimento das escolas italianas a docentes brasileiros, em que muitos profissionais inspiraram-se na abordagem de

Malaguzzi, dentre eles, temos Paulo Fochi¹¹, que em artigo a *newsletter* “Desafios da Educação”, afirma a impossibilidade fazer Reggio Emilia, fora de Reggio Emilia, pois devemos considerar contexto político e social que essa abordagem foi construída, isto é, podemos aprender, nos inspirar, em seus princípios estruturantes, que são: escola laica, pública e de qualidade, mas precisamos adaptá-los à realidade brasileira. (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020)

Conforme mencionado, é sabido que não podemos reproduzir, tal qual, a experiência de Reggio Emilia no Brasil, devido as diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais, entretanto, podemos nos inspirar e adaptar os seus princípios a realidade brasileira. Dentre os pontos de aproximação da perspectiva reggeliana com a BNCC, alguns que destacam-se, são: a perspectiva da criança protagonista, ativa e cidadã, com capacidade de criar e modificar a cultura e, devido a esse protagonismo, pode conjugar verbos, como: brincar, participar, conviver, explorar, expressar e conhecer (si mesmo, o outro e o coletivo). Além disso, temos os cinco eixos estruturantes ¹²do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança: 1º O eu, o Outro e o Nós; 2º Corpo, Gestos e Movimento; 3º Traços, Sons, Cores e Formas; 4º Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; 5º Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações (DIÁLOGOS, 2021).

Logo, a influência dessa filosofia pedagógica, favorece a educação da primeira infância como singular, com espaços para que a criança desempenhe suas múltiplas linguagens. Bem como, tem-se a preocupação com o desenvolvimento da criatividade, da escuta e a valorização do sujeito como princípios norteadores das escolas, nas quais, as crianças recebem uma educação ampla, sobre a vida e a escola, ao adquirir noções de comunitárias e democráticas.

2.4 A problemática da *Long-Covid*

É sabido que crianças e adolescentes, caso infectados pelo coronavírus, em sua maioria, apresentam sintomas leves ou manifestações assintomáticas. Isto causa interferências nos registros de contágio, pois sem sintomas graves, a procura por

¹¹Coordenador do Observatório da Cultura Infantil (OBECI) e, também, um dos assessores responsáveis pela construção da BNCC para a Educação Infantil. (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

¹²Não nos aprofundaremos em cada eixo, para não tornarmos repetitivos, uma vez em que esse conteúdo foi apresentado no capítulo 01, das páginas 13 a 15.

testagens ou atendimentos hospitalares é reduzida. Todavia, estudos apontam que de 10% a 20% dos sujeitos, após a recuperação completa da enfermidade, apresentam uma variedade sintomática a médio e longo prazo. Dentre os sintomas mais comuns, estão: fadiga, falta de ar ou dificuldade de respiração, tosse, dor no peito, perda de olfato e/ou paladar, problemas na fala, dores musculares, depressão e/ou ansiedade, febre e problemas de memória, concentração ou sono. Estes efeitos a médio e longo prazo, são denominados como Pós-COVID-19 ou *Long-Covid*. Essa condição pode afetar as atividades rotineiras dos sujeitos. (OMS, 2022).

O *Lanceta* editorial, *Facing up to long COVID* e no 'Enfrentando o desafio do longo COVID, publicado na *Nature Medicine*, apresenta estudos realizados sobre *Long-Covid*. Porém, não são reconhecidas as implicações dessa problemática para as crianças. De acordo com Frances Simpson, uma das co-fundadoras da *Long-COVID KIDS*, denuncia a resistência de explorar a relação entre Covid-Longa e crianças.

Isso deixa os pais de crianças com sintomas contínuos em uma posição muito difícil, em termos de serem apoiados por profissionais de saúde e acreditados pelas escolas etc. Parece um círculo vicioso - sem evidência ninguém vai pesquisar, mas sem pesquisa não há dados". (MUNBLIT et al., 2022).

O artigo *Archives of Disease in Childhood*, publicado no *British Medical Journal*, em declaração conjunta do *International Child Health Group* e do *Royal College of Pediatrics and Child Health*, destaca estudos sobre as repercussões da pandemia na saúde global infantil, em que contratou-se, de forma alarmante, comprometimentos na saúde mental e segurança desses indivíduos, sob influência de aspectos socioeconômicos e ambientais, que são de suma importância para uma infância saudável. Em que destacam-se um aumento significativo da violência, do abuso familiar e de gênero, potencializadas em sujeitos em estado de extrema pobreza. Dessa forma, é preciso pensarmos as distintas reverberações, diretas e indiretas, da pandemia. Uma vez em, de forma desproporcional, atingirá as distintas infâncias. (MUNBLIT, et al, 2022).

2.5 Pesquisas com crianças

Iniciamos o processo de pesquisa em 2020, no ápice do isolamento social, com um altíssimo número de internações e mortes devido à contaminação por coronavírus

e a inexistência de vacinas ou tratamentos ou com eficácias científicas comprovadas. Nesses pouco mais de dois anos de pandemia, de 2020 a 2023, realizamos buscas de revisão de literatura, em intervalos de 6 meses, em sites de pesquisa acadêmica, como a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), o Portal de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Google Acadêmico, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Conforme o esperado, em 2020, com exceção do Google Acadêmico, não encontramos teses e publicações sobre a temática, associamos isto ao pouco tempo institucional para a realização de pesquisas. Bem como, a gravidade da patologia, uma vez em que, as poucas pesquisas existentes, permeavam as esferas biofisiológicas. E mesmo no Google Acadêmico, associamos a quantidade de conteúdos encontrada, ao filtro flexível da plataforma, pois após a leitura de resumos dos artigos, percebemos que distanciavam-se do nosso objeto de estudo. Resumimos os resultados encontrados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Revisão de Literatura

Descritores: Psicanálise, infância e covid				
Google acadêmico	SCIELO	CAPES	BDTD	ANO
798	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	2020
2490	Não encontrado	Não encontrado	3	2021
2580	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	2022
810	Não encontrado	Não encontrado	Não encontrado	2023

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa dos dados

Nos anos seguintes, observamos uma diferença significativa no aumento de produções acadêmicas, o que auxiliou a reflexão sobre o tema proposto. Entretanto, observamos que os escritos voltados a infância, são minorias, caso comparados a outras faixas etárias, ou seja, existe um distanciamento da criança do contexto da pesquisa, amparado em duas ideias centrais: a primeira delas, é relativa à desconfiança dos dados fornecidos por esses sujeitos, sustentada em discursos paternalistas, que alegam a imaturidade e a vulnerabilidade da criança frente ao pesquisador. Isto ocasiona um “etnocídio do conhecimento”, por desconsiderar a ontologia ética das crianças no processo de construção de conhecimento relacionado a si. (FERNANDES, 2016).

A segunda, permeia o viés histórico, pois a infância é uma construção do período moderno, uma vez que, até meados da Idade Média, a infância não existia,

isto é, a criança em seu corpo concreto sim, mas o conceito de infância, como período distinto do desenvolvimento humano, não. (FERNANDES, 2016). “O que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil” (ÁRIES, 1986, p. 156). Devido a isso, as crianças não acessavam um tratamento específico, diferente dos adultos, que pudesse considerar suas particularidades. (FERNANDES, 2016).

Durante a Idade Média, a criança é percebida socialmente como um “ser incompleto” ou um “miniadulto¹³”. Logo, devido a sua incompletude, suas opiniões são dispensáveis, isto é, não podem falar sobre si. (FERNANDES, 2016). Essa perspectiva de incompletude, manifesta-se em todos os campos, inclusive o psicopatológico. (BERNARDINO, 2006). Apenas com a formação de um cenário no discurso sociológico, a partir do século XX, tornou-se possível bordar a infância em sua complexidade e diversidade (FERNANDES, 2016). “A criança sempre existiu, mas o conceito de “infância”, como período do desenvolvimento, com necessidades e direitos específicos, tem cerca de 200 anos e foi uma grande conquista da modernidade”. (SILVA, 2023, p. 33).

Dentre as teorias responsáveis para propagação do conceito de infância, temos a Psicanálise de Freud, por considerar esta fase como fundamental na interpretação da vida psíquica dos sujeitos. (COSTA, 2019). Devido a inexistência da infância até meados do século XX, os conceitos psicanalíticos sobre a criança, em Freud, surgiram a partir da escuta de seus pacientes adultos, os quais o autor construiu suas perspectivas teóricas sobre o Inconsciente e a Sexualidade Infantil. Sua abordagem, causou (e causa), resistência, pois é contrária a perspectiva social em vigor, da criança como um ser assexuado. (BERNARDINO, 2006).

Sabemos que existem muitos questionamentos sobre a análise ou pesquisa com crianças, mas é preciso ressaltarmos, que na psicanálise, o interesse não se encontra no adulto ou na criança, mas no sujeito. “O objeto da psicanálise é o sujeito. Por conseguinte, prefiro destacar que a psicanálise atende a criança, mas aponta para o sujeito”. (FLESLER, 2012, s/p). “A criança que Freud descortina é um sujeito

¹³A exemplo disso, temos o Evangelário da *Sainte-Chapelle* do século XIII, em que na cena da multiplicação dos pães, a criança que leva os peixes a Cristo, é representada como um “homenzinho”. (ÁRIES, 1986).

desejante, ela está submetida às leis da linguagem que a determinam, demandando amor e não só os objetos que satisfaçam as necessidades” (Prizskulnik, 2004).

Abordaremos no “Capítulo 02: a linguagem como diferencial humano, a perspectiva da psicanálise sobre a criança, bem como, as particularidades de uma pesquisa atravessada pela abordagem psicanalítica no tópico a seguir.

2.6 A pesquisa qualitativa de orientação psicanalítica

Neste estudo, propomos uma pesquisa qualitativa atravessada pela Psicanálise, com a utilização das vinhetas clínicas. Diante disso, consideramos importante discutirmos sobre a construção da ciência moderna, sustentada na centralidade da razão e no pensamento cartesiano. Em sequência, adentrarmos no discurso psicanalítico, distinto das ciências positivistas e cartesianas, por considerar o inconsciente e a centralidade do sujeito como objeto de estudo. Para assim, propomos uma pesquisa qualitativa atravessada pela Psicanálise, com Freud e Lacan como principais autores, com o intuito de pensarmos as implicações do isolamento social, ocasionado pela pandemia de coronavírus, em crianças de creche. Como forma de ilustrar o debate, recorreremos as vinhetas clínicas de atendimentos já realizados, que se apresentaram de forma espontânea durante a prática profissional das pesquisadoras.

Koyré (2014), em seu livro “Do mundo fechado ao universo infinito”, aborda as modificações no padrão do pensamento humano. Ou seja, a forma como o homem percebe a si, o mundo externo (natureza), as suas relações interpessoais e com o divino, pois isto influencia o modo como acessamos a ciência na modernidade. Durante a Idade Média, o pensamento dominante se baseava na escolástica aristotélica, em harmonia com os princípios religiosos, de um Deus onipotente e a Terra como Centro do Universo. Além disso, tem-se a segregação entre corpo e espírito. (KOYRÉ,1982).

A partir do século VXII, é observado o declínio do pensamento grego, Aristotélico, como acesso a “verdade” e solidificam-se as ideias de Nicolau de Cusa, Giordano Bruno e Galileu Galilei. Em que temos a *Idereus Nuncios*, de Galileu Galilei, como uma referência, um marco, da nova ciência. Com o telescópio, o homem transcende os limites impostos pela natureza e o divino. (KOYRÉ, 2014). A partir de

Galilei, temos uma ruptura de paradigmas, em comparação a astronomia heliocêntrica de Tycho Brahe. Todavia, apesar de sua importância, Galilei não é considerado o “pai” da ciência moderna, cabe a Descarte este título. “Enquanto a nova física nos transportava ‘do mundo fechado ao universo infinito’, Descarte se propunha a investigar os domínios da subjetividade.” (GARCIA-ROZA, 1985, p.9).

Descarte (1983) irrompe com o pensamento medieval ao apresentar o seu método analítico de acesso ao conhecimento, que consiste na fragmentação do todo em suas partes. Ou seja, o corpo da mente. “posso estar certo de que o corpo e a alma (...) são realmente distintos”. (DESCARTES, 1983, p. 09). Sendo assim, o verdadeiro método de acesso a verdade, o científico, é construído por quatro elementos: a princípio, não se deve considerar fenômenos como verdadeiros de forma precipitada. O segundo, pontua a necessidade de dividir a problemática, em quantas parcelas forem necessárias ou possíveis, para assim, solucioná-las. Em sequência, no terceiro, tem-se a necessidade de reflexão científica, que inicia no simples, de fácil acesso e ascende a aspectos de maior complexidade. Por último, são necessárias revisões e enumerações dos dados. Entretanto, a principal distinção do pensamento cartesiano, encontra-se no indivíduo, que exerce o direito a dúvida e questiona sobre si e o mundo.

Em sua célebre afirmação: “*Cogito ergo sum ou Je pense, donc jê suis*”.¹⁴ (DESCARTE, 1983), o conhecimento é universalizado, ou seja, através do pensamento acessamos a existência humana. Logo, o pensamento é o local da verdade, confiável, diferente dos sentidos, que podem enganar. Até mesmo no último estágio da dúvida, quando se questiona tudo, apresenta-se uma certeza: a existência de si como ser pensante. Dessa forma, o pensamento cartesiano é disruptivo com a episteme tradicional da Idade Média, de teor religioso. A descontinuidade refere-se a mudanças de paradigmas fundamentais. (KOYRÉ, 1982).

Neste cenário de predominância do saber científico, Freud (1917), tece sobre três feridas ao narcisismo humano. “O amor-próprio da humanidade, sofreu até o momento três duras afrontas por parte da pesquisa científica”. Freud (1917, p. 182). Dentre elas, temos a primeira, de teor cosmológico, impulsionada pelas ideias de Copérnico ao apresentar a Terra, não como o centro do universo, mas apenas mais um planeta, movendo-se em trajetória circular, ao redor de si e do Sol. “A posição

¹⁴Tradução: “Penso, logo existo”.

central da Terra era garantia de seu papel dominante no universo, e parecia condizer muito bem com a tendência humana de sentir-se dono deste mundo”. (Freud, 1917, p.183). A segunda ferida advém das descobertas de Charles Darwin e de evolução das espécies, em que o homem perde o seu lugar de privilégio da criação divina, com um espírito imortal e distinto dos outros animais. “O homem não é algo diferente nem melhor que os animais; é ele próprio de origem animal, mais aparentado a algumas espécies, mais distante de outras”. (FREUD, 1917, p. 184). Por último, temos a de ferida psicológica, em que Freud (1917), associa a descoberta do Inconsciente, em 1899 (com data de 1900), em sua obra da “Interpretação dos Sonhos”.

Segundo Freud (1917), apesar de humilhado em outros aspectos, o homem sustentava sua sabedoria por meio do conhecimento racional. Em que tem-se o desenvolvimento de um órgão para vigiar seus impulsos e ações. Se algo não atende as exigências da racionalidade, é implacavelmente reprimido. Dessa forma, a psique pode ser caracterizada como instâncias superiores e subordinadas, a uma aglutinação de impulsos independentes, em busca da satisfação. Ocasionalmente, em antagonismo com as demandas do mundo externo. “O Eu se sente mal, depara com limites a seu poder em sua própria casa, a psique. De repente surgem pensamentos que não se sabe de onde vêm; tampouco se tem como expulsá-los”. (FREUD, 1917, p. 194). Esses pensamentos que resistem, são desassociados de quaisquer lógicas, indiferentes à realidade. O Eu rejeita como doença esse hóspede estrangeiro, tornando-se vigilante, pois não o compreende.

O que no discurso Psiquiátrico foi considerado como degenerativo e hereditário, a Psicanálise, nos revela que este estrangeiro, nada mais é do que uma parte da própria psique dos sujeitos, que está oculta ao seu conhecimento. Para Freud (1917), a psicanálise apresenta conceitos dolorosos ao narcisismo do homem, pois expõem os aspectos inconscientes do funcionamento mental. E, por conta disso, desperta resistências, tais quais as descobertas de Galileu e Darwin. Logo, podemos afirmar que a psicanálise rompe com o saber cartesiano, pois tem o inconsciente, e não a razão ou consciência, como objeto de estudo. (GARCIA-ROZA, 1985).

Se a psicanálise não há de ser localizada no lugar cartesiano, se ela é prevaricadora, se ela ofende a razão e os bons costumes, se aponta a consciência não como o lugar da verdade mas da mentira, do ocultamento, da distorção e da ilusão; ela coloca a consciência e a razão sob suspeita, não por um procedimento análogo a dúvida cartesiana que visava recuperar a consciência em toda a sua pureza racional, mas por considerar que ela é essencialmente farsante, então a psicanálise só pode ser vista como um “filho natural”. (GARCIA-ROZA, 1985, p. 21).

Em síntese, a Psicanálise, diferente das ciências positivistas e cartesianas, que tem a razão como objeto de estudo, a Psicanálise volta-se para o Inconsciente e a singularidade do sujeito. À face disso, propomos uma pesquisa de metodologia qualitativa, com a Psicanálise como referencial teórico e Freud e Lacan como principais autores (mas não apenas a estes, por compreendermos a complexidade desta perspectiva metapsicológica), para assim, refletirmos sobre as implicações do isolamento social, ocasionado pela pandemia de coronavírus, na subjetividade de crianças de creche (de 0 a 3 anos).

De acordo com Gomes e Minayo (2007), a pesquisa qualitativa abrange questões particulares, por ocupar-se, nas ciências sociais, de uma parcela de realidade que não pode (ou não deveria), ser quantificada, pois permeia um conjunto de fenômenos humanos. Ou seja, o seu universo de significados, aspirações, valores, motivos, crenças e atitudes do homem. Esse conjunto de fenômeno humanos é compreendido como uma parcela da realidade social, uma vez em que, o homem se diferencia, não apenas no agir, mas ao pensar e interpretar suas ações em uma realidade, tanto vivenciada quanto partilhada entre seus semelhantes. “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”. (GOMES e MINAYO, 2007, p. 21). Por conta disso, é preciso ressaltarmos que a pesquisa qualitativa não é menos objetiva ou científica do que a de abordagem quantitativa.

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. GOMES e MINAYO (2007, p. 21 apud MINAYO 2006).

Apesar de objetos de estudos diferentes, uma vez em que a abordagem qualitativa considera a consciência e a razão em seus métodos, pensamos algumas semelhanças entre uma pesquisa qualitativa e a pesquisa psicanalítica, uma vez em que, de acordo com Iribarry (2003), uma pesquisa de abordagem psicanalítica não demanda a obrigatoriedade de conclusões generalistas das amostras, pois os resultados podem diferir, de acordo com a posição do pesquisador frente a novos eventos do estudo. (IRIBARRY, 2003). Em paralelo a isto, Minayo (2021), nos afirma a importância da experiência para a compreensão, ou seja, o fenômeno pode ser o

mesmo para vários indivíduos de um mesmo grupo. Entretanto, a interpretação da vivência, para cada sujeito, é única. A depender de sua participação na experiência, da história de vida e singularidade do sujeito.

A psicanálise, tem em sua base de constituição teórica, a observação clínica, todavia, o método investigativo é sustentado, com margem a modificações teóricas, de acordo com demanda clínica. “O exercício clínico suscitou questionamentos à teoria e alavancou importantes transformações e ampliações tanto teóricas quanto técnicas” (SILVA E MACEDO, 2016, p. 522). Dessa forma, é sabido que Freud recorria a seus casos clínicos em suas teses, a exemplo disto, temos: “o homem dos ratos”, “o pequeno Hans”, “o caso Dora” e outros. Lacan, em sua releitura a obra freudiana, apresentou significativas contribuições. Dentre elas, tem-se a síntese ao apresentar seus casos. “Lacan não apreciava e até mesmo criticava a prolixidade do caso clínico. Interessava-se, sim, pelo ponto nevrálgico do caso que o tornasse a um só tempo singular e paradigmático”. (QUEIROZ, 2014, p. 106). Logo, as vinhetas clínicas se apresentam como uma forma de representar este singular, pois configuram-se como a exposição de um caso encerrado, de forma ilustrativa, em que quaisquer dados que possam identificar os sujeitos envolvidos são omitidos. (DIAS; MORRETO, 2018).

Perante o exposto e a pesquisa em questão, as vinhetas clínicas condizem com o apresentado na Resolução 510/2016¹⁵ sobre ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a qual expõe em seu parágrafo único, inciso VII a não necessidade de submissão a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), uma vez que “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”. (BRASIL, 2016).

Diante do exposto, propomos uma investigação das implicações do isolamento social, provocado pela pandemia de coronavírus, em crianças de 0 a 3 anos. A escolha desta faixa etária justifica-se por considerarmos o impacto de um evento desta

¹⁵A Resolução 510/2016 dispõe sobre as normas relativas às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que em seus procedimentos metodológicos, abordem a utilização de dados obtidos de forma direta com os participantes ou informações identificáveis ou, até mesmo, que possam acarretar maiores riscos do que os já existentes na vida cotidiana dos sujeitos. (BRASIL, 2016).

grandiosidade no psiquismo de crianças tão jovens, uma vez em que este período pandêmico corresponde a significativa parcela de sua existência. Como subsídio teórico, recorreremos a psicanálise de Freud e Lacan, para abordarmos a constituição subjetiva do sujeito, a importância do Outro e dos outros sociais. Bem como, também nos baseamos nos escritos de Graciela Crespín no campo da Psicanálise com a Educação.

A princípio, pensamos em intervenções nas escolas, no retorno as atividades presenciais. Todavia, não foi possível a sua realização desta forma, por uma complexidade de fatores, o que nos levou a recorrer a vinhetas de atendimentos clínicos realizados no exercício profissional da pesquisadora durante o seu percurso no mestrado. Face a isso, é preciso considerarmos que as vinhetas são construções, de certo modo, fictícias, uma vez em que a ficção é inerente a quaisquer relatos de caso. Dessa forma, as vinhetas não devem ser confundidas com a história de vida do sujeito, todavia, contribuem significativamente com a articulação entre teoria e prática. (SOUSA, 2000).

Em relação ao consentimento, para que possa ser iniciado o processo analítico com crianças ou adolescentes, o art. 8º do Código de Ética do Profissional Psicólogo de 2005, dispõem que “para realizar atendimento não eventual de criança, adolescente ou interdito, o psicólogo deverá obter autorização de ao menos um de seus responsáveis, observadas as determinações da legislação vigente”. (BRASÍLIA, 2005). Logo, ao início da análise, tem-se diálogo com os pais ou responsáveis, em que dentre os tópicos abordados, conversamos sobre a possibilidade da utilização das observações clínicas no cenário de pesquisa. Os sujeitos envolvidos, não manifestaram resistências quanto a isto, pelo contrário, concordaram com entusiasmo e interesse na leitura.

Como mencionado, em uma pesquisa psicanalítica, não temos uma sistematização completa e exclusiva do objeto de estudo. Ou seja, um passo a passo, um caminho a ser trilhado para que o mesmo resultado possa ser reproduzido. (IRIBARRY, 2003). No entanto, esta pesquisa apresenta um percurso metodológico, o qual foi seguido pela pesquisadora, que diz respeito tanto aos autores escolhidos e acima já citados, como também à escolha da disposição dos capítulos que se seguem.

Portanto, optou-se por iniciar com a apresentação de um panorama geral da pandemia por coronavírus, com ênfase em território nacional, o qual constatou-se a influência deste período pandêmico e do isolamento social como potencializados de vulnerabilidades sociais. Bem como, as inúmeras perdas, que estão além das relativas a morte e ao adoecimento, uma vez em que, quando pensamos em bebês ou crianças muito pequenas, a ausência da escola ou de interações sociais exógenas ao contexto familiar, pode repercutir no psiquismo desses sujeitos. Em sequência, apresentamos os processos formativos do sujeito, em um viés psicanalítico, para somente então, discutirmos sobre as possíveis implicações do isolamento social, ocasionado pela pandemia de coronavírus, em crianças de creche. Apesar do percurso aqui exposto, nosso intuito não é fechar o debate, mas ampliá-lo, ao refletirmos as contribuições que a psicanálise pode oferecer sobre o mal-estar infantil.

Como pode um peixe vivo viver fora d'água fria?
 Como poderei viver? Como poderei viver?
 Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia?....
 (Cantiga Popular)

CAPÍTULO 3 - A LINGUAGEM COMO O DIFERENCIAL HUMANO

Em uma abordagem psicanalítica, não basta nascer humano, com seus respectivos traços do desenvolvimento neurofisiológico, para tornar-se sujeito. Para isto, tem-se então a somatória dos aspectos estruturais constituintes do psiquismo e funcionais do desenvolvimento orgânico. Logo, neste capítulo, pretendemos debater a relevância da linguagem no psiquismo da criança, a função do grande Outro, que a insere no universo linguístico.

A psicanálise freudiana sustenta-se em dois pilares centrais: o Inconsciente e a Sexualidade Infantil. Com a publicação da “Interpretação dos Sonhos” de 1900, Freud (1900-1901/1980), nos apresenta suas concepções sobre o Inconsciente, formado por desejos reprimidos, que caso acessassem livremente a consciência, causariam desprazer, devido ao seu caráter sexual. Em “O Inconsciente”, Freud (1915/1916), afirma que tem-se “buracos” na consciência, que apenas podem ser justificados se pressupormos a existência de outros atos psíquicos.

Os escritos sobre o Inconsciente acarretaram desafetos e reprovações, pois temos que considerar o conservadorismo da sociedade em que Freud estava inserido. Entretanto, nenhuma destas críticas, quiçá aproximaram-se ao repúdio encontrado a sua tese da sexualidade infantil em “Os Três ensaios sobre a sexualidade” de 1901-1905. (GAY, 1989). Em sua obra, Freud (1901-1905), aborda a sexualidade humana em seu viés desnaturalizado do biológico, ou seja, ampla, não restrita ao genital. Ao questionar a associação entre sexualidade e instinto, tal qual ocorria entre, por exemplo, o instinto de nutrição, Freud (1901/1905, p. 140), afirma que “há entre a pulsão sexual e o objeto sexual, apenas uma solda, que corríamos o risco de não ver em consequência da uniformidade do quadro normal. Em que a pulsão parece trazer consigo o objeto.”

De acordo com Bernardino (2006), desse modo, é possível pensarmos no humano como um “tornar a ser” e não algo que está pré-estabelecido e restrito de acordo com a biologia ou aos instintos. Logo, ao tornar a sexualidade como tema

central em sua teoria, Freud (1901-1905), discorre sobre o sujeito na cultura e a condição humana, desvinculados de registros puramente biológicos.

Para Bernardino (2006), a criança torna-se sujeito a partir do momento que deseja. E, deseja, porque existe alguém que a desejou e a antecipou como sujeito desejante. A partir disto, tem-se a introdução no campo pulsional. “Isto só pode se dar pela atuação de um outro da espécie, que se encarregue deste ser administrando-lhe os cuidados necessários para sua sobrevivência”. (BERNARDINO, 2006, p. 20). É relevante destacar que este cuidado não pode ser ausente ou automático, mas com um interesse genuíno pela criança e com o seu desejo.

Lacan é considerado um grande freudiano, que reformulou os conceitos da psicanálise em uma perspectiva da linguística estrutural de Saussure. Em sua abordagem, segundo Bernardino (2006), Lacan reitera a tese de Freud (1901-1905), de que o universo das significações sobrepõe o biológico. Em que a principal distinção, da espécie humana em relação ao reino animal, encontra-se na linguagem. Através da linguagem o sujeito pode acessar o universo de significações. (BERNARDINO, 2006). “O ponto central do pensamento de J. Lacan é o que concede ao simbólico o papel constituinte do sujeito humano”. (GARCIA-ROZA, 1996, p. 183).

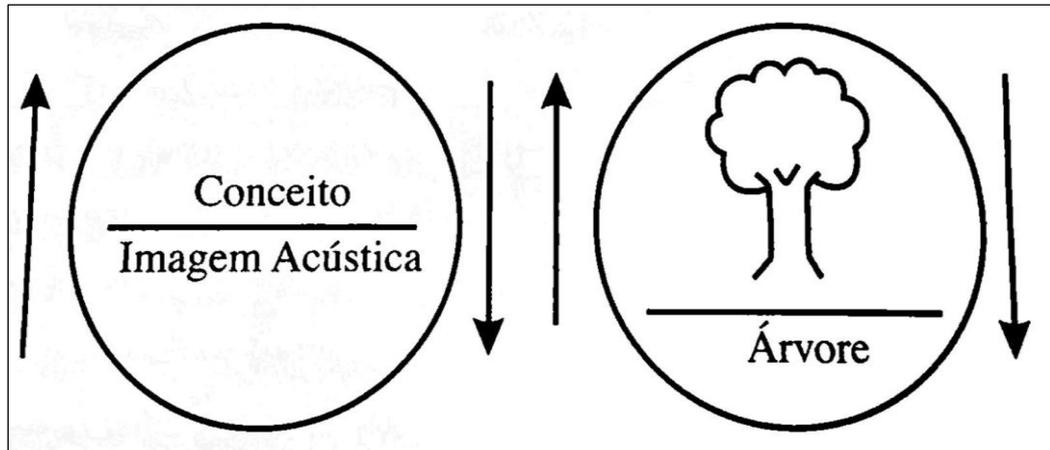
O viés inovador de Lacan, não está em definir o homem como um animal simbólico, esta tese já havia sido formulada por Ernest Cassirer em 1945, ao considerar que a função simbólica, como mediadora da realidade humana e, ao mesmo tempo, constituinte do indivíduo. (GARCIA-ROZA, 1996).

A originalidade de Lacan não está em afirmar o condicionamento simbólico do homem, mas a maneira como, a partir de suas contribuições retiradas da linguística e da antropologia estruturais, ele vai “reler” Freud e assinar os vários níveis de estruturação do simbólico, assim como a formação do inconsciente pela linguagem. (GARCIA-ROZA, 1996, p. 184).

Uma das fontes de inspiração do pensamento lacaniano, encontra-se na linguística estrutural de Ferdinand Saussure, com seus preceitos expostos no *curso de Linguística geral*. Um dos conceitos apresentados, é referente ao signo. (GARCIA-ROZA, 1996). “O signo linguístico é portanto uma unidade composta de duas partes, tal como uma moeda é composta de cara e coroa. O que ele une é um significado a um significante”. (GARCIA-ROZA, 1996, p.184). O signo, compõem-se em dois elementos complementares: o primeiro, trata-se do significante, a parte acústica da palavra e o segundo, o significado, abrange ao objeto. (SAUSSURE, 1857-1913/2006). “O signo não é a união de uma coisa e um nome, mas a união de um

conceito e uma imagem acústica (ou impressão psíquica do som). (GARCIA-ROZA, 1996, p.184). Conforme apresentado na imagem a seguir:

Figura 6 - Signo Linguístico para Saussure



Fonte: Signo linguístico Saussure (1916/1975, p. 133)

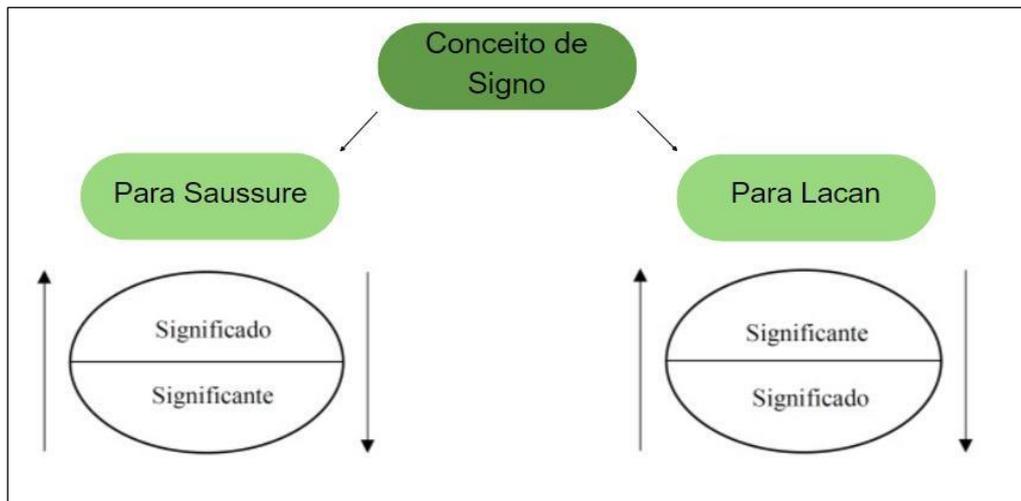
De acordo com Garcia-Roza (1996), o signo, para Saussure, é constituído por meio de dois aspectos: o primeiro, corresponde a arbitrariedade do signo, isto é, “não há nada que una, de maneira necessária, o significado de “árvore” à sequência de sons que lhe servem de significante”. (GARCIA-ROZA, 1996, p.185). O viés arbitrário do signo não corresponde a livre escolha do sujeito que fala, mas sim, que a decisão não depende de nenhuma articulação com a realidade.

O segundo aspecto, corresponde ao valor, pois “a significação do signo não se esgota no isolamento dessa relação, ela também é função da relação que o signo mantém com os outros signos da língua”. (GARCIA-ROZA, 1996, p.185). Diante do conceito de valor, o signo “deixa de ser visto apenas como uma relação entre significado e significante e passa a ser considerado também como um termo no interior de um sistema”. (GARCIA-ROZA, 1996, p.185). A posição que o signo ocupa em um sistema, é responsável pelo valor agregado a ele como um elemento de significação. (GARCIA-ROZA, 1996). Todavia, Saussure não utiliza o conceito de valor como elemento constituinte central da significação. Bem como, não retira a relação isolada entre significado e significante. (GARCIA-ROZA, 1996).

Lacan (1981), articula o inconsciente freudiano com a estrutura da linguagem e com a fala. No seminário 11 o autor pontua que o inconsciente é estruturado em forma de linguagem. Sendo assim, existem os mesmos elementos constituintes da língua,

mas com uma “gramática” própria, ou seja, “o inconsciente é, em seu fundo, estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (LACAN, 1981, p. 135). Entretanto, Lacan (1957/1999), discorda em vários aspectos dos apontamentos de Saussure, dentre eles, inverte a relação entre significante e significado, conforme as imagens a seguir:

Figura 7 - O signo para Lacan e Saussure



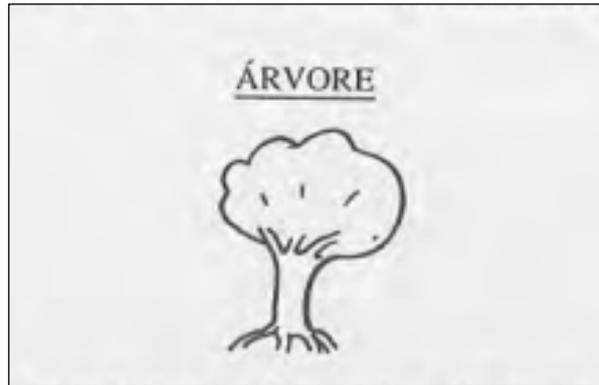
Fonte: elaborada pela autora, com base na adaptação do Signo linguístico Saussure (1916/1975, p. 133) e o signo lacaniano (1957, p.518).

Outra divergência de Lacan (1957/1999), corresponde a barra responsável pela separação entre significante e significado, que para o autor, representa uma autonomia do significante em relação ao significado. “O significante não tem que responder para sua existência a título de uma significação qualquer” (LACAN, 1957, p. 501). Se para Saussure, o signo é formado por uma unidade indissociável de seus elementos, Lacan, rompe com esta perspectiva ao afirmar que existem duas ordens distintas entre significante e significado, que se interpõem em uma barreira resistente a significação. (GARCIA-ROZA, 1996).

A cadeia dos significantes (ou cadeia significante) é, ela própria, a produtora de significados. É essa cadeia que vai fornecer o substrato topológico ao signo lacaniano, impondo que nenhum significante possa ser pensado fora de sua relação com os demais. (GARCIA-ROZA, 1996, p. 186).

Em a Instância da Letra no Inconsciente, Lacan (1957/1996), se refere a imagem do signo linguístico de Saussure, conforme a figura abaixo, com o clássico exemplo da árvore.

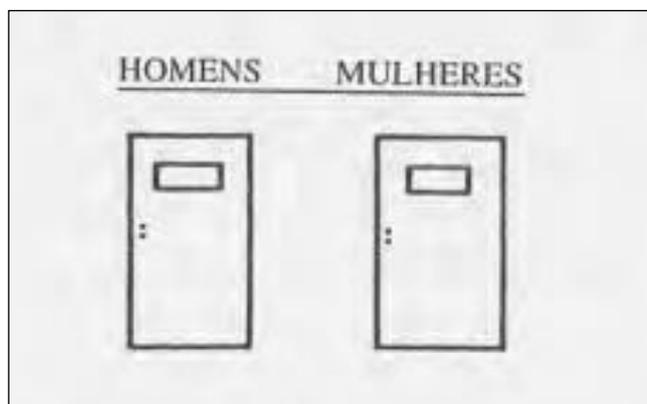
Figura 8 - Signo para Saussure



Fonte: Lacan (1957/1996, p. 502).

Para Lacan (1957/1999), esta definição está errada, pois isola o signo em uma relação e privilegia o significado. Na imagem a seguir, o autor favorece o significante, pois as duas portas são idênticas, a não ser pelos significantes “homens” e “senhoras” pela barra. Neste caso, é a oposição entre os significantes que diferencia os significados.

Figura 9 - Signo para Lacan



Fonte: Lacan (1957/1996, p. 502).

Em suma, para Lacan (1957/1999), a linguagem é composta por significantes e não signos. Em que não existe uma correspondência, uma relação, entre significado e significantes. Desse modo, o falante “desliza” em sua oratória de significante em significante, formando assim, uma cadeia. Diariamente os indivíduos articulam frases “vazias”, que não têm significado algum. Logo, um significante leva a outro significante, podendo chegar a um significado a partir das formações do inconsciente, como, por exemplo, os sonhos, chistes, atos falhos e sintomas. Com o acesso a

estrutura linguística, é possível a transformação do homem em um sujeito falante e desejante. Apresentaremos em sequência o processo de humanização pela linguagem.

Segundo Bernardino (2006), a linguagem não se restringe a mais uma capacidade a ser desenvolvida pelo homem, mas, pode ser considerada, um instrumento para a comunicação e imersão de ideias. Apesar de desconhecer as teorias saussurianas, Freud apresenta em Totem e Tabu de 1913, uma articulação entre a linguagem e a inserção do homem na cultura, a partir do mito da família primitiva como alusão a este momento.

De acordo com Freud (1913), a princípio, tem-se uma horda controlada por um chefe, um líder ou um pai ancestral, o qual acessava o gozo irrestrito, a posse de todas as mulheres do clã e com isso, impedia os filhos de se relacionarem com quaisquer membros da tribo. Ao acessarem a maturidade, os filhos são expulsos da horda, para que sejam evitados possíveis disputas de poder. Entretanto, em algum momento, os filhos percebem que ao unirem suas forças, tornam-se mais potentes e destrutivos que o pai primevo. Após assassinar o pai, invejado (mas também amado), os filhos o devoram em um ritual antropofágico, como forma de acesso aos admiráveis dons deste ser. A contradição revela-se pois, apesar de muito odiado por suas restrições, também, tornou-se objeto de amor.

Segundo Bernardino (2006), em Totem e Tabu, ao analisar as civilizações primitivas, Freud (1913), encontra o elemento da passagem do homem da natureza a cultura e a linguagem: o totem, uma vez em que, uma tribo indígena ao organizar sua aldeia ao redor de um totem, está apresentando a sua capacidade simbólica, pois o objeto em si, não possui nenhum valor, mas sim, aquilo que ele representa. Desse modo, observa-se a construção cultural de um povo, pois tem-se objetos que não possuem utilidade prática, mas fazem referência a história, a um ancestral. Bem como, são criadas leis de manutenção social, como: o sistema de familiaridade, casamento, a passagem de elementos culturais a geração seguinte etc., ou seja, de algum modo, tem-se a tentativa de submissão da natureza a cultura. As concepções freudianas inspiram-se em totem e tabu para argumentar a primazia do falo no psiquismo infantil. Em sua releitura, a perspectiva lacaniana, elevou o falo ao significante, ao associá-lo ao complexo de Édipo. (BERNARDINO, 2006).

Os escritos freudianos sobre o Complexo de Édipo discutem o modo como o humano revive este processo, de inserção cultural, em seu ambiente familiar, devido

a sua principal lei: “a proibição do incesto”. Deste modo, o objeto materno é tomado como proibido e quem sustenta essa proibição é a figura paterna, aquele em que a criança acredita ser detentor do falo e ameaça com a castração quem não se submete. Cabe ressaltar, que para as crianças mais jovens, a perspectiva do falo é excessivamente abstrata para ser compreendida, por isto, tem-se o pênis, o substrato do corpo, que materializa-se em concretude a ideia do falo. Em Lacan, a lei de proibição do incesto impõe a passagem do homem do campo puramente da pulsão e do instinto e o induz a regulação de sua reprodução e sobrevivência ao campo simbólico. (BERNARDINO, 2006).

Para a Psicanálise, desde Freud (1901-1905), o posicionamento feminino ou masculino não restringe-se aos genitais. Entretanto, em uma sociedade patriarcal, Freud (1913), associa a imagem do pai a um ser não castrado, sem limitações e detentor de todas as fêmeas, isto é, o símbolo da imagem fálica na cultura. Em Lacan (1953), temos a apresentação do Nome-Do-Pai, como suporte simbólico desta função e o seu vínculo com a Lei. Retomaremos essa questão em outro momento do escrito.

Desse modo, para Bernardino (2006), é sabida a existência de um Campo Simbólico, que constitui-se com suas próprias leis e códigos de comunicação (a língua), com suas respectivas variações, de acordo com a cultura (com seus costumes, rituais etc.). A linguagem é percebida como um sistema de representações, que auxiliam na nomeação do mundo externo, como pessoas, lugares e outros. Dessa forma, é possível nos distanciarmos da realidade concreta. Porém, a linguagem tem um limite, pois existem pontos que não permitem a nomeação. Diante da concepção de falo, o homem busca simbolizações para si, para o outro e o mundo que o rodeia.

Lacan considera que a linguagem não é adquirida pela criança, como, por exemplo, a marcha, mas como algo que a subverte e apodera-se dela. Adentraremos na aquisição linguística da criança e o simbolismo envolto nesse processo na subseção seguinte.

3.1 A chegada de uma criança: o simbolismo envolto

Em Suy (2023), temos que diferente dos animais, que possuem todo um aparato instintivo que os prepara para a sobrevivência, os seres humanos nascem à

mercê da morte. Esta é a teoria freudiana sobre a pulsão¹⁶, como algo que aponta para uma satisfação a mais. “Na vida humana é diferente. Há uma desnaturalização que nos é própria, efeito do fato de sermos seres de linguagem. Falar nos torna radicalmente diferentes dos outros animais”. (SUY, 2022, p. 24). Logo, é questão de vida ou morte, para o ser humano, ser recebido com amor. Sabemos, que muitos bebês nascem com amor e nem por isso permanecem vivos. Entretanto, sem o acolhimento humano, não existem chance alguma de sobrevivência. (SUY, 2022).

Chegamos à vida sem corpo, embora tenhamos um organismo. Não sabemos quem somos, não nos reconhecemos no espelho, não temos desejos de grandes coisas. Chegamos à vida tão frágeis que dependemos de que alguém nos adote para sobreviver. É o amor de um outro, a quem frequentemente chamamos de mãe, que nos liga à vida. (SUY, 2022, p. 35).

De acordo com Bernardinho (2006), o bebê é atravessado pela linguagem antes mesmo do seu nascimento orgânico, como, por exemplo, quando lhe são fornecidos um nome e o registro civil, que o considera um cidadão, mesmo antes que ele possa compreender o significado disto ou quando ainda no útero materno é saudado com palavras. Em Lacan (1957/1998, p.498), temos que “a linguagem, com a sua estrutura preexiste à entrada que nela faz cada sujeito a um dado momento do seu desenvolvimento mental”. Ao nascer, rapidamente, a criança compreende o eu nome e que o reconhecem a partir dele. (Bernardino, 2006).

Faz esta operação abstrata que consiste em sacar que tem existência justamente ali onde não está: nesta palavra formada por uma determinada sucessão de fonemas que lhe escolheram para representá-lo, cuja significação não vem dada e consiste em um enigma que lhe caberá decifrar. (BERNARDINO, 2006, p. 25).

O bebê, enquanto não desenvolve o seu próprio sentido, corresponde a aquele que lhe é dado, de acordo com o lugar que recebe, pois, caso não ocupe, não haverá referências, isto é, será inviabilizado qualquer significado que possa associar a si mesmo, pois isto não é herdado em paralelo a sua carga genética. (BERNARDINO,

¹⁶Freud (1901-1905), em Um caso de Histeria, Três Ensaio sobre Sexualidade e outros trabalhos, aborda o início da sua compreensão de pulsão, quando afirma que a sexualidade humana não é baseada puramente em instintos, como nos animais, mas nas pulsões. O instinto, é um comportamento inato de preservação da espécie, como, por exemplo, o sexual. Na pulsão, é observada uma desnaturalização do instinto, que não atende apenas as necessidades, mas volta-se para o desejo. Sua fonte é o corpo. Com isto, vincula a boca, o ânus, olhos, pele etc. O modo como o adulto erotiza o corpo do bebê, determina a criação de zonas pulsionais. A pulsão busca um objeto, apesar de não encontra-lo e tem como meta a satisfação.

2006). “Nossa primeira tarefa na vida é receber o amor do outro. Em seguida, nos identificamos com o lugar de objeto precioso para o outro e passamos a nos amar também”. (SUY, 2022).

Logo, esse primeiro tempo da relação amorosa, consiste com o que Freud conceituou como narcisismo primário. Em Lacan (1964/1988), esse primeiro momento, é chamado de “alienação”, como uma forma de entrada na constituição do sujeito, em que tem-se a figura do Outro. Este Outro não é apenas um cuidador, um semelhante, mas aquele que o apresenta ao campo simbólico. Lacan (1964/1988), o diferencia com a grafia em maiúsculo, como o Outro. Cabe ressaltar que este Outro primordial não se refere, necessariamente, a uma mãe biológica, mas aquele em que fornece essa função para a criança. Bem como, esse Outro mantém uma relação desigual com o sujeito que está por vir, que sente a necessidade de se assujeitar a ele. Porém, ao fazer isso, a criança pode inserir-se na linguagem. Esse é um processo que tem um determinado momento para ocorrer. (LACAN, 1964/1988).

Desse modo, de acordo com Bernardino (2006), antes de falar sobre si, o bebê é falado por um Outro, que o interpreta, ao nomear o que ele sente, pensa do mundo e o que pode fazer. A alienação da criança em um Outro cuidador é necessária para a constituição do sujeito falante, pois é neste processo, na alienação das palavras e do desejo do outro da mesma espécie, que o bebê acessa a função simbólica. Em Lacan (1964/1988), temos que o indivíduo, ao acessar a linguagem, perde sua forma real, porém, com isso, adquire a possibilidade de tornar-se sujeito, no local em que por hora existe o vazio. “É o desejo de um outro de que existamos que nos liga à nossa carne, como efeito da aposta desse primeiro outro (ou primeiros outros) que nos amará”. (SUY, 2022, p. 35).

De acordo com Freud (1914-1916/1996), esse amor destinado a criança não é tão altruísta assim, em *Introdução ao Narcisismo*, o autor aponta que com o nascimento do filho, os pais depositam nele, seus sonhos e idealizações, com fantasias de perfeição e onipotência. Nas palavras de Freud (1914-1915/1996, p.98), “Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosa para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram”.

Desse modo, de acordo com Freud (1914-1916/1996), o filho é objeto de perfeição e, devido a isso, não deve submeter-se as restrições vivenciadas pelos pais no passado isto é, a criança será imune a quaisquer perdas ou sofrimentos, pois os

pais “sentem-se inclinados a suspender, em favor da criança, o funcionamento de todas as aquisições culturais que seu próprio narcisismo foi forçado a respeitar, e a renovar em nome dela as reivindicações aos privilégios de há muito abandonados”. (FREUD, 1914-1916/1996, p. 98). Logo, as renúncias ao prazer, as restrições a própria vontade, as leis da natureza ou do convívio em social, não podem atingir o bebê, pois este é um ser superior, “sua Majestade, o Bebê”, como outrora nós mesmos nos imaginávamos”. (FREUD, 1914-1916/1996, p. 98).

Em síntese, é com a presença do grande Outro, como aquele que comanda a cadeia de significantes, que fornece o local não apenas físico, mas simbólico, que formará o sujeito. . À vista disso, a criança depende desse Outro e dos significantes por ele fornecidos. Um exemplo disto, é que no processo de aquisição linguística, em um primeiro momento, o bebê referencia-se na terceira pessoa do discurso, como, por exemplo: “o neném quer”. (BERNARDINO, 2006).

A criança, de acordo com Suy (2022), no ápice do seu narcisismo primário, na identificação com o Outro, no processo de alienação, não tem medo e nem vergonha de nada. Logo, despertam um fascínio. “É o tempo de fofura máster de uma criança, que se sente potente, como se nada tivesse a perder. Inclusive, é um perigo. Uma fase em que os adultos precisam estar de olho na criança o tempo todo”. (SUY, 2022, p. 36). A marca da alienação, permanece no Inconsciente. Um exemplo disto, é quando o sujeito se surpreende com algumas palavras que verbalizou ou quando esquece algo que estava “na ponta da língua”. Dessa forma, o “banho de linguagem” que a criança recebe ao nascer e o local (metafórico), que a criança ocupa na dinâmica familiar, são de suma importância. (BERNARDINO, 2006).

Para que a criança se torne minimamente sociável, é preciso que esse narcisismo primário seja furado. “Eis o fundamento que organiza toda a nossa civilização: todo mundo precisa perder um pouquinho. É o que nos permite a mínima dose de segurança”. (SUY, 2022, p. 36), como, por exemplo, certa dose dos instintos é reprimida (como o da agressividade), com o intuito de que o outro faça o mesmo e assim, gere uma sensação de segurança. (BERNARDINO, 2006) Conforme cresce, a criança é inserida em outros espaços, além do familiar, em que conhece e convive com diferentes sujeitos. “À medida que a criança vai transitando pelo mundo, vai a escola, conhece e convive com outras crianças, vai se dando conta de que não é superior as outras”. (SUY, 2022, p. 37). Neste momento, temos o que Lacan (1964/1988), nomeou de separação, como o momento em que o Outro demonstra

sinais de que deseja algo além da criança e com isso, ela percebe que esse Outro não é absoluto, ou seja, que algo a falta. Ao demonstrar que deseja algo além, a criança passa a se indagar sobre o desejo do Outro e tenta preencher essa falta. É nesse desejo que lhe é desconhecido, no campo da falta, que possibilita a existência do sujeito desejante. Nesse momento, de acordo com Bernardino (2006), podemos observar que a criança separa-se e passa a produzir deslocamentos, bem como, ao aprimorar o seu domínio linguístico, referenciar-se na primeira pessoa, ao utilizar o “eu” em suas sentenças.

Posto isso, a atuação dos pais nesse processo é de suma relevância para que a criança se perceba como um indivíduo, semelhante aos outros, isto é, que retirem o filho desse local de idealização, de perfeição e o percebam como um indivíduo, separado, e não uma versão atualizada deles mesmos. Isto parece “óbvio”, mas é uma significativa descoberta. (SUY, 2022). Dessa forma, a separação pode operar, com o estabelecimento da criança como um sujeito distinto dos pais. “Para além de fazer o filho entrar em um ideal (moldura que os colocaria no lugar de pais ideais), os pais podem, assim, aprender a serem pais com o filho que têm”. (SUY, 2022, p. 37).

Para Freud (1914/1916), o amor do Eu é furado, quando a criança percebe que não é perfeita e que esse outro, deseja algo além dela, com isso, tem-se a instauração do narcisismo secundário. Esse processo não ocorre sem angústias, pois “a criança, num primeiro momento, ‘sua majestade, o bebê’, logo descobrirá que é apenas mais um ser no mundo, e terá de parar de ‘reinar’, aceitando sua condição de faltante”. (SUY, 2022, p. 37).

Em um viés psicanalítico, a falta, imperfeição ou incompletude, é conceituada como “castração” e refere-se à impossibilidade de vivermos sem faltas. (SUY, 2022). “Paradoxalmente, é justamente a castração que liberta a criança para olhar para o mundo, para olhar para o outro, para poder viver sem se fixar no próprio umbigo”. (SUY, 2022, p. 38). A noção de falta, de que estamos sozinhos no corpo que habitamos, sem nossa “outra metade”, é o que impulsiona o sujeito a amar e algo buscar além de si. “Se eu tenho tudo, nada no outro, seja uma pessoa ou o mundo, me interessa”. (SUY, 2022, p. 56). “Quem não tem noção de que está sozinho no próprio corpo pode adoecer psiquicamente, sentindo que seu corpo é invadido pelo outro, que seus pensamentos podem ser alcançados por outra pessoa”. (SUY, 2022, p. 38). Em síntese, constituir-se como sujeito permeia os respectivos processos de alienação e separação do Outro.

Ao nascer, o bebê é inserido em uma família, com a sua história prévia, repassada há gerações. Então, além da herança genérica, tem-se a aquisição simbólica dos acontecimentos e experiências relevantes vividas por seus parentes e aqueles que os antecederam, cuja criança, fornece continuidade. (BERNARDINO, 2006).

Nessas determinações, seu sexo, suas feições, a ordem de seu nascimento – em relação aos irmãos de sua própria fratria ou à de seus pais-, as circunstâncias da gravidez, do parto e do puerpério, vão constituir elementos importantes de uma combinatória que resultará justamente em um lugar particular que determinará a forma como será esperado, como serão interpretadas suas manifestações, como será tratado, ou seja, as diversas significações que receberá para poder ir entendendo o que acontece com seu corpo, ir decifrando tanto seu mundo interno quanto o mundo externo. (BERNARDINO, 2006, p. 27).

Diante disso, de acordo com Bernardino (2006), é neste lugar (que está além de um espaço físico), que a criança encontra-se com a estrutura, a cultura, que favorece sua humanidade. No contexto familiar ela recebe a transmissão linguística, os costumes, as leis, e, além de, as singularidades do desejo familiar inconsciente sobre si. A soma de tudo isto resulta na subjetividade do sujeito, o seu desejo próprio.

3.4 Criança tem sexualidade: características de uma estruturação psicosexual

É sabido que a afirmação da sexualidade infantil, apresenta-se como a principal fonte de críticas a Psicanálise. Logo, Freud (1901/1905), em *Um Caso de Histeria, Três Ensaios Sobre Sexualidade e Outros Trabalhos*, afirma que é possível observarmos nas crianças, traços de sexualidade, em intensidade moderada. Esse argumento está em contramão com a moral e a ética estabelecidas no social, até mesmo, atualmente, apesar de todos os estudos iniciados por Freud desde o século passado sobre a constituição psicosexual infantil e a curiosidade natural das crianças em relação a seu nascimento. (SILVA, 2022).

Esta rejeição, de acordo com Freud (1901/1905), em parte, pode ser vinculada a “amnésia” infantil, em que os sujeitos não recordam de significativos períodos da infância. Além disso, como um fator protetivo, pois negar a sexualidade na infância é uma forma de resguardar própria criança interna (GARCIA-ROZA, 1985). “Costumamos pensar em sexo e nas manifestações da sexualidade com a experiência do adulto, esquecendo-nos de como fomos e como vivemos a nossa sexualidade até chegarmos à vida adulta”. (SILVA, 2022, p. 55).

Desse modo, “ainda hoje é um escândalo ou causa incômodo falar sobre sexualidade infantil. Assusta dar-se conta de que a criança também sofre, faz sintomas, deseja e revela as suas fantasias quando brinca”. (CASTRO, et al., 2010, p. 90). Além da dessexualização, são nítidas as idealizações do período, isto é, “uma infância redonda, sem faltas, sem desconfortos. Esta ideia causa cegueira diante das próprias questões”. (CASTRO, et al., 2020, p. 90). Porém, ainda que “esquecidas” ou “negadas” no discurso, essas manifestações da sexualidade infantil, deixam marcas no inconsciente, na vida anímica dos sujeitos e repercutem em seus processos constitutivos. (GARCIA-ROZA, 1985).

Face ao exposto, é importante ressaltar, que a sexualidade infantil é ampla e complexa, pois abrange o desenvolvimento emocional e a singularidade do sujeito, além disso, pode ser observada em crianças muito jovens, como, por exemplo, desde o primeiro ano de vida, quando o bebê sente prazer em contrair e relaxar o corpo. (SILVA, 2022). Para Freud (1901/1905), a sexualidade do sujeito se organiza em fases: oral, anal, fálica, latência e genital. Devido ao recorte do nosso objeto de estudo, nos debruçaremos sobre as respectivas fases oral, anal e o período da latência, que correspondem, em média, a crianças de 0 a 3 anos.

Pois é, o corpo é todo erótico! Com isso, podemos dizer que a sexualidade. De imediato, está diretamente associada a genitalidade; no entanto, ao refletirmos um pouco mais, constatamos que todo o corpo é erótico. Além disso, a vida e a nossa relação com ela, com a natureza, com o trabalho pode estar repleta de prazer. Portanto, o prazer não está só na relação sexual, no ato sexual ou na masturbação. (SILVA, 2022, p. 56).

Diante disso, podemos questionar: por que o corpo é todo erótico? De acordo com Silva (2022), isto ocorre porque quando nascemos, é através do corpo que percebemos o mundo. Logo, as primeiras experiências da sexualidade são construídas com os pais ou cuidadores, por exemplo, o cuidado do banho, a amamentação, os carinhos e trocas, são formas as quais o bebê sente prazer e percebe que está vivo. Esta proximidade, tanto física quanto mental dos pais com a criança, favorece a ela a construção de sensações de segurança e amor.

É neste período que o bebê constrói a imagem de seus cuidadores como boa ou frustrante e essa construção será precursora de toda a capacidade amorosa e sensação de bem-estar que o sujeito carrega durante toda a existência, até mesmo nos momentos mais difíceis. É preciso pontuar que até mesmo na vida adulta, o corpo permanece como um local todo erótico. Em suma, essas trocas sensuais são a base

para o desenvolvimento erótico, a capacidade de aprender e de formar vínculos amorosos. (SILVA, 2022). “O desenvolvimento afetivo-sexual da pessoa será resultado da combinação do componente biológico (índole inata do bebê) com o ambiente e o meio cultural (do qual os pais são parte fundamental). (SILVA, 2022, p. 56).

Alguns pós freudianos, como Bion e Melanie Klein, voltaram-se ao estudo precoce do psiquismo e a importância da relação mãe-bebê. Bion desenvolveu o termo “função de *rêverie*”, para exemplificar a capacidade da mãe em tolerar a angústia e o choro do bebê, ao tentar sanar suas necessidades. Essa postura de cuidar do bebê sem desespero é a principal responsável pelo desenvolvimento emocional dele, ou seja, a função de *rêverie*, abrange uma receptividade emocional e cognitiva aos sinais do bebê. (SILVA, 2022).

Ao nascer, o bebê perde o útero tranquilo da mãe, um local em que ele está protegido e, no qual, nada o falta, para inserir-se em um mundo novo, frustrador e estranho, ao qual, terá de adaptar-se. O bebê, nasce com mecanismos insuficientes para lidar com o desamparo, logo, cabe a mãe, fornecer o *rêverie*, ao suportar e nomear a angústia da criança. Aos poucos, com o tempo, o bebê desenvolve a capacidade de lidar com a frustração e a dor. Esta capacidade de *rêverie*, favorece a aprendizagem da criança sobre os seus próprios sentimentos e falhas nesse processo podem culminar em transtornos globais do desenvolvimento, como, por exemplo, o autismo e a psicose. (SILVA, 2022).

Pela *rêverie*, a mãe transforma a turbulência emocional do bebê, tolerando em si a angústia do filho, nomeando-se de forma a ser tolerável para ele e oferecendo algum sentido. Só então o bebê torna-se capaz de armazenar, simbolizar, pensar e sonhar sobre tais experiências. Assim, a criança vai desenvolvendo sua capacidade para tolerar frustrações e para pensar. Portanto, a capacidade de *rêverie* da mãe permite que o bebê “alfabetize” os próprios sentimentos. (SILVA, 2022, p. 57-58).

Conforme mencionado, algumas regiões do corpo, para Freud (1901-1905), possuem uma maior propensão ao erotismo. Desse modo, sua teoria foi construída em fases: oral, anal, fálica, latência e genital, uma consecutiva a outra, como pontuado, não abordaremos todas elas, devido ao recorte etário desta pesquisa. Bem como, cabe ressaltar, que as manifestações da sexualidade infantil são autoeróticas, isto é, a satisfação é voltada ao próprio sujeito.

Desse modo, a primeira fase do desenvolvimento psicosexual é a oral, que em média, abrange crianças até 1 ano ou 1 ano e 6 meses. Nesse período o prazer

encontra-se na região da boca e por meio dela, que o bebê descobre o mundo. Por conta disso, uma das manifestações desse período, é o fato de a criança colocar tudo na boca. (SILVA, 2022). De acordo com Freud (1901-1905), uma das primeiras manifestações da sexualidade do bebê, pode ser observada no chuchar, por meio da sucção rítmica, mesmo quando a fome cessou, em que objetos externos, como: a chupeta ou o próprio corpo da criança, como os dedos, podem favorecer esta atividade. “o sugar com leite alia-se a uma absorção completa da atenção e leva ao adormecimento, ou mesmo a uma reação motora numa espécie de orgasmo.” (FREUD, 1901/1905, p. 169). O ato dessa criança pode ser relacionado com a lembrança, a tentativa de retorno a uma satisfação vivenciada outrora.

Em sequência, temos a fase anal, que ocorre, em média, a partir de um ano e meio até os dois anos. Nesse período, de acordo com Silva (2022), o prazer encontra-se no controle dos esfíncteres, em que o cocô e a urina são percebidas como as primeiras produções¹⁷ da criança. À vista disso, ela experimenta o controle tanto sobre si quanto em relação ao mundo, com essa experiência, observamos a construção da autonomia. “O cocô e o xixi assumem, na fantasia das crianças, todos os tipos de poderes mágicos. A conduta dos adultos, quando ficam muito preocupados com a regularidade intestinal, confirmam para elas a fantasia de terem uma arma perigosa nas fezes”. (SILVA, 2022, p. 59).

Ao adquirir a higiene, a criança acessa algo além, pois “a partir do momento em que a mãe, movida pelo desejo, começa a empreender tentativas de retirar as fraldas da criança, as fezes surgirão como principal moeda de troca”. (PINTO E NETO, 2012, p. 17). “Mais do que a aquisição do controle esfinteriano em si, o que se introduz para a criança quando passa a ser solicitada pela mãe a evacuar nesse ou naquele momento é a demanda do Outro”. (PINTO E NETO, 2012, p. 17). Assim sendo, ao tornarem-se objeto da demanda do Outro, as fezes perdem o seu aspecto biológico, de “resto” e simbolizam um objeto valioso para a criança. (SILVA, 2022), uma vez em que, de acordo com Freud (1901-1905), a criança percebe as próprias fezes como um presente, que pode dar a alguém. Esse é o momento em que a criança pode experimentar alguma sensação de controle, pois devido aos seus excrementos,

¹⁷Essa satisfação manifesta-se depois, na vida adulta, com tudo que o sujeito produz, como artes, textos e até mesmo conteúdo de Internet. (SILVA, 2022).

pode atender ou não a demanda do Outro, isto é, funciona como um objeto de troca. (DOLTO, 1971).

O “prender” as excreções, de fato, mobilizam os pais, com isso, a criança pode associar a urina e as fezes, como objetos de valor, que podem entregar ou não, de acordo com a própria vontade. Dessa forma, no imaginário, as fezes e a urina esboçam as qualidades vinculadas a relação entre pais e filhos, em que aos poucos, a criança pode manifestar traços dessas fantasias. Diante disso, podemos refletir que “se soubermos o grau do significado das fantasias que as crianças emprestam aos produtos corporais, não nos surpreenderemos com as oscilações dos primeiros anos de educação higiênica, mesmo em família mais disciplinadas”. (SILVA, 2022, p. 59).

Após essa fase, temos o período denominado por Freud (1901-1905), como latência, que inicia-se, geralmente, aos três anos e coincide com um aumento da curiosidade infantil, em que as crianças se apresentam como questionadoras, ou seja, esta é a “fase dos porquês”. Por conta disso, são mais fáceis as observações das manifestações sexuais, uma vez em que, elas realizam perguntas sobre a temática, como, por exemplo, sobre a concepção e o nascimento de bebês. Para a criança, é crucial que suas dúvidas sejam sanadas, inclusive, as de cunho sexual, em uma linguagem apropriada a sua compreensão, pois isto é relevante para o processo de aprendizagem como um todo. Além das perguntas, com frequência observamos crianças de 2 a 3 anos em busca de comparar o seu genital com o amiguinho ou tentar ver o do outro. Este também é o período do Complexo de Édipo, em que tem-se a frustração da criança ao perceber que os pais, seja o menino com a mãe ou a menina com o pai, não os pertencem. (SILVA, 2022).

Aos 3 anos, para Silva (2022), a criança adquire certa independência em relação aos pais, ela consegue correr com segurança, possui um maior repertório linguístico (embora ainda balbucie e gagueje), sente prazer com o jogo de palavras e diverte-se ao reuni-las em distintas combinações. Nesse processo de maior autonomia, vemos a “fase do não”, bem como, uma tendência à inflexibilidade e a rejeição a inovações. Algo semelhante ao observado na adolescência, em uma postura de opor-se ao que existe. A noção de mundo, restringe-se aos familiares próximos, como pais, irmãos e irmãs, com isso, tem-se a recusa de reconhecer outras pessoas como pertencentes a esse ciclo. O pai e a mãe são referências de destaque, amados e admirados.

Para Silva (2022), o amor do menino pela mãe tem reverberações na sexualidade masculina, assim como o da menina pelo pai apresenta conotações no feminino. Associado a esses sentimentos, vemos fantasias de exclusividade com um dos genitores, que manifesta-se, por exemplo, em pedidos para dormir na mesma cama. É possível observamos a curiosidade da criança frente ao mistério do que ocorre no ressoito do pai, de forma mais próxima ou longínqua a realidade. Caso tenha um irmão mais novo, pode associar o que ocorre no quarto com a chegada de um bebê. “As crianças geralmente percebem muito mais sobre o que se passa na família do que julgam os adultos”. (SILVA, 2022, p. 62). Sentimentos ambivalentes são comuns em crianças de 3 anos, pois ao mesmo tempo em que possuem ciúmes, inveja, rivalizações e pretendem, em sua fantasia infantil, expulsar um dos genitores e assumir assim o seu papel, possuem um enorme amor por eles. Logo, esses afetos são permeados de sofrimento, de forma real e intensa. (Silva, 2022).

Em Silva (2022), temos que a menina brinca de ser como a mãe e o menino de imitar o pai. Todavia, esses papéis se invertem, pois os meninos também acessam o lúdico dito feminino, ao brincar com bonecas ou ao realizarem trabalhos domésticos e as meninas, assumem aspectos de “menino travesso” em suas brincadeiras. De forma frequente, quase todas as crianças, apresentam fases em que gostariam de ser do outro sexo. Além disso, admiram os pais e gostariam de poder gerar um bebê e alimentá-lo como a mãe e, bem como, percebem a influência do pai. Neste período, o pênis do pai é fonte de admiração e inveja, tanto do menino, quanto da menina.

É natural e comum, que crianças, ou até mesmo bebês, obtenham satisfação ao manusear suas genitálias, devido a uma busca de conforto, principalmente quando estão sozinhas. Porém, são recorrentes os sentimentos de culpa associados a esse ato, devido as fantasias que evocam. Na imaginação, o menino de 3 anos, ao ter uma ereção ou masturbação, pode sentir que ele é seu pai, que tem o pênis grande como o pai, e pode possuir a mãe da forma que ele imagina que o pai a possui”. (SILVA, 2022, p. 63). Por conta dessa inveja do papel do pai e a sensação de estar excluída, a criança pode destinar sua raiva e tornar o relacionamento imaginário entre pai e/ou mãe, ou até mesmo ambos, penoso, pois a masturbação excessiva evoca fantasias cruéis, mas universais, e a criança, sente-se culpada diante delas.

Como mencionado, essas fantasias são universais e praticamente todas as crianças masturbam-se. Entretanto, se esta prática torna-se acentuada e abrange outras atividades, pode ser um indicativo de dificuldade emocional. É perceptível que

crianças muito jovens já possuem sentimento de culpa frente à prática masturbatória. Por conta disso, não é interessante reforçar essa sensação. “Quando a criança se masturba em local ou hora inadequados, podemos dizer algo como ‘isso é gostoso, mas aqui não é lugar para isso’ ou isso é gostoso, mas devemos fazê-lo quando estamos sozinhos”. (SILVA, 2022).

Os temores de uma criança de três anos são vinculados a fortes impulsos, sentimentos ambivalentes de amor e ódio e podem ter relação com um temor de sua segurança ou a de seus familiares, ou um receio de machucar, com intenções ou ações, alguém que ame. São observados medos de alguns alimentos, do movimento intestinal, da urina e/ou fezes da masturbação e das genitálias. (SILVA, 2022).

A maioria das crianças nessa faixa etária chupa o dedo ou um lençol, por exemplo, algumas fazem isso, inclusive, durante o dia. Esses objetos funcionam como apoio emocional, quando elas se sentem cansadas ou tristes e geralmente são utilizados os mesmos objetos desde quando são bebês. Com isto, podem querer afirmar a necessidade de sentirem-se como bebês. A princípio, esses objetos funcionavam como um substituto imaginário da relação da criança com a mãe, na ausência dela, sem a necessidade de utilizar as brincadeiras com o corpo. Com o passar do tempo, essa peça adquire outros significados, ao auxiliar na representação de uma parte da criança, da mãe, do pai ou de um irmão, por exemplo. Além disso, favorece o lidar com a raiva, solidão ou frustração. (SILVA, 2022).

O brincar, segundo Silva (2022), é de suma importância para a criança, pois é por meio dele que ela aprende sobre si, o mundo e os objetos que a circundam. O brincar funciona como um trabalho para criança, bem como, auxilia na compreensão de si e do próprio corpo, como separado da mãe. Além disso, por meio da brincadeira, aprende a lidar com as suas emoções e sentimentos, que muitas vezes são confusos e/ou conflitantes. Os brinquedos (ursos, bonecas e outro), podem funcionar como substitutos dos pais ou pessoas importantes para a criança, em que, através desses objetos, ela pode manifestar os seus afetos, sem inibições, uma vez em que expressar-se diretamente, pode ser percebido pela criança, como algo perigoso.. Ao brincar a criança pode elaborar suas fantasias, inclusive, de ter sido má e com isto acessar a reparar o feito, desfazer o mal provocado. “Muitos medos das crianças pequenas se ligam a sua incapacidade de distinguir entre fantasia ou realidade interior e realidade externa. Aos 3 anos, a criança preocupa-se em separar o imaginário do real”. (SILVA, 2022, p.65).

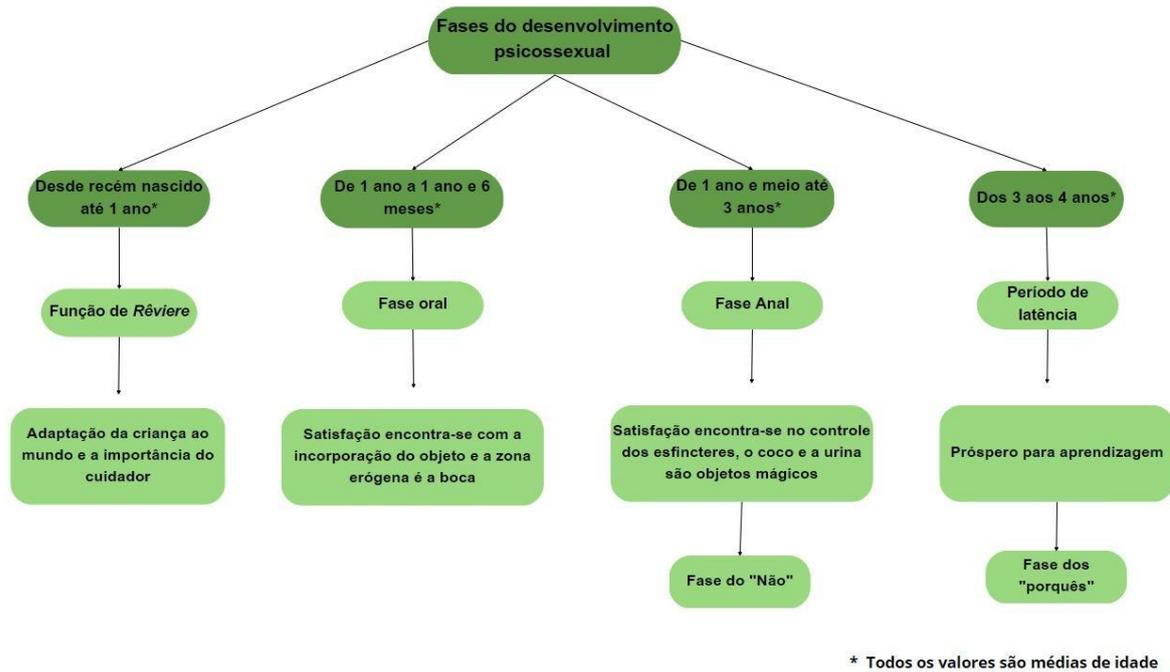
Neste período, de acordo com Silva (2022), a criança aprimora sua habilidade com as palavras e estas a auxiliam no pensar. Logo, tem-se o período das perguntas, em que a criança se apresenta como questionadora e manifesta preocupações com aspectos básicos da sua existência ou a de familiares, por exemplo. Por tudo ser questionado, torna-se árduo o trabalho de sanar as curiosidades infantis, todavia, mesmo que os adultos, sejam os pais ou educadores, não saibam como responder, é importante que isso seja verbalizado, ainda que a ela não acredite nisso, é relevante que sejam reconhecidas, por essas figuras de referência, as próprias limitações, ignorâncias ou erros. (SILVA, 2022).

Ocasionalmente, para Silva (2022), a criança pode insistir em uma pergunta, por não estar satisfeita com a resposta ou por esquecimento. Porém, essa insistência pode manifestar um conflito psíquico, que a criança ainda não consegue colocar em palavras, como, “por exemplo, o desejo de experimentar cientificamente e de descobrir o que quebra e o que não quebra pode estar ligado às perguntas ansiosas sobre as partes do corpo que podem se quebrar”. (SILVA, 2023, p. 66). Dessa forma, de acordo com Silva (2022, p.67).

O adulto questionado deve responder sempre, mesmo que seja para dizer que não sabe, pois, quando encontramos desde pequenos, alguém próximo a nós, seja ele um familiar, seja um amigo ou educador de nossa confiança, que pode responder verdadeiramente às nossas questões, mantemos vivos dentro de nós a esperança e o desejo de sempre podermos vir a conhecer.

Aos 3 anos, o pensamento é concreto, relacionado a objetos da realidade, que podem ser vistos e tocados. Com os adultos, as crianças compreendem as explicações e regras. Diante disso, apresentamos um resumo esquemático sobre o desenvolvimento da criança, de 0 a 3 anos, em uma abordagem psicanalítica.

Figura 09: fases do desenvolvimento psicosssexual (adaptado).



Fonte: elaborada pelas autoras, adaptado de acordo com as fases do desenvolvimento psicosssexual da psicanálise.

Em síntese, segundo Bernardino (2006), nesse circuito pulsional, a criança vivencia experiências satisfatórias, que provêm de uma fonte biológica, o corpo e com isso, vinculam-se e estabelecem trocas com o outro. Essas experiências são repletas de sentido, deixam marcas e se repetem e, devido a isso, funcionam como um “mapa” do corpo e do mundo externo, que apenas podem existir, por conta das trocas prazerosas com o outro. Com isso, mencionamos que o bebê se aliena no discurso do outro, mas transcende a isso, ao abranger o real, isto é, “o bebê se aliena ao que dá prazer ao outro e é aí mesmo que surge o seu desejo”. (BERNARDINO, 2006, p.34).

A partir dessas relações primordiais, se estabelecem os processos instrumentais de utilização e adaptação, tanto do corpo quanto do psiquismo, ao ambiente, as regras sociais, como, por exemplo, o sono e as excreções, que são regulados pelos processos educativos, que de início, são estimulados pelo contexto familiar, em que a criança adapta-se a um ideal proposto, devido a demanda de amor um adulto que lhe é querido. (BERNARDINO, 2006).

Logo, reforçamos que para tornar-se sujeito, não basta a maturação genética ou biológica, pois tem-se a necessidade do outro, do seu desejo, que impulsiona o

desenvolvimento da criança. À vista disso, ao se tornarem complexos os processos instrumentais, seja pela maturação biológica ou devido aos processos educativos, tem-se uma demanda ao remanejamento estrutural das significações, como, por exemplo, na adolescência, em que tem-se toda uma reconfiguração do sujeito para adaptar-se as novas sensações advindas desse período. (BERNARDINO, 2006).

3.2 Tornar-se sujeito: entre o real, o simbólico e o imaginário

Dentre os acréscimos Lacan a Psicanálise freudiana, temos a apresentação dos três registros: o Real, o Simbólico e o Imaginário, inseparáveis entre si e articulados, como forma de explicar a estrutura do sujeito no Inconsciente. Neste tópico, pretendemos discutir sobre cada um dos três registros.

Conforme mencionado, a criança constitui-se pelo vínculo entre um organismo biológico e a linguagem, com o intermédio de um Outro cuidador. Esta dinâmica é complexa, pois o biológico e o linguístico são extremamente distintos entre si. O biológico corresponde a espécie, ao orgânico, ao físico, ao natural, em que reverberam as questões genéticas, como a anatomia, os reflexos, o sistema nervoso e outros. No campo linguístico, temos o acesso à cultura, que simboliza a linguagem nos sujeitos. A língua materializa os sons constituintes das palavras, como representações abstratas que apenas fazem sentidos se associadas a um elemento organizador. É nesta somatória entre o natural e o simbólico, que o sujeito se estrutura. (BERNARDINO, 2006). “Para o surgimento do sujeito psíquico, é necessário o encontro entre este alicerce – biológico – e uma estrutura familiar, transmissora de um sistema simbólico”. (BERNARDINO, 2006, p. 28).

Conforme se apropria do universo linguístico, a criança, afasta-se de sua origem natural. Por conta disso, ao ser desnaturalizada, esse indivíduo recorre a uma imagem, a representação psíquica de si mesma, para que possa compreender o “seu corpo”. “É desconhecendo sua realidade orgânica que a criança pequena construirá sua ideia a respeito do corpo que tem”. (BERNARDINO, 2006, p. 28). À face disso, Lacan (1949/1988), discorre sobre o primeiro registro, o Imaginário, em seu texto: “O estágio do espelho como formador da função do Eu”, como o momento de constituição da imagem corporal do bebê. Este é um período importante para a formação da identidade do sujeito, em que tem-se a diferenciação do “eu” e o “outro”.

De acordo com Lacan (1949/1988), em o estágio do espelho, a princípio, o bebê ao observar o espelho, não associa que aquela imagem como sua, para ele, trata-se de algo indiferente, pois o seu corpo encontra-se “despedaçado”, uma vez em que não consegue compreender suas delimitações, as “bordas”. Em sequência, ele percebe algo “surgir”, como um outro ou um semelhante, com quem o bebê pode interagir, mas que se torna desinteressante com o tempo. Porém, tem-se a observação de um “salto”, quando o bebê sorri e volta-se para o adulto em busca de confirmação: “sim, este é você!”. De acordo com Lacan (1949/1988), a criança reconhece a imagem formada no espelho como sua e procura um outro para que valide a experiência. Ao sorri, ela retira-se do espelho e se volta para o mundo externo. Para que essa “descoberta” se sustente, a criança tem que procurar algo fora do espelho.

Em Lacan (1949/1988), temos que esse bebê, que ainda não anda, que depende do sustento do outro, possui satisfação em perceber a sua imagem. No estágio do espelho, ocorre a identificação com o “outro” imaginário. Essa imagem é atrativa porque forma a matriz simbólica, por acessar algo original e singular. Essa imagem é um eu-ideal e será a origem das identificações secundárias. É importante pontuarmos que não é necessário um espelho concreto para que a experiência ocorra, por tratar-se de algo “especular”, tudo aquilo que devolva a criança o reconhecimento de si, que a diferencia do mundo externo, cumpre esse papel. Logo, o espelho tradicional pode ser substituído por outro bebê, um animal e outros.

Sendo assim, para Lacan (1949/1988), o “eu” é o produto da identificação com o “outro”. Para além da imagem no espelho, existe algo que escapa: a linguagem (que está além do adulto que encontra-se perto da criança), pois o que existe fora do espelho é a frase afirmativa, “eis você”, que sustenta a experiência. É assim que a noção de estrutura simbólica vai se colocar para Lacan, permitindo-o elaborar um outro modo de identificação, dessa vez atrelado à entrada na linguagem e trazendo para o centro de suas elaborações o conceito de inconsciente freudiano. (LACAN,1949/1988).

De acordo com Bernardino (2006), esta experiência ocorre de forma precoce, pois o bebê ainda não possui as condições neurológicas necessárias para compreender a sensação de corpo unificado. A imagem que lhe é apresentada é organizada, integrada e única. Bem como, é um outro que confirma a criança que a imagem em questão a pertence.

Segundo Lacan (1953), a confirmação deste outro sustenta a unificação corporal, fornece um contorno, a aquilo que encontrava-se despedaçado. Logo, observamos que a formação do “Eu” ocorre sob influência do processo de alienação as palavras e ao olhar do outro. O Registro Imaginário oferece uma ilusão de completude e abrange toda a realidade externa. Todavia, esta imagem é ilusória.

Resta para a criança, segundo Bernardino (2006), romper com esta linguagem, oferecida pelos outros parentais, que a inseriram no universo linguístico. Para isto, tem-se o recalque das marcas deixadas por essas palavras, ou seja, ocorre um esquecimento, elas são direcionadas ao Inconsciente. Desse modo, desenvolverá suas próprias palavras, tornando-se sujeito das frases, do discurso, da sua história. Porém, permanece como um sujeito dividido, pois existe uma parte de si que desconhece (o inconsciente), que não deixa de se manifestar, por meio dos chistes, sonhos, atos falhos e sintomas, por exemplo.

Em síntese, em uma perspectiva lacaniana, o homem, como ser falante, é cindido, isto é, de um lado repercutem palavras desses outros familiares que lhe são quistos e constituem memórias no inconsciente (essas palavras dos outros familiares são conceituadas como *enunciação*) e são de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo e a sua inserção cultural. Além disso, em outra instância, tem-se o desenvolvimento de falas próprias do indivíduo (nomeado como *enunciado*), que, de mesmo modo, sofrem o recalque, ou seja, são enviadas ao inconsciente. (BERNARDINO, 2006).

Essa divisão, conforme Bernardino (2006), a segunda cisão do indivíduo, corresponde a da consciência e do inconsciente. Na consciência, tem-se o “eu”, o egóico, constituído no Registro Imaginário, vinculado a imagem, que fornece a base para o narcisismo. Porém, a insistência nessa imagem, mantém o sujeito alienado em relação ao seu desejo, isto é, encontra-se auto desconhecido. Além disso, temos o “eu” sujeito do inconsciente, sujeito das frases, que manifesta-se nas formações do inconsciente. Nas concepções lacanianas, no final, o resto destas operações correspondem ao organismo no campo natural e os objetos do corpo, que foram destinados a um Outro cuidador, para que o corpo pulsional possa emergir. Desse modo, existem aspectos recalcados a cada salto do desenvolvimento. Bem como, tem-se os diferentes objetos que se apresentaram, como algo que falta e, assim, simboliza o desejo. Lacan denominou de *objeto a*, o que movimenta a “causa” do desejo.

É possível questionarmos o que favorece a inserção do organismo no campo simbólico, de acordo com Bernardino (2006), isto ocorre devido à extrema dependência do bebê humano, caso comparado a outras espécies animais. “Trata-se de um ser completamente indefeso, sem nenhuma condição de se cuidar sozinho e que, à diferença do que ocorre com os animais, é carente de instintos e não nasce dotado de *imprintings* imaginários necessários a sobrevivência”. (BERNARDINO, 2006, p.31). Os reflexos do bebê, apenas funcionam quando voltados a alguém que o forneça sentido. Diante disso, é possível compreendermos a relevância do papel que ele oferecerá ao responsável por “humanizá-lo”. “Um Outro primordial que, com suas palavras, seu olhar e seus toques, marca-o com o seu desejo, sua imagem”. (BERNARDINO, 2006, p. 31). Apenas neste cenário que o sujeito pode se desenvolver.

As estruturas nobres cerebrais da criança desenvolvem-se: no contato com o outro e por meio das demandas advindas do mundo (ao reagir aos estímulos, ao olhar, o choro, os gritos etc.). Neste contato com o outro cuidador, tem-se o uso da repetição, que o bebê realiza em seus processos neuronais. Todavia, é de suma importância que este cuidador esteja realmente presente e não de forma mecânica. É necessário um investimento do desejo desse outro, para que possa auxiliar a criança nas significações das experiências vivenciadas, “pois não adiante fatigar um bebê com uma superestimulação mecânica, automática, mas que, por não fazer sentido algum, não possibilitará registros psíquicos, não acionará um circuito pulsional”. (BERNARDINO, 2006, p. 31).

Logo, para a Psicanálise, o sujeito desenvolve-se, neurologicamente, a partir da relação com um outro, um adulto, que o fornece cuidados e palavras básicas. Além disso, tem o seu desejo voltado a criança. Este cuidador é responsável pela função materna. (BERNARDINO, 2006). A função materna, em Lacan (1901-1981), presentifica-se como aquele Outro que vai olhar para o bebê de forma diferenciada, que o amará com um propósito e por isto, fornece o cuidado necessário, mas também, ocupará o local do grande Outro simbólico, que injeta na criança o primeiro significante, responsável pelo deslocamento de novos significantes. E assim, permite a criança o seu espaço, com os quais ela dirá sobre si e sua relação com o mundo.

Em Lacan (1901-1981), temos outra importante função aos processos de subjetivação do sujeito: a paterna, responsável por impor um limite na relação mãe/bebê, ou seja, por interditar o desejo da mãe perante o filho. Sabemos, com a

atual conjuntura das famílias, que não necessita ser uma mulher e um homem para representar as respectivas funções materna e paterna, pois em psicanálise, o feminino e o masculino são como o sujeito se porta perante o falo. Dessa forma, de acordo com Bernardino (2006), aquele que representa o falo na família, ao oferecer o auxílio necessário ao cuidador da criança, desempenha a função paterna e com isso, sustenta a função materna.

Segundo Bernardino (2006), é preciso que esta mãe se depare com a dura realidade que o bebê não preenche sua falta. Apenas deste modo, a criança pode existir como sujeito. Desse modo, a mãe deve suportar a “perda” do filho, o seu crescimento, isto é, compreender que a criança “é para o mundo”, como consta no senso comum. Este algo ou alguém, indica ao filho que a mãe deseja além dele. “Para além do desejo da mãe, caber a ele buscar o seu próprio caminho”. (BERNARDINO, 2006, p. 32). Em suma, apresenta-se a operação edípica.

É preciso ressaltarmos, que essas referências ao Édipo, Castração, Falo e Pai, não podem ser compreendidas, como consta no senso comum, “ao pé da letra”, como reduções a vivências e objetos da realidade, pois as metáforas ou narrações simbólicas, funcionam como um recurso utilizado na teoria freudiana para pensarmos a entrada do homem no universo cultural e as respectivas leis que o organizam. (KEMP, 1994).

Com o processo de simbolização, símbolo da entrada do homem no universo cultura, temos um afastamento das vivências imediatas, devido a isso, de acordo com Kemp (1994), ocorre uma perda da coisa (res) mesma, para que um substituto faça o seu papel de representá-la. Dessa forma, no Complexo de Édipo, a criança substitui sua vivência imediata de ser o objeto passivo do desejo do outro, para ocupar uma posição ativa de sujeito que deseja ter esse objeto.

Segundo Kemp (1994), em uma perspectiva lacaniana a temática do objeto fálico, considerada o ponto central na teoria freudiana, é instituído como o significante primordial do desejo que presentifica-se na triangulação edípica. No Complexo de Édipo, temos então, a localização do falo no desejo materno, da criança e do pai, envolta da dialética de “ser” ou “ter” o falo.

Logo, o Complexo de Édipo, como um mito que expressa a inserção humana nas relações intersubjetivas, abrange tanto vivências imaginárias, como fornece a possibilidade de abertura ao simbólico. Dessa forma, em uma leitura lacaniana, temos

a associação entre a “fase do espelho”, vinculada a identificações imaginárias, com o período inicial do Complexo de Édipo. (KEMP, 1994).

Conforme exposto, a fase do espelho caracteriza-se como uma experiência de suma importância para o desenvolvimento imaginário humano, em que a criança se reconhece diante do espelho. Porém, sobre influência de sua imaturidade motora e afetiva, a criança ainda não acessa o seu corpo como um todo, dessa forma, por meio da sua imagem, ela tem uma relação antecipada com a realização. Logo, o reconhecimento imaginário, que leva o sujeito a uma experiência de separação e desconhecimento de si, pois embora se reconheça imaginariamente, o bebê sustenta uma relação quase indiferenciada com a mãe, por identificar-se com aquilo que associa “ser” o objeto de desejo da mãe. (KEMP, 1994). “Se o desejo da mãe é o falo, a criança quer ‘ser o falo’ para satisfazê-la”. (LACAN, 1958, p. 270/271).

Nesse momento, tem-se a importância da função paterna, que atua ao interditar a relação da mãe com a criança. Dessa forma, no início do desenvolvimento infantil, existe uma relação fusional mãe/bebê, em que o pai é um estranho a esse vínculo. Neste engodo, o bebê é o único objeto que satisfaz o desejo da mãe, tornando-se o seu falo e o pai é alheio a essa relação, pois apenas pode desempenhar a função paterna se estiver investido do falo. (DOR, 1991).

Posteriormente, de acordo com Dor (1991), o pai deixa de ser um estranho, pois a mãe passa a desejar. Ao observar isto, o filho passa a identificar-se com o pai e as incertezas, quanto ao seu desejo, manifestam-se. Antes, estas dúvidas não se apresentavam, pois o desejo da criança estava associado ao desejo materno. Nesse momento, a relação do pai com a criança é marcada pela rivalidade fálica, o pai é percebido como privador, interditor e frustrador. O pai não necessita portar-se dessa forma para assim ser percebido pela criança, isso ocorre porque a mesma está mais sensível a presença paterna e a incerteza da identificação fálica. Essa fase é marcada pela percepção infantil de que o pai é um falo rival, ainda inserido na lógica do “ser”. Porém, logo que o pai é inserido na lógica do “ser”, mesmo sem adentrar na mudança para o “ter”, a criança já é inserida na “lei do pai”. A mãe torna-se, então, dependente deste algo que apenas o pai é detentor.

Através do deslocamento do objeto fálico, ocorre algo diferencial no complexo de Édipo, em que o Pai imaginário, torna-se simbólico, aderindo a lógica do “ter”. Logo, o processo da metáfora paterna, abrange a substituição do significante, ao qual um significante novo, substitui o significante originário do desejo materno. Esse último,

recalcado em favor do novo, torna-se, a partir de então, inconsciente. Com o recalque original, a criança prova que pode abrir mão do seu objeto inaugural de desejo. Ou seja, apenas pode renunciá-lo, a partir do momento que o que o significa, tornou-se inconsciente para ela. (DOR, 1991).

Entretanto, o processo de simbolização, de acordo com Kemp (1994), corresponde a um afastamento da vivência imediata, ou seja, uma perda da coisa (res) mesma, para que um substituto a represente. Com isso, no Complexo de Édipo, a criança substitui a sua vivência imediata de “ser” o objeto passivo do desejo materno, para ocupar uma posição ativa, de sujeito que busca “ter” esse objeto. Dessa forma, a criança nomeia substitutos do objeto perdido, pois encontra-se imerso no simbólico, uma vez em que acessa a linguagem. Diante disso, temos a substituição do significante fálico pelo Nome-do-Pai. Esse processo que renúncia e substituição simbólica, é fundado pelo recalque originário. Em que o Nome-do-Pai substitui o Desejo-da-Mãe, este último, torna-se inconsciente e inacessível, em sua grande maioria, ao sujeito. Em síntese, a metáfora do Nome-do-Pai se refere a castração simbólica de um objeto imaginário (o falo materno).

Segundo Kemp (1994), Lacan nos apresenta que por meio da metáfora do Nome-do-Pai, tem-se a instauração do duplo processo do psiquismo, isto é, permite o processo de construção da subjetividade humana via acesso ao simbólico e estabelece a estrutura dividida do sujeito. Dessa forma, com a instauração do inconsciente, que ocorre a partir do recalque originário, que tem como objetos os significantes do Desejo-da-Mãe. Esses significantes fálicos ou primordiais, ao adentrarem no processo de substituição metafórica, se tornarão o centro do inconsciente originário. Esse centro, recalcado originário, fornece a base para os recalcamientos que virão em sequência, de outros conteúdos significantes, formando assim, uma cadeia de significantes inconsciente. Todavia, esses significantes recalcados manifestam-se, por meio de outras substituições metafóricas e metonímicas (nos sonhos, chistes e outros).

Abordamos a importância na linguagem na formação do inconsciente no Capítulo 02: A linguagem como o diferencial humano. Por conta disso, não nos aprofundaremos na temática. Entretanto, cabe ressaltar, que em sua escrita, Lacan (1966/1998, p.277), afirma que “pela palavra, que já é uma presença feita de ausência, a ausência mesma vem a se nomear em um momento original”. Com isso, temos que o sujeito aparece no discurso sendo representado por um símbolo (o indivíduo em si,

não está presente). Desse modo, o sujeito é efeito da linguagem, mas ao favorecer a sua existência, também anula a possibilidade de seu ser genuíno, pois quando ocorre o recalque originário, por meio da metáfora paterna, o sujeito perde o seu acesso ao conteúdo real do que diz, devido ao enunciado da linguagem, uma vez em que, o significante primeiro S1 (Desejo-da-Mãe) está recalcado e é substituído, na linguagem, por S2 (Nome-do-Pai).

É de suma importância um elemento que ofereça norte a um sistema de valores: “o falo”. Em uma sociedade ocidental, de valores patriarcais, quem ocupa este papel é quem assegura a função paterna. Essa inscrição simbólica, que tem início no estágio do espelho, efetua-se de forma definitiva no complexo de Édipo, foi amplamente explorado em Freud, por associá-las ao surgimento das neuroses. (BERNARDINO, 2006).

Até meados da década de 50, de acordo com Kemp (1994), prevalecem escritos voltados a temática do simbólico na Psicanálise lacaniana, uma vez em que o sintoma é percebido como uma formação simbólica, significante, como uma mensagem codificada e endereçada ao grande Outro, que lhe fornece a significação de forma retroativa. Com a ausência da palavra recalçada, no bloqueio de uma comunicação simbólica, o sintoma apresenta-se como uma forma de se comunicar, que interrompe de formas diversas, articuladas codificadamente. Esta compreensão do sintoma indica sua disponibilidade ou, pelo menos, a intenção de interpretá-lo, justamente, por se dirigir ao grande Outro, suposto saber de seu sentido. Desse modo, o tratamento analítico torna-se possível quando o sujeito associa livremente e chega, deste modo, a restabelecer as palavras que fornecem significado ao seu sintoma. Ao colocá-lo em palavras, o sintoma se desfaz.

Neste período, o sintoma é visto como endereçado ao Outro, aquele que conserva o seu sentido. Entretanto, a experiência clínica, desde Freud, denuncia a persistência do sintoma, mesmo após a sua interpretação. Desse modo, em um primeiro momento, o sintoma é percebido apenas em sua dimensão simbólica, como um nó de significações, possível de ser desfeito com a pela interpretação. Contudo, é percebido que os efeitos provocados pela interpretação são limitados, pois o sintoma não é regido apenas pelo simbólico, uma vez em que algo dele resta após o desvelamento da cadeia de significantes. A esta sobra ou resto, Lacan nomeia como gozo e o utiliza para compreender o sintoma não apenas como uma mensagem a ser decodificada, mas também como uma forma do sujeito se organizar diante do seu

gozo. Por conta disso, mesmo após a decodificação do sintoma pela interpretação, o indivíduo não renuncia a ele. Em síntese, o conceito de sintoma para a psicanálise abrange suas vertentes: a da dimensão simbólica (significante, metafórica e sobredeterminada) e a do real (da inércia da Coisa, encarnação do gozo no mundo). (KEMP, 1994).

Em seus estudos sobre o gozo no sintoma, Lacan se aprofunda na pesquisa de uma outra dimensão psíquica, o Real, que aborda com privilégio até o final de seu trabalho. (KEMP, 1994). Conforme mencionado no capítulo 01, no que corresponde a construção metodológica desta pesquisa, temos que Lacan tem em sua clínica a referência de suas formulações teóricas. Desse modo, a partir de 1960, Lacan rever alguns aspectos centrais de suas formulações teóricas, por forjar novos conceitos¹⁸ e ao repensar direcionamentos para o fim de uma análise. (SAFATLE, 2007). Anteriormente a isto, “Lacan havia pensado a cura analítica a partir de problemas ligados ao reconhecimento intersubjetivo do desejo em um campo sociolinguístico”. (SAFATLE, 2007, p. 66). Diante disso, tem-se uma “mudança radical de posição que o obrigará a uma lenta reconfiguração de sua clínica e de sua teoria”. (SAFATLE, 2007, p. 63).

É preciso recordamos que o sujeito é inserido no campo da linguagem (e assim, pode socializar o seu desejo), através de um Outro, que o insere no mundo social. (SAFATLE, 2007). De acordo com o apresentado em outro momento desta pesquisa, “tal sujeito privilegiado é aquele que assume essa função que Lacan chama de ‘Desejo-da-mãe’, já que a mãe é o primeiro Outro que a criança tem acesso em suas experiências de satisfação”. (SAFATLE, 2007, p. 66). Problemáticas nesse vínculo afetivo, seja por sua ausência (falta) ou por sua intensidade em demorado (que reduz a criança a condição de objeto do desejo-da-mãe), fomentam implicações no processo de socialização do sujeito¹⁹.

De acordo com Kemp (1994), o Registro do Real, formulado por Lacan, corresponde ao que escapa da operação realizada pelo simbólico. Dessa forma, o Real é impossível de ser acessado com o discurso, pois escapa a organização significativa do desejo, devido a uma inadequação entre eles. À face disso,

¹⁸ Como: objeto a, ato analítico, travessia do fantasma, destituição subjetiva, gozo, semblante, Imaginário/Real)

¹⁹ A exemplo disto, temos as crianças com o diagnóstico de psicose.

abordaremos o conceito de Coisa em Heidegger, para chegarmos as concepções psicanalíticas da Coisa (*Das-Ding*) em Lacan e com isto, adentrarmos no debate sobre o Registro do Real

Dessa forma, de acordo com Kemp (1994), Lacan opera uma redefinição da realidade verdadeira, isto é, a “coisa-em-si” e para isto, inspira-se tanto em Freud quanto em Heidegger, apesar de suas concepções sobre a temática não estarem presentes em nenhum dos dois referenciados autores. Com isto, iniciaremos com o conceito de Coisa Heidegger, apresentado em 1954, em seu ensaio: “*Das Ding*”, “a coisa”. Neste viés, a coisa se apresenta e pode ou não converter-se em objeto diante de nós.

A princípio, é preciso diferenciarmos a coisa de objeto. O segundo, corresponde a tudo aquilo que apresenta-se diante de nós e pode assim ser apreendido pela consciência. Em correspondência com a consciência o objeto se diferencia pelo ato ao qual ele é pensado ou representado, isto é, o objeto modifica-se de acordo com cada um dos atos da consciência, como, por exemplo, no pensamento se coloca como conceito ou na percepção como imagem, que se refere a algo existente, na lembrança ou na imaginação, também como uma imagem. (KEMP, 1994).

A coisa, por sua vez, pode colocar-se diante de nós e se converter em objeto. Todavia, o que a sustenta como coisa não está em sua capacidade de poder ser um objeto representado, sua principal característica encontra-se em sua posição autônoma, no entanto ela apenas pode ser pensada na objetividade. Porém, a “coisidade” da coisa escapa a objetividade e a posição autônoma do objeto, como forma de exemplificação, temos a metáfora de Heidegger do pote. (KEMP, 1994).

Ele diz que o fato de um pote ser uma coisa não consiste na matéria pela qual ele é fabricado, mas, isto sim, no vazio que ele contém. O fabricante do pote dá forma a um vazio. O vazio é contido pelo pote quando este recebe, retém e derrama algo. Não é o vazio em si, mas aquilo que no pote reúne o reter e o derramar. (KEMP, 1994,p. 58).

Á face disso, Lacan se inspira em Heidegger. Porém, se diferencia, uma vez em que para o primeiro, ela aparece como algo absoluto, místico, enquanto o segundo a concebe em analogia com o mundo. Com isso, chegamos ao conceito de “A coisa” (*das Ding*), para a psicanálise, como um objeto perdido, nunca acessado, mas que o sujeito procura. (KEMP, 1994).

Freud (1985/1996), em seu “Projeto para uma Psicologia Científica”, inicia o debate sobre a primeira experiência de satisfação do sujeito, voltada a uma

abordagem quantitativa. Em um outro momento, Freud (1900-1901), retoma a discussão sobre esta experiência, com uma perspectiva distinta, não focada no aparelho neuronal, mas sim, no psíquico (em sua dimensão simbólica, significativa). Conforme mencionado em outro momento deste escrito, o ser humano nasce vulnerável e necessita de um outro para se desenvolver. Ao ser acometido por tensões advindas do corpo endógeno, o bebê necessita de um outro, que execute uma “ação específica” e com isto, afaste o estímulo causador da insatisfação. (FREUD, 1900-1901).

Um bebê recém-nascido, premido pela fome, chora, esperneia e agita os braços em uma tentativa inútil de afastar o estímulo causador da insatisfação. A intervenção da mãe oferecendo-lhe o seio tem como efeito a redução da tensão decorrente da necessidade e uma consequente experiência de satisfação. (GARZIA-ROZA, 1984, p. 144-145).

Com isto, temos o conceito da primeira experiência de satisfação. A partir daí, de acordo com Freud (1900-1901), uma imagem mnemônica permanece vinculada ao traço de memória da excitação, desse modo, na próxima vez que essa necessidade emergir, o bebê procura reaccessar essa imagem mnemônica da percepção e reevocar a própria percepção, ou seja, recompor a situação de satisfação original. O desejo é definido por este impulso. Dessa forma, em uma perspectiva freudiana, o desejo é a nostalgia de um objeto perdido.

Para Freud (1900-1901), esse impulso, denominado de desejo, inicialmente é dirigido pela criança a mãe. De acordo com Kemp (1994), a mãe ocupa assim, a posição de Coisa (*das Ding*). Logo, a introdução do bebê no universo simbólico, isto é, o que o torna verdadeiramente humano, é a interdição, realizada pela cultura, da mãe-Coisa, acessada apenas no campo das representações da Coisa.

Segundo Kemp (1994), a busca pela Coisa perdida ocorre através de traços de memória, em que as representações fazem referência ao objeto vinculado a experiência da satisfação, inscrita nos traços mnêmicos. Cabe então ao Princípio do Prazer guiar essa busca, de representante a representante, mas sem nunca atingir a Coisa perdida.

Ao descrever sua concepção do aparelho psíquico, Freud (1915), o conceitua em uma metapsicologia. Bem como, distingue a representação de coisa (*Sachevorstellung*) da representação da palavra (*Wortvorstellung*).

Agora o que poderíamos chamar de representação consciente do objeto se decompõe para nós em representação da palavra e em representação da coisa, que consiste no investimento, se não das imagens mnemônicas diretas das coisas, ao menos de traços mnemônicos mais distantes e delas derivados. Acreditamos saber agora como uma representação consciente se distingue de uma inconsciente. As duas não são, como achávamos, diferentes registros do mesmo conteúdo em diferentes locais psíquicos, e tampouco diferentes condições funcionais de investimento no mesmo local — a representação consciente abrange a representação da coisa mais a da palavra correspondente, e a inconsciente é apenas a representação da coisa. (FREUD, 1915, p. 105/106).

Dessa forma, Lacan (1959/1960, p. 92), afirma: “Só uma representação representa”, isto é, as representações da coisa se encontram no inconsciente, por meio da articulação dos significantes. Dessa forma, tem-se a representação da palavra no pré-consciente, em associação a função simbólica e a representação na coisa, vinculada a linguagem em seu viés estruturante, ou seja, presente desde o início como causa da cadeia de significantes que se articulam no Inconsciente.

Bem como, Freud (1915), recorre a dois termos distintos para nomear as Coisa: como *die Sache* e *das Ding*, em que a primeira, corresponde a ordem das representações (ou seja, simbólico) e a segunda, fora desse universo simbólico, desvinculada da linguagem.

Em síntese, o sujeito procura a restauração de uma experiência de satisfação originária, ou seja, um encontro com a Coisa (*das Ding*), que não pode ser feita nas representações, sendo impossível para o homem, mas permanece presente nele, por meio dos significantes ou das representações. Com isto, tem-se um vazio, impossível de ser preenchido com objetos. A partir disso, Lacan (1964/1988), define esse objeto como “objeto a”, como causador do desejo e produtor da falta.

Sabemos da importância da relação do bebê com o Grande Outro, que o insere no mundo simbólico. Esse vínculo afetivo, além das manifestações de cuidado e das primeiras experiências de satisfação, fornece espaços que fomentam a produção de fantasmas. (SAFATLE, 2007). “Nesse contexto, basta compreendermos o fantasma como uma cena imaginária na qual o sujeito representa, a partir de primeiras experiências de satisfação, a realização de seu desejo”. (SAFATLE, 2007, p. 67). Nesse momento, o desejo da criança é o desejo do Outro. Logo, o fantasma será o modo que o indivíduo constitui um objeto para o desejo do Outro, e assim, se protege da angústia de não saber o que o Outro quer. Com isto, Lacan afirma que o fantasma é a sustentação do desejo. (SAFATLE, 2007).

Ao nos aprofundarmos no debate, veremos que a natureza desses vínculos afetivos fantasmáticos está associada aos objetos parciais. O adjetivo “parcial” simboliza que o bebê, devido a sua prematuridade, (isto é, a insuficiência de sua capacidade perceptiva), em suas primeiras experiências, não acessa as representações globais, como, por exemplo, o pai, a mãe ou o próprio “Eu” (corpo), mas partes, objetos, como, por exemplo, o olhar, o seio, as excreções e outros. Desse modo, o aspecto parcial dos primeiros objetos de satisfação também estaria associado a estrutura, originalmente polimórfica, da pulsão, ou seja, a constatação de que as monções pulsionais se manifestam, inicialmente, como pulsões parciais, em que o alvo é a satisfação do prazer específico de órgãos. (SAFATLE, 2007).

Pensemos no bebê que ainda não tem à sua disposição uma imagem unificada do corpo. Nesse caso, cada zona erógena tem a tendência em seguir sua própria economia de gozo. A esses objetos parciais, Lacan dará o nome de objetos a. (SAFATLE, 2007, p. 68).

A teoria psicanalítica, principalmente a de tradição inglesa, de acordo com Safatle (2007), pontua que esses objetos parciais podem ser integrados em representações globais de pessoas ou sublimados em representações sociais, como partes de um todo, a serem desveladas posteriormente. Nesta perspectiva, por exemplo, o desejo pelo seio seria resolvido com o amor pela mãe. Desse modo, poderíamos concluir que este seria o objeto a, objeto causa do desejo, teorizado por Lacan, em que o amor por uma mulher em particular é a identificação do objeto a em seu estilo e corpo. Todavia, não era isto que Lacan tinha em mente.

De acordo com Safatle (2007), Lacan pensava algo totalmente distinto, para ele, o amor por uma mulher é causado pela identificação, neste indivíduo, do objeto a e com isto “significava assumir o fracasso de toda relação interpessoal possível, já que todo sujeito aparece para mim apenas como tela de projeção de meus próprios fantasmas”. (SAFATLE, 2007, p. 68). Diante disso, temos os fundamentos narcísicos da noção de objeto para a psicanálise lacaniana. A presença desse fantasma marca as formas de relação com o Outro e a inserção no universo simbólico. Sendo assim, não existe relação com a Lei simbólica que não atravesse o fantasma. “Lacan sustenta que o sujeito sempre encontra no corpo do Outro os traços arqueológicos de suas próprias cenas fantasmáticas vindas das primeiras experiências de satisfação”. (SAFATLE, 2007, p. 69).

Segundo Safatle (2007), Lacan formula a cura analítica com as exigências do reconhecimento do desejo através das problemáticas relativas as formas de atravessar o fantasma. Dessa forma, o desejo não será pensado como desejo puro, apesar de continuar conservando algo de uma natureza negativa.

Ao pensarmos no objeto *a*, de acordo com Safatle (2007), de início, poderíamos pensar que a travessia do fantasma, de algum modo, poderia voltar-se a uma tentativa de dissolução do vínculo do sujeito e o objeto *a*. Com isto, teríamos a anulação da fixação do sujeito a objetos aos quais o desejo estaria alienado, abrindo assim espaços a reflexão ou confrontação com a falta-a-ser. Entretanto, não é isto que a prática analítica apresenta a Lacan. “Não é possível à análise dissolver os vínculos afetivos do sujeito aos objetos que causam o seu desejo. Daí Lacan deixar paulatinamente de privilegiar a noção de desejo puro”. (SAFATLE, 2007, p. 69). Entretanto, a análise pode, de algum modo, alterar o sentido desses vínculos e com isto, favorecer experiências que não se limitem a repetição modular de fantasmas. (SAFATLE, 2007)

É isso que Lacan tinha em vista ao afirmar que a travessia do fantasma implica uma modificação no valor do objeto *a*. Ele deixa de ser esse objeto que conforma o campo da experiência à lógica do fantasma para ser o núcleo de uma experiência radical de descentramento. (SAFATLE, 2007, p. 70).

De acordo com Safatle (2007), isto torna-se mais claro se pensarmos o aspecto contraditório do objeto *a*, uma vez em que é essencial a todo modo de inserção do indivíduo na cultura, no simbólico, ou seja, para a socialização do sujeito e de seu desejo, também, por outro viés, o objeto *a* é algo que precisa ser “perdido”, para que ocorra a construção de uma individualidade, do Eu, através da socialização. “Como podemos, pois, compreender esse paradoxo de algo que é, ao mesmo tempo, o fundamento de um processo e o que deve ser perdido para que esse mesmo processo possa operar?” (SAFATLE, 2007, p. 70).

É preciso recordarmos, conforme discutido em outro momento deste escrito, que nos primeiros meses de vida de uma criança, existe uma indistinção entre ela e a mãe, ou seja, o bebê encontra-se em uma simbiose com a mãe, no qual, de acordo com Safatle (2007), não diferencia os objetos *a* que são seus, daqueles advindos de um Outro.

No entanto, tal estado de indistinção deve ser rompido, a criança deve se separar de tais objetos para que os processos de socialização possam operar e uma identidade de si possa ser construída através da imagem unificada do corpo. Lacan gostava de insistir que esse processo de *separação interna* ou,

ainda, de automutilação deixava traços na forma de marcas de corte e de borda na configuração das zonas erógenas (lábios, margem do ânus, vagina, sulco peniano etc.). (SAFATLE, 2007, p. 70-71).

Segundo Safatle (2007), existe algo nos objetos *a* que apresenta-se como estranho a imagem de si. Diante disso, a psicanálise lacaniana conceitua tal objeto como *não especular*. Em síntese, para constituir uma imagem unificada de si, o indivíduo não “perde” o vínculo com o objeto *a*, a perda, referencia-se a capacidade de reconhecê-lo. “Pois reconhecê-los implicaria confrontar-se com algo que causa meu desejo, mas que não se conforma à minha autoidentidade. Algo que me constitui e ao mesmo tempo me escapa”. (SAFATLE, 2007, p. 71).

Diante disso, tem-se a instauração de uma ambiguidade maior dentro da função do fantasma: ao mesmo tempo em que favorece relações de prazer com os objetos por meio da conformação deles as primeiras experiências de satisfação, também, mantém algo em seu interior que conduz o sujeito experiências de outra ordem, que não a submissão dos objetos as expectativas instrumentais de prazer. (SAFATLE, 2007). Desse modo, em um viés lacaniano, não existe outra entrada no Real que não seja pelo fantasma, isto é, “atravessa-se o fantasma através do fantasma”. (SAFATLE, 2007, p.71).

(NOTA DE RODAPÉ: Em Safatle (2007), temos que Lacan não apresentou casos clínicos que empossassem essa travessia de modo detalhado. Para isto, o teórico recorreu as artes (literatura, pintura, teatro e outros). Para aprofundamento da temática, recomendamos a leitura sobre o fim de uma análise.

Podemos pensar que uma análise conduz o sujeito a adaptação social, ao cessar de angústias e a redução do sofrimento psíquico. No entanto, podemos questionar a significação do sofrimento psíquico, pois ele não se apresenta do mesmo modo, a cada sujeito, existem aspectos políticos, sociais e outros que influenciam nisto. (SAFATLE, 2007). “É verdade que poderíamos ignorar tudo isso e dizer que a experiência da dor é algo que ancora o sofrimento em um solo inquestionável e indiferente a contextos”. (SAFATLE, 2007, p.76). Porém, é preciso ressaltarmos que não existe uma relação imediata entre a dor física, o desconforto psíquico, que o sujeito vivencia como “doença” e o conduz a busca a clínica. “Há dores e desconfortos que procuramos, não devido a uma espécie de fantasma masoquista, mas por compreendermos que o que está em jogo nessas situações é alguma forma necessária de ruptura”. (SAFATLE, 2007, p.76).

Diante disso, Safatle (2007) afirma que para Lacan, a experiência humana está além de um campo de condutas guiadas apenas por imagens ordenadoras (Imaginário) ou por estruturas sociossimbólicas (Simbólico), que sustenta as identidades, mas, também, por uma força disruptiva, que possui o nome de Real. Desse modo, de acordo com Kemp (1994), o Real não pode ser resumido a realidade externa (apreendida pelo sujeito) ou a realidade psíquica (inconsciente), tal como concebida por Freud. A distinção entre o Real e as outras realidades, encontra-se, justamente, por este ser anterior a constituição do sujeito, não dependendo da ordem simbólica e diferenciando-se dela, ou seja, não se submete as leis tanto da realidade externa quanto da psíquica.

Desse modo, o Real não se remete a experiências concretas acessíveis de forma imediata a consciência. “Ele diz respeito a um *campo de experiências subjetivas* que não podem ser adequadamente simbolizadas ou colonizadas por imagens fantasmáticas”. (SAFATLE, 2007, p.77). Com isto, podemos compreender o motivo do Real ser descrito em sua forma negativa, pois há aspectos no sujeito que apenas se oferecem sobre forma de negação. (SAFATLE, 2007).

O modo de acesso ao Real, de acordo com Safatle (2007), é o “gozo”. Em uma perspectiva lacaniana, a lógica do comportamento humano não pode ser totalmente explicada por meio do cálculo utilitarista em reduzir o desprazer e aumentar o prazer. Existem atos que a compreensão exige a introdução de outro viés conceitual com sua lógica própria, um aspecto que desarticula as diferenças entre prazer e desprazer e conduz o Eu a uma dissolução de si, que evoca, ao mesmo tempo, prazer e terror. É esta indistinção entre satisfação e terror, que a psicanálise lacaniana denomina de “gozo”. É nesta dissolução da autoidentidade que está presente em todo fim de análise.

Esse campo que visa a fornecer a inteligibilidade de atos através dos quais o sujeito procura se confrontar com aquilo que faz vacilar certezas identitárias de seu Eu é animado por uma dinâmica pulsional própria a pulsão de morte. Tal ideia de uma tendência, interna a todo organismo, de retorno ao inorgânico, é um conceito freudiano extremamente criticado por mais parecer um entulho metafísico. No entanto, ele é central em Lacan. (SAFATLE, 2007, p. 77).

Em um viés lacaniano, toda pulsão é pulsão de morte. Com isto, o conceito de “morte” se transforma (ao invés da perspectiva do retorno ao inorgânico) e acessa o campo “simbólico”. “ Digamos que, para Lacan, a morte procurada pela pulsão é realmente a ‘autodestruição da pessoa’, mas se entendermos por *pessoa* a identidade

do sujeito no interior de um universo simbólico estruturado”. (SAFATLE, 2007, p. 78). Desse modo, a morte torna-se o operador fenomenológico que dá nome a suspensão do simbólico e fantasmático que produz as identidades.

Em síntese, o gozo é produzido, para Lacan, por essa morte simbólica ou segunda morte. Este é um campo de experiência subjetiva que excede a capacidade simbólica ou de organização de imagens, isto é, um campo de excesso, que cada sujeito pode lidar com uma organização singular. (SAFATLE, 2007).

3.3 Um debate sobre tempo e estrutura

Como mencionado, a psicanálise não se volta para o adulto ou a criança, mas para o sujeito. Desse modo, de acordo com Medeiros e Mariotto (2006), o processo analítico desvela o singular, a forma a qual o sujeito coloca-se diante do seu saber, do gozo e do objeto. Todavia, é necessário considerar o tempo lógico da condição subjetiva. “Se é enquanto criança que recebemos um sujeito, este ocupa determinada posição na estrutura, que no trabalho clínico, será explorada”. (MEDEIROS; MARIOTTO, 2006, p. 43).

O conceito de tempo é algo amplamente debatido em reflexões filosóficas. Apesar disso, não existe uma unanimidade em sua definição. Logo, devido ao período institucional para a escrita, não pretendemos adentrar em outras searas epistemológicas e nem nos prolongarmos no debate a respeito do conceito tempo, partiremos da afirmação de Medeiros e Mariotto (2006), em que a perspectiva de tempo está à mercê da capacidade consciente de captar esta definição. Logo, com o desenvolvimento do lobo pré-frontal e da censura temporoparietal, tem-se o pensamento racional e a capacidade linguística e com isto, somos os únicos animais com noção da própria morte.

Na ausência de uma unanimidade em relação ao conceito de tempo, em uma perspectiva freudiana, tem-se uma abordagem dicotômica na constituição do sujeito. Apesar de Lacan ter se aprofundado no debate sobre estrutura e tempo subjetivo, vemos os seus primórdios em Freud, em sua afirmação do inconsciente atemporal, em que o psíquico possui outros modos de funcionamento do tempo. “Os processos do sistema inconsciente são atemporais”. (FREUD, 1915, p.214). Ou seja, tem-se, na

primeira tópica, a indestrutibilidade do material inconsciente em relação a passagem temporal. Na segunda tópica, observamos a atuação do ego na percepção da ideia de tempo. Desse modo, o ego é responsável pela compreensão do conceito de tempo, memória e percepção. A partir dessa montagem do psiquismo, que percebemos o tempo subjetivo em que o sujeito encontra-se. (MEDEIROS e MARIOTTO, 2006).

Em suma, é preciso pensarmos no funcionamento psíquico, em dois tempos: o primeiro, que indica a passagem cronológica dos eventos, em passado, presente e futuro, ou seja, consciente, linear, nomeado de eixo diacrônico e o segundo, que indica o modo de funcionamento inconsciente, definido como sincrônico, em que a compreensão de algo apenas pode ser dada a posteriori, isto é, funciona de forma retroativa. Em Freud, a passagem sincrônica permite a compreensão da formação sintomática, pois uma ação que pode ter favorecido um trauma no sujeito, apenas pode ser compreendida em sua revivência, em moldes de uma fantasia. Em suma, um evento apenas pode destacar-se no psiquismo a partir da forma em que vincula a outros acontecimentos e isto evoca um rearranjo dos traços mnêmicos e geram a produção de novos sentidos. (MEDEIROS; MARIOTTO, 2006).

Em uma abordagem lacaniana, de acordo com Medeiros e Mariotto (2006), tem-se a ideia de um significante que reage sobre outro. Bem como, acentua a relevância do Outro no processo constitutivo, no assujeitamento do bebê ao tempo do seu desejo. Em uma leitura lacaniana, tem-se três tempos: o instante de ver, compreender e concluir. Estes são elementos importantes e dependem da captura da subjetividade e da percepção de si. Logo, exige a certeza que antecipa todo o restante. “Portanto, o tempo aqui sempre se refere a um outro exigindo do sujeito a antecipação de um tempo que ainda não alcançou, fazendo da pressa o seu motor”. (MEDEIROS; MARIOTTO, 2006, p. 47).

Além das três modalidades estabelecidas em relação ao tempo (duração, sucessão e estrutura), temos o acréscimo do tempo que demanda do sujeito uma ideia antecipada a respeito de si. Dessa forma, segundo Medeiros e Mariotto (2006, p.48) apud Porge (1994), “é preciso entender que o tempo lógico não é uma lógica do tempo, mas uma *lógica do ato*, à medida que Lacan toma o tempo como acontecimento constituinte de uma certeza no ato antecipado de concluir”. Ou seja, ao concluir, tem-se a passagem do simbólico ao ato. Dessa forma, a concepção de futuro antecede a de passado, por meio de uma tensão vivenciada no presente.

Segundo Medeiros e Mariotto (2006), algumas abordagens clínicas, como, por exemplo, da medicina, fonologia ou até mesmo, as distintas psicologias, tem-se uma ênfase no processo desenvolvimentista da criança, em uma episteme que vincula as aquisições do sujeito em um determinado período de tempo. Não pretendemos questionar a necessidade de um corpo orgânico, para que a subjetividade opere, a problemática em questão, encontra-se no fato de que além do tempo natural orgânico, precisamos considerar o *tempo do desejo*, pois o tempo do desejo e o tempo cronológico do desenvolvimento infantil, por vezes, se desconhecem, contradizem e inserem o bebê ou a criança em um dito *destempo*.

Em suma, a constituição do sujeito, permeia a ambivalência entre a demanda do outro e os registros distintos de tempo. Em que o tempo cronológico, é percebido em uma passagem linear de eventos, entre o passado, o presente e o futuro, como, por exemplo, no desenvolvimento psicomotor, em que a aquisição de certa parcela do desenvolvimento encontra-se em referência ao tempo constitutivo que a criança encontra-se. E, além dele, temos o tempo do desejo, que Medeiros e Mariotto (2006, p.48), questionam:

Mas em relação à posição do sujeito frente ao desejo do outro, como pode-se marcar em que tempo a criança está? Há algum indicador disso? Ou melhor, mesmo que esse tempo possa ser reconhecido por algum indicador, é possível qualificá-lo em termos de padrão? (MEDEIROS; MARIOTTO, 2006, p. 48).

A afirmação freudiana da atemporalidade do inconsciente não é sinônimo de um sistema sem organização, de acordo com Medeiros e Mariotto (2006), o autor pretende indicar que o tempo para os sistemas pré-consciente e consciente é distinto da temporalidade do inconsciente. No último, temos as diferenças da articulação do sujeito com a linguagem, o corpo, o objeto e o Complexo de Castração. Em um viés lacaniano, tem-se o nó da significação fálica, que determina a construção da subjetividade, em que sujeito anexa aos significantes que associam o tempo, a falta e a possibilidade (até mesmo substitutiva), de não ser tomado. É por meio do falo e da castração que o sujeito posiciona-se como ser. (MEDEIROS; MARIOTTO, 2006).

Em suma, para Medeiros e Mariotto (2006), a proposta freudiana em relação ao tempo, permeia a distinção entre o tempo consciente (cronológico), do tempo inconsciente (indistinto entre passado, presente e futuro, com atuação retroativa de eventos). Diante disso, Lacan, propõem três tempos constitutivos do sujeito: o real (cronológico), o simbólico (das inscrições simbólicas) e o imaginário (da antecipação).

Para não nos tornarmos repetitivos, como referenciamos os três registros em outro momento da escrita²⁰, não nos aprofundaremos no debate. Por hora, vamos adentrar na estrutura e no tempo na subjetividade. Para isto, é preciso considerarmos, segundo Medeiros e Mariotto (2006), o desenvolvimento orgânico, associado a maturação e o crescimento, como, por exemplo, é necessária uma estrutura óssea e neuronal para que o bebê consiga desenvolver a habilidade motora e ficar de pé. Essas aquisições são observadas por seus cuidadores, geralmente, com muito entusiasmo. Estes antecipam as próximas conquistas da criança, no discurso, como, por exemplo, quando o bebê adquire um tônus mais enrijecido, com poucas semanas, tem-se a afirmação: “olha, ele já quer ficar de pé”. Entretanto, todo este processo que engloba, maturação, crescimento e desenvolvimento, está à mercê de outro elemento: a estrutura.

Para a psicanálise, segundo Medeiros e Mariotto (2006), o que tornar um ser, sujeito, não é ter nascido ou possuir habilidades essenciais a sua sobrevivência, como o andar, pensar ou falar, mas sim, a construção de uma subjetividade, que depende de um corpo instaurado em lugares que o demandam a atividade de uma função, no seu contato com outros lugares que compõem este complexo sistema e com isto funciona. Logo, é o que ocorre com a chegada de um novo membro em um lugar que o antecipa, mas opera de forma distinta com a sua chegada. “Portanto, esta estrutura na medida em que vai estruturando-se, opera neste ser marcando-o num outro lugar que não o puramente biológico”. (MEDEIROS, MARIOTTO, 2006, p. 50). Desse modo, uma mãe, espera que seu filho ande, mas acredita que isto ocorra porque ela deseja e demanda.

Em suma, a estrutura é a forma como o sujeito é convocado a portar-se frente ao desejo externo, ao desejo do Outro, que marca o tempo de suas aquisições. Dessa forma, não é a maturação evolutiva que garante a aquisição de algumas competências funcionais, para isto, é necessário que, no âmago da estrutura desse corpo, ele seja suposto a funcionar deste modo. (MEDEIROS, MARIOTTO, 2006)

O termo estruturalismo, de acordo com Oliveira e Oliveira (2007), deriva do latim *structura*, e pode ser definido como construção. De forma geral, pode-se definir uma estrutura como um conjunto de elementos em que suas partes funcionam interrelacionadas umas com as outras, e desta forma, se autorregulam. Em síntese,

²⁰ No capítulo 02, tópico 2.2: “Tornar-se sujeito: entre o orgânico e a linguagem”.

uma estrutura é composta de elementos que se relacionam de forma indissolúvel, em que a alteração de um elemento provoca, necessariamente, modificações no todo. Lacan, de acordo com Medeiros e Mariotto (2006), vinculou os conceitos Estruturalistas de Lévi-Strauss a psicanálise, juntamente com a linguística de Saussure, em sua afirmação do inconsciente estruturado como linguagem.

Segundo Medeiros e Mariotto (2006), em uma abordagem lacaniana, temos o inconsciente estruturado como linguagem. Em que a princípio, tem-se a marca do vazio, em que para pensarmos sua existência e funcionamento, precisamos recorrer ao modelo da linguagem. Dessa forma, tem-se a desmistificação do inconsciente como algo profundo, em oposição a superfície da consciência. “Desse modo, a estrutura se estabelece a partir da relação entre as posições que os elementos ocupam numa determinada cadeia significativa”. (MEDEIROS, MARIOTTO, 2006, p.51).

Logo, a proposta estruturalista apresenta uma tópica a partir do momento em que o essencial são as relações. Com uma relação, pensamos em lugares e elementos (não positivos, sem propriedades intrínsecas), a importância encontra-se ao lugar ocupado na rede de relações. “Um elemento não transforma apenas suas propriedades quando ocupa outro lugar; adquire antes propriedades totalmente novas, correspondentes a esse lugar”. (MEDEIRO, MARIOTTO, 2006, p. 51). Desse modo, a estrutura é formada por um sistema de relações em que seus elementos são opositivos, relativos, diacríticos, ou seja, não são fixos, positivos ou preexistentes. “A estrutura indica não apenas a anterioridade e prevalência do todo sobre as partes, mas também destaca a não-substancialidade das partes”. (MEDEIRO, MARIOTTO, 2006, p. 51). Sendo assim, cada elemento só pode ser compreendido na sua relação com o todo. Dessa forma, o estruturalismo para a psicanálise esboça a inscrição do inconsciente.

De acordo com Medeiros e Mariotto (2006), a perspectiva estrutural retira a subjetividade no campo das ciências humanas e abrange outras searas científicas. Todavia, Lacan, demonstra a estrutura na linguagem o inconsciente, em que o sujeito é efeito da cadeia de significantes. “Esse sujeito que é veiculado de significante em significante, reconhecido apenas no intervalo entre eles, não tem, então, nada em comum com a consciente, pois corresponde a inscrição de uma falta”. (MEDEIRO, MARIOTTO, 2006, p. 52). Desse modo, afasta-se do conceito de inconsciente

instintivo de Lévi-Strauss. Lacan associa o estruturalismo ao simbólico, em que o sujeito é efeito da linguagem.

Sendo assim, segundo Medeiros e Mariotto (2006), podemos pensar no tempo da estrutura. Como mencionado, o processo de estruturação subjetiva funciona de forma autônoma em relação a passagem do tempo, pois tem-se o tempo do Outro, com o seu desejo, como motor, impulso ou demanda ao sujeito, e isto evoca a inscrição no ser como sentido de existência. Logo, são compreensíveis os questionamentos sobre o tempo necessário a organização de uma estrutura, isto oscila, de acordo com o tempo a transformação do desejo em demanda, ou seja, da produção de significações e da apropriação desta operação no sujeito.

Desse modo, podemos pensar nesta equação como algo que demanda *de um* sujeito e *no* sujeito, pois o desenvolvimento do sujeito ocorre, não apenas pela passagem do desejo do Outro em demanda, mas pela significação da criança, ao supor que aquilo que lhe é pedido, tem relação com um desejo. Diante disso, Lacan (1958), conforme citado por Medeiros e Mariotto (2006, p. 54) “Na dialética da demanda de amor e da experiência do desejo que se ordena o desenvolvimento”.

A passagem do tempo no inconsciente é sustentada pelo desejo do Outro e não em uma perspectiva cronológica. Para que ocorra a estruturação de um sujeito, é preciso de um lugar destinado a ele, fornecido em sua relação com o Outro primordial, que o demanda a desempenhar uma função e a ocupar um local. É importante ressaltar que as aquisições de uma criança não denominadas como atos simbólicos, isto proporciona um antes e um depois na organização do sujeito, em que tem-se mudanças, de acordo com o lugar que ele ocupa e é reconhecido pelo Outro. (MEDEIROS, MARIOTTO, 2006).

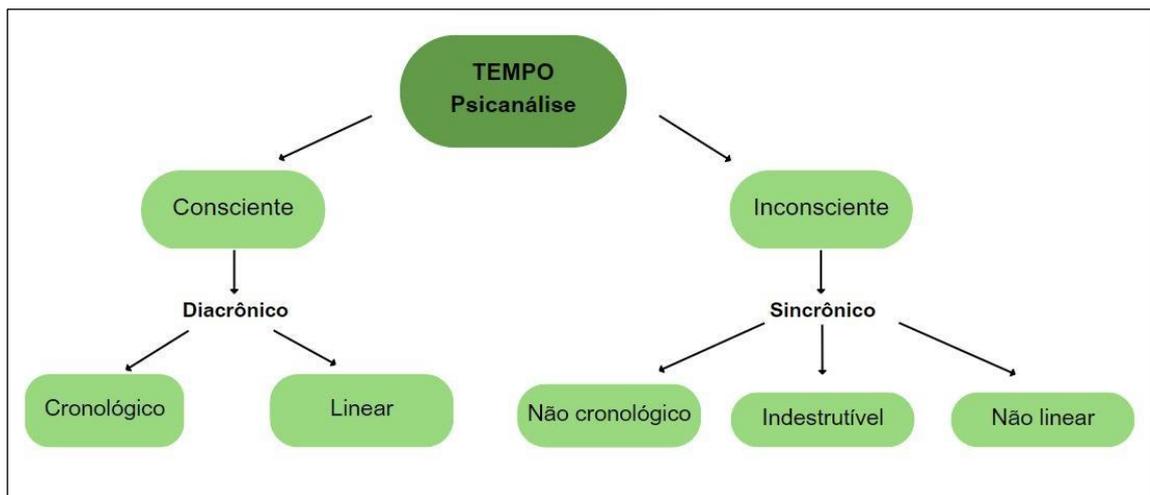
Em suma, com o enlace entre o real da maturação, a antecipação imaginária e as sanções simbólicas, tem-se a constituição subjetiva. Somado a isto, tem-se a produção e a posição em que o bebê ocupa para o Outro. Essa trama da estruturação ocorre entre o Estágio do Espelho e no Complexo de Édipo, ao perpassar pela fantasia fundamental, informam o tempo lógico em que o sujeito encontra-se de acordo com o desejo que o determina. (MEDEIROS, MARIOTTO, 2006).

Sendo assim, que o infantil se constituía no tempo da infância não significa equalizar seus tempos, nem tampouco suas vicissitudes, já que o infantil e a infância funcionam não apenas em lógicas temporais, mas epistemológicas distintas. O que determina o infantil do sujeito é sua relação de negação diante do falo e da castração, o que denota seu lugar na estrutura. Já a

infância fala de um tempo construído a partir de uma perspectiva genética de desenvolvimento biopsicossocial. (MADEIROS, MARIOTTO, 2006, p.54).

Dessa forma, de acordo com Medeiros e Mariotto (2006), conforme citado por Cirino (2001), a infância pode ser vinculada ao genético, orgânico e cronológico, mas o infantil, para a psicanálise, permeia o registro inconsciente, conforme sintetizado na imagem a seguir:

Figura 10 - Tempo para a Psicanálise



Fonte: elaborada pelas autoras.

“Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você, além das outras três...”
(João e Maria – Chico Buarque)

CAPÍTULO 4- PANDEMIA E PSICANÁLISE: VINHETAS CLÍNICAS SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E A SAÚDE DA CRIANÇA.

Nos capítulos anteriores, abordamos aspectos gerais da pandemia de coronavírus, a importância da instituição escolar e o desenvolvimento da criança em um viés psicanalítico. Com isto, propomos reflexões sobre as possíveis implicações de um período de isolamento social em crianças, em específico, as menores, pois devemos considerar que este momento pode ser condizente com parcela significativa da experiência de vida delas. Dessa forma, recorreremos as vinhetas clínicas de duas crianças, que demos os nomes fictícios de João, de 2 anos e 9 meses e Maria de 2 anos e 6 meses, devido ao sigilo, como forma de resguardar esses sujeitos e seus familiares. A escolha dos nomes faz alusão a fábula de João e Maria e a música de Chico Buarque, em referência a infância e o processo de separação.

De acordo com Castro et al (2010), com a observação clínica, são nítidas distintas manifestações do inconsciente, que se apresentam na análise de cada criança. Uma vez em que todo sujeito é único na forma de se expressar. Os pais, em sua maioria, desejam o crescimento dos filhos, mas, ao mesmo tempo, temem esse processo. Por conta disso, a criança em análise evoca mobilizações dos adultos. Em um primeiro momento, de forma frequente, são observadas resistências quanto ao início do processo, por meio da negação, um “não querer saber”.

Neste cenário de resistências, João foi encaminhado à análise pela pediatra com o sintoma de encoprese. Isto culminava em constantes visitas a emergência hospitalar, permeadas de angústia, devido a procedimentos dolorosos e invasivos, pois a criança demorava até uma semana para evacuar. A mãe mostrava-se mais receptiva ao processo, o pai, questionava a eficácia de uma intervenção psicológica. E Maria, sua mãe procura o acompanhamento psicológico, a princípio, para si. Todavia, suas questões permeavam preocupações com a saúde física e mental da

criança no período pandêmico. Bem como, uma ânsia por algum diagnóstico que pudesse justificar o aumento, dito excessivo, da agressividade da criança.

Ambas as crianças, tanto João quanto Maria, foram gestações planejadas e desejadas. João, vivenciou uma semana de integração a creche, em 2020, mas com o aumento do número de contaminações e o fechamento das escolas, retornou para casa, no convívio com sua mãe, pois o pai, do ramo das atividades essenciais, permaneceu em plena atividade. Maria, não teve a mesma experiência escolar. Sua mãe procura a análise por conta própria, devido ao que considera comportamentos agressivos obsessivos da filha com ela. O pai de Maria manteve-se em exercício profissional normalmente e a mãe, que trabalha em área afim a infância, estava em processo de adaptação ao home office, em paralelo aos cuidados com a mãe e a filha. Nas vinhetas relatadas, temos duas crianças, na fase anal do desenvolvimento psicosssexual nomeado por Freud.

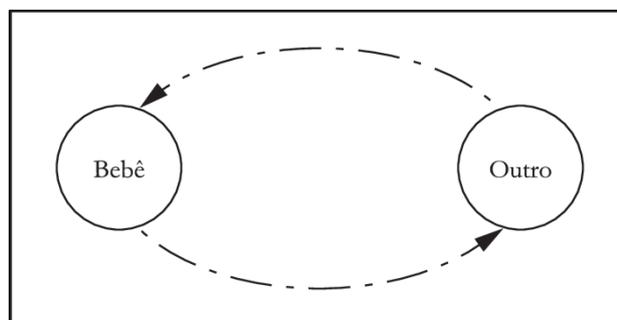
O processo do desenvolvimento normal é frequentemente descrito como uma construção na qual, o bebê, desde o nascimento, participa ativamente. Com o auxílio do simbólico, torna-se atento e desejante diante do que o outro (que ocupa a função materna²¹) e transmite o cuidar. Com isto, a criança apropria-se das características desse Outro, postulado por Lacan como o “tesouro dos significantes”. Logo, por identificação e imitação, o bebê “aprende e se “desenvolve”. Esse processo é intenso e constante nos primeiros meses de vida e fomenta, a emergência de um sujeito, capaz de pensar por si. Esse momento, pode ser descrito como uma articulação pulsional.

A articulação pulsional, tal como a apreendemos em inúmeros trabalhos de M-C. Laznik (2003) sobre as pulsões é a cavilha mestra desse fenômeno, ao constituir literalmente uma “correia de transmissão” entre o sujeito e o Outro. Assim, essa articulação é a fonte da organização e do enriquecimento, por via circular e retroativa, alimentando o processo de co-construção (Golse, 2006) do sujeito e de seu outro da relação primordial. (CRESPIN, 2010, p. 160).

²¹ De acordo com Crespim (2022), ao pensarmos nos cuidados essenciais do bebê, costumamos associar a função materna a uma mulher, a mãe. Todavia, com as reformulações dos conceitos de parentalidade, não apenas o pai tornou-se mais participativo em relação aos cuidados das crianças pequenas, mas, também, tem-se uma mudança em sua composição. Observamos famílias monoparentais, homoparentais ou reconstruídas. Além disso, temos alguns casos de crianças, que devido a alguma circunstância, são criadas por outros que não são seus pais biológicos. Desse modo, o que caracteriza um “pai” ou uma “mãe”, são funções, duas posições primordiais e distintas de contato com o bebê e o seu outro da relação.

Logo, podemos pensar nessa relação por meio de uma co-construção do desenvolvimento normal, que pode ser ilustrado com a respectiva imagem a seguir.

Figura 11 - Desenvolvimento "normal"



Fonte: Crespin (2010).

Segundo Crespin (2010), essas flexas podem ser compreendidas como o circuito pulsional mãe/bebê. Para que este circuito opere, é necessário que a mãe tome a criança como objeto da pulsão e assim, ao ser satisfatória para a mãe, na experiência do espelho, acessa por sua vez, a própria satisfação com a imagem. A figura representa o momento em que bebê e mãe são objetos de satisfação mútua. Com isto, com esse enodamento dos dois, tem-se a reciprocidade e a garantia necessária para a comunicação, matriz de toda a transmissão e enriquecimento.

A verdade é que nunca fomos tudo para o outro, mesmo na infância um bebê não é exatamente tudo para a sua mãe. Mas faz parte da nossa constituição psíquica pensar que sim, que somos a coisa maior, ou melhor, a coisa única, da vida do outro. (SUY, 2022, p.57).

Falhas nesse processo de alienação, reverberam no psiquismo, o que pode favorecer déficit e transtornos do desenvolvimento. Ao nascer, a mãe oferece seu universo simbólico a criança. De acordo com Crespin (2022), ela anuncia: “tu és...” e acrescenta: gentil, zangado etc. Dessa forma satisfaz ou decepciona o ser. Em uma abordagem lacaniana, temos que o poder dessas falas é significativo no psiquismo, pois, ao mesmo tempo em que favorece o criar, também pode tornar-se mortífero, caso o sujeito permaneça fixado nessa posição. Essa imagem constituída, muitas vezes, é motivo de angústia para o sujeito durante toda a vida.

Essa imagem preciosa de quem nós fomos para o outro, ou pensávamos que éramos, nos salva a vida em certa medida, mas também pode nos levar a um intenso sofrimento se não conseguimos perder essa imagem inteira, para ter acesso a uma imagem nossa que é furada. (SUY, 2022, p.57).

Entretanto, a princípio, esse “falar pela criança” é essencial a sua sobrevivência. Por meio dela, a mãe antecipa as vontades do bebê e o insere no

universo simbólico das representações. (CRESPIN, 2022). Diante disso, o vínculo precoce entre na perspectiva materna é atributivo e transitivo. Em que tem-se uma dimensão criadora, porém, em paralelo, mortífera, pois corresponde a onipotência original da mãe. (CRESPIN, 2022). “A posição materna, assim como a função que ela exerce, corresponde à alienação primordial aos significantes do Outro, e constitui a entrada da criança no mundo simbólico e relacional”. (CRESPIN, 2022, p. 25).

Um exemplo disso, de acordo com Crespin (2022), são as trocas alimentares, em que a mãe projeta na criança desejos parecidos com os seus. Dessa forma, ao perceber uma agitação do bebê, ela pode associar ao seu desejo de ser alimentado, e, em relação ao próprio desejo, o prazer da mãe em alimentá-lo. Todavia, é esta mesma posição de proximidade, que influencia em problemáticas relacionadas ao processo de separação.

Em relação a função paterna, de acordo com Crespin (2022), a mãe acessa o real biológico do contato com o bebê, pela gestação e a amamentação. O pai, desde o início, percebe a criança como um outro, pois os processos ocorrem de forma externa ao seu corpo. Possivelmente, por conta disso, o homem situa-se mais fácil na posição paterna, pois nas interações com o bebê, não o percebe como uma parte dele mesmo. Logo, ao invés de lhe atribuir os próprios pensamentos, interroga-se: “o que quer? Quem es?” E com isso, instaura um corte na relação dual e favorece o surgimento de um sujeito. A posição paterna instaura a alteridade do bebê, que pode ser severamente prejudicada pela função materna. “O quem és tu? paterno é literalmente o correlato do tu és materno, e assim o laço precoce na sua vertente paterna corresponde à capacidade separadora do pai e à sua função reguladora da onipotência primordial da mãe”. (CRESPIN, 2022, p. 25). Essas duas posições correspondem às operações de alienação e separação, apresentadas por Lacan, como fundantes do psiquismo. É por meio desse equilíbrio dialética das posições materna e paterna que a criança acessa o próprio psiquismo.

Se considerarmos que essas duas vertentes são duas posições nas trocas no laço primordial, veremos imediatamente que a mamãe e o papai, a mulher e o homem genitores, na realidade, adotam de forma variável e desigual, até mesmo às vezes invertida, as duas posições na relação. De fato, a maior afinidade das mulheres com a posição materna, assim como a predisposição dos homens a encarnar de forma mais espontânea a vertente paterna, correspondem à dissimetria da posição do bebê nos desejos inconscientes feminino e masculino. Todavia, a experiência clínica mostra que os homens e as mulheres saudáveis e felizes em assumir a parentalidade de seu filho têm a capacidade de encarnar as duas vertentes, quer dizer, de ocupar, alternadamente, as duas posições. (CRESPIN, 2022, p.26).

É nesta observação das posições materna e paterna, em relação as trocas com o bebê, que podemos acessar como se estabelece esse laço com o Outro primordial. Com isto, podemos identificar os sinais de desenvolvimento e a formação sintomática. A exemplo disto, temos as vinhetas clínicas a seguir.

Vinheta 1:

João entra na sala e corre em direção ao baú ao qual a analista guardava alguns de seus brinquedos favoritos e a mãe intervém: “não, não e não. Doutora, não dá tantas opções assim para ele, que ele não sabe decidir. Se são muitos brinquedos assim, ele fica confuso. Também não dê tintas, massinha ou essa terrinha cor de rosa aí, que ele vai se sujar todinho”.

Vinheta 2:

João pega o boneco masculino, que está vestido com um macacão azul e vermelho. Ele tira a roupa do boneco e sorri, pois percebe que o boneco está de fralda. A analista fala: “ele usa fraldas igual você! Vamos dar um nome para o nosso amiguinho?” João responde: José Peido. Analista: “peido?!”. Mãe: Ele disse Pedro, Pedro.

Em ambos os casos, observamos uma dificuldade de um corte na relação dual mãe/bebê, que acreditamos poder ter influência desse período de isolamento social, devido à falta de operadores simbólicos e até mesmo reais (sair para o trabalho, a creche etc.). Ou seja, essas crianças passaram uma significativa parcela de suas existências restritas ao contato próximo apenas com a mãe.

Dentre esses espaços que favorecem a separação do ambiente familiar, conforme mencionado no capítulo 1, temos a creche, em seu paradoxo inerente, que abrange o acolhimento e o cuidado da criança, mas opera a separação entre ela e os pais. (ARAGÃO, 2007). É sabido que a importância da escola está além dos processos inerentes à aprendizagem, com isso, podemos nos questionar as implicações da ausência desse espaço para a subjetivação da criança.

Dentre as perdas com a ausência do espaço escolar, encontra-se no exercício da função paterna, pois nesse contexto, de acordo com Outerial (2022), o professor (a), é convidado a ocupar este papel parental, embora sua função seja pedagógica. Ser professor é algo complexo, pois não pode usurpar o papel dos pais, o que não significa que muitas vezes ele não seja levado a exercer funções parentais: ajudado, por exemplo, a criança à entrada na sala de aula, fazendo um corte na ligação forte entre mãe e o bebê”. (CRESPIN, 2022, p. 47).

É possível nos questionarmos sobre a construção história que culminou nesse processo, além de educativo, “familiar”, da escola com a criança. De acordo com

Outerial (2022), a partir da década de 1970, são observadas mudanças nas constituições familiares, relacionadas as migrações para os grandes centros urbanos. Anteriormente a isso, nas cidades pequenas ou nas zonas rurais, havia uma rede familiar com amplo apoio, pois, na falta do pai ou da mãe, existia um tio, os avós, os padrinhos etc., que se responsabilizava por esta criança, nos moldes de uma estrutura patriarcal. Com o processo de migração, a família nuclear afasta-se de sua zona de suporte. Na transição da década de 1960 para 1970, vemos crianças e adolescentes que chamam seus professores de “tio” e “tia”. Sabemos que este é um ponto complexo, tem-se obras freirianas com a proposta de não nomear professores como familiares, como uma forma de valorizar o trabalho do professor. Todavia, supomos que isto pode ter ocorrido, devido a necessidade desses sujeitos e recomporem sua estrutura familiar ampliada, em busca de uma sensação de segurança. E por isso;

[...] Na passagem do século, os educadores serão chamados não só de “tios”, mas levados também à busca de encontrar neles funções parentais, de pais e mães, porque tanto na rede privada quanto na pública das escolas, os pais, muitas famílias, na sua perplexidade, nesse mundo de tantas mudanças, terceirizam para a escola os cuidados parentais, assim como uma empresa terceiriza a segurança, limpeza e alimentação. Isso exige de nós uma discussão profunda. (OUTERIAL, 2022, p.32).

As famílias ou, até mesmo, o conceito de infância e criança, alterou-se desde a transição das décadas de 60 e 70. De acordo com Outerial (2022), o professor atualmente, em sala de aula, lida com a diversidade de novas estruturas e culturas familiares. De algum modo, as famílias terceirizam para a escola, seja ela particular ou pública, os cuidados parentais com a criança. “A escola talvez seja a última chance que essas crianças tenham de encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento”. (OUTERIAL, 2022, p. 47). A escola, segundo com Outerial (2022), realiza esse processo com maestria, sem usurpar o local dos pais. Como exemplo dessas situações em que o professor (a) ocupam as respectivas funções paterna e materna, temos o momento em que a professora sugere que a mãe deixe o filho em sala de aula e retorne para casa ou o momento em que ela observa a criança dispersa ao fundo da sala e o chama para sentar-se mais próximo dela.

A professora da pré-escola ou da creche separa a mãe da criança ao dizer: “Deixe seu filho comigo”. E a mãe se ressentida com isso. A mãe é capaz de chegar em casa e dizer: “eu não sei nada dessa professora, mas alguma coisa me diz que ela não é confiável”. Ou seja, é uma mãe que foi separada do filho. E os mamíferos, principalmente os humanos, têm uma relação muito estreita com seus filhotes. Eu diria que a professora da creche, a cuidadora da creche, precisa ter uma habilidade muito grande para deixar claro a essa

mãe que não se trata de uma competição, que ambas estão juntas. Isso pode tranquilizar o bebê, a mãe e a professora. (OUTERIAL, 2022, p. 48).

Em suma, de acordo com Outerial (2022), a função do professor abrange o local pedagógico, educativo, como alguém que tem algo a transmitir e, além disso, difícil papel de colocar limites. Logo, é compreensível que a ausência desses espaços repercuta em aspectos da subjetividade da criança.

4.1 Pandemia: o real em cena

Vinheta 3:

Relato da mãe de Maria: descemos bem rápido no condomínio, observei pela janela que não tinha ninguém. Desci com Maria, pois ela estava olhando para a quadra e chorando. Muitos dias isolada. Na volta, vimos um casal de idosos. Ela gritou: “vovô? Vovó?” e caiu no choro quando não permiti que ela falasse com eles. Ela reagiu me mordendo e chutando.

Vinheta 4:

Relato da mãe de Maria, com o início do processo de flexibilização e retorno das atividades presenciais. “Não posso voltar para a escola. Lá não tem estrutura para isso. Sou professora do Estado e às vezes falta água, o básico! Terá insumos para esse retorno? Eu já perdi meu pai, não vou perder minha filha. Não vou. O pai irresponsável dela quer começar a levar a Maria para a família da mãe dele. Fica falando que eles estão tomando os cuidados necessários e que a mãe está idosa. Eu vejo as reportagens das crianças na UTI, separadas dos pais, me dá uma angústia. Penso que podia ser Maria ali. Não vou voltar a trabalhar e ele não vai tirar minha filha daqui. Já tentei aos poucos, mas Maria não entende, ela é sociável. Não pode ver alguém que quer beijar e abraçar. Na casa da mãe dele, moram muitas pessoas. Até um priminho da mesma idade que a Maria adora. Mas, não vamos não”.

De acordo com Kallas (2020), um vírus, de estrutura biológica de RNA limitada, mostrou-se como um risco mortífero invisível, que acarretou pânico, doença e morte em todo o planeta. Neste período, fomos invadidos pelo Real indizível em Lacan. As incertezas, medos e o risco de perda, da própria vida e da dos entes queridos, alcançam, de algum modo, a subjetividade do sujeito contemporâneo. “Vivemos um pantraumatismo. O advento do real desassombrado. Solidão. Isolamento. É um convite para a reflexão de nossa finitude. Despimo-nos de nossas certezas narcísicas e estamos à mercê da morte, que iguala todos”. (KALLAS, 2020, p. 55). As preocupações são diversas, dentre elas, a econômica, que atingiu a todos, mas em especial, aqueles de baixa renda. São observados aumentos de violência doméstica, abusos e de exagero no uso de substâncias que geram um entorpecimento, como o álcool e as drogas. Casamentos entraram em dissolução e crianças passaram dias

tediosos (e com excesso de tecnologias) no ambiente domiciliar. “O presente é o desamparo e o desalento. O estresse agudo. A pulsão de morte cavalga com os quatro cavaleiros do Apocalipse: a peste, a fome, a guerra e a morte. Quem poderá detê-los?” (Kallas, 2020, p.55).

Podemos considerar a pandemia como um trauma generalizado mundial, mas, além disso, tem-se o trauma do sujeito, que é individual e singular. Ou seja, depende das fantasias vivenciadas em períodos anteriores. (KALLAS, 2020). Esses sentimentos atendem a dinâmica familiar e as fantasias parentais. A pandemia de coronavírus acarretou muitas questões no trabalho com bebês. Inclusive, com nosso bebê interno, pois o isolamento social provocou comportamentos regressivos em todos e não apenas nas crianças. (UNIKWSKI, 2020).

É preciso considerarmos que os bebês reagem ao ambiente, absorvem como uma “esponja” as sensações ao eu redor. Muitas crianças nasceram na pandemia, em um período de sobrecarga aos pais, ao somar os cuidados domésticos, com os dos filhos e as demandas do ambiente de trabalho sem tanta ajuda. Em um primeiro momento, tem-se as inseguranças em relação ao contágio e o receio da perda de emprego. Diante disso, temos relatos de pais sem horários de trabalho definidos e com maior intolerância aos pedidos de atenção das crianças. (UNIKWSKI, 2020).

Bem como, em relação ao trabalho dos adultos, precisamos considerar as alterações, que estão além do espaço físico, mas também abrange o tempo destinado a essa atividade, pois são retiradas as pausas habituais para a alimentação, como o almoço ou os intervalos durante o dia, em que esses sujeitos, muitas vezes, se alimentam na frente do computador e retornam às suas funções rapidamente, sem a possibilidade de sair de casa ou de dar um passeio ao fim do expediente para refletir. Até mesmo, o caótico trânsito de retorno ao ambiente doméstico, é retirado. Logo, esses indivíduos acessam um tempo maior para ficar só consigo mesmo, acompanhados de seus pensamentos. O somatório disto, é a alteração da dinâmica entre pais e bebês. (UNIKWSKI, 2020).

Vinheta 5:

“Vejo minha filha sendo grosseira e meu marido fala que ela é igual a mim. Hoje fui brigar com ela, levantei a mão e ela fechou os olhinhos. Aquilo apertou meu coração. Eu não bato nela, mas esses dias em casa estão tão estressantes. Ela ficou gritando enquanto eu precisava trabalhar. Não aceitava ficar com a minha mãe e nem assistir nada. Precisei parar tudo para dá o almoço, porque ela não aceitava comer com a minha mãe. Ela jogou o prato no chão. Dei uma palmada. Foi só uma... agora quando levanto a mão, ela já acha que vai apanhar. Me sinto péssima”. (mãe de Maria).

Vinheta 6:

Doutora, por favor. Eu preciso ir ao médico, tenho exames. E o João não aceita ninguém. Preciso enganá-lo para sair de casa. Às vezes é cansativo. (Mãe de João).

De acordo com Unikwski (2020), a pandemia alterou a vida dos pais e das crianças pequenas se, por um lado, ficaram mais próximos, pois tem-se menos interferência de outros cuidadores. Porém, os dias tornaram-se repetitivos, iguais, com a sensação de desamparo, devido a um isolamento sem a certeza da data do término, mesmo quando a vacina apresentou-se como uma possibilidade.

Em um segundo momento, de acordo com Outerial (2022), em paralelo ao número crescente de pessoas vacinadas, da redução do número de mortes e hospitalizações, percebemos o aumento de angústias relacionadas ao processo de separação do ambiente familiar, como, por exemplo, resistências para o sair de casa e socializar com outras pessoas. Em que são observados sentimentos ambivalentes, pois ao mesmo tempo em que tem-se uma necessidade de sair e reencontrar os amigos e familiares, eram comuns os medos e a sensação de vulnerabilidade ao sair nas ruas. Logo, sair de casa causava um enorme cansaço, que não é causado por influência da cidade ou do trânsito, por exemplo, mas do convívio com outras pessoas. Com isso, percebemos um aumento do número de casos de fobia social e resistência ao retorno gradual as atividades, isto é, tem-se a fragilidade do nosso bebê interno, que procurava atenção e cuidado. A exemplo disto, tem os as vinhetas clínicas a seguir:

Vinheta 7:

“Não sei se confio nessa vacina. Não tem para bebês! Se eu pagar e passar para ela? Ou a minha mãe? Se eu perder as duas? Na reunião da escola de hoje, eu estava de máscara e passava álcool em tudo. Meus colegas riram, perguntaram se eu passaria álcool na folha de assinatura. Eu passei o dia inteiro sem tomar uma gota d’água para não baixar a máscara. Foi horrível! Queria muito um atestado”.

Vinheta 8:

“Doutora, o João é asmático. Será que devemos mesmo retornar ao presencial? Se ele se contamina?”. (Mãe do João).

Vinheta 9:

“Quem aquela mulher pensa que é? Eu sou a mãe. Eu vou repreender a Maria e ela se mete. Meu esposo não entende que não quero ir. Não confio ainda. Ele acha que o COVID morreu”. (Mãe da Maria)

Segundo Unikwski (2020), esses bebês, encontram lares mais silenciosos, sem a presença de familiares, amigos ou as consultas de rotina pediátricas. Além disso,

são percebidas as inseguranças, naturais com o primeiro filho, aumentaram, o que pode ser relacionada à ausência de contato próximo com os familiares, que geram espaço a sentimentos de desamparo que abalam as fantasias dos pais. “A pandemia veio potencializar dificuldades naturais dos primeiros dias e meses, a realidade externa confirmando fantasias aterrorizantes como: temor de contágio, contaminação, inimigo adentrando o lar, invasão da privacidade e roubo do bebê”. (UNIKWSKI, 2020, p. 61).

4.2 A saúde da criança: um diálogo interdisciplinar

Segundo Bernardino (2006), frequentemente, profissionais que acompanham o desenvolvimento de bebês ou crianças, como pediatras, psicólogos, psicomotricistas, fisioterapeutas, psicopedagogos etc. voltam-se para o desenvolvimento orgânico e, por sua vez, negligenciam o psiquismo envolvido. Geralmente, ocorrem observações fragmentadas (entre o psiquismo e o corporal), de acordo com tabelas neurológicas e psicomotoras. Logo, a ênfase encontra-se no orgânico. O psiquismo é um importante elemento para as avaliações, uma vez em que, em uma perspectiva psicanalítica, não basta um bom funcionamento neurológico para que se desenvolva um sujeito, pois para que isso ocorra, é preciso a antecipação da criança no local da família, para que seja inscrita uma linguagem e assim, um sujeito desejante.

Um exemplo da problemática de avaliações fragmentadas, de acordo com Bernardino (2006), encontra-se na dificuldade em diagnosticar crianças menores com autismo, geralmente, isso ocorre apenas a partir dos 3 ou 4 anos, mesmo esses indivíduos sendo submetidos a consultas de rotina e ao acompanhamento pediátrico. Isso ocorre, em parte, devido ao fato de pessoas com autismo, com frequência, possuírem uma excelente saúde física, uma vez em que o seu aparelho biológico não acessa, do mesmo modo, os efeitos da linguagem. Logo, o crescimento é tido como esperado, em relação aos reflexos ou aquisições psicomotoras, por exemplo. Além disso, comumente, não observa-se a relação da criança com o cuidador. Dessa forma, o olhar profissional, muitas vezes, restringe-se em avaliar se o bebê acompanha objetos (algo acessível para os autistas), mas não se interessam pelas interações entre o cuidador e a criança. “Este exemplo extremo do autismo demonstra

justamente que uma avaliação dos aspectos psicomotores é insuficiente para dizer que o desenvolvimento da criança vai bem”. (BERNARDINO, 2006, p.38).

Cabe ressaltar a importância, de acordo com Bernardino (2006), diante do debate, de avaliar os aspectos estruturais e se estes estão de acordo com as condições necessárias para que o bebê possa tornar-se um ser falante, um interlocutor ativo nas relações pessoais. Dessa forma, a clínica é permeada de sintomas. Pois;

Desde a hiperatividade, desatenção, até problemas de aprendizagem ou de fala, são muitas histórias clínicas que revelam como situações familiares, fatos do passado, perturbações das funções materna e paterna ou das relações do casal parental, intervém no surgimento destes transtornos. Entendê-los apenas do ponto de vista neurológico, bioquímico, neurofisiológico, como tem sido a tendência da psicopatologia atual, é negar o estatuto simbólico do homem! (BERNARDINO, 2006, p.38).

Em suma, a intervenção clínica deve considerar a soma entre os aspectos organizadores do desenvolvimento psicomotor e os processos estruturantes do psiquismo da criança. Dessa forma, torna-se relevante um diálogo com a psicanálise, pois a metodologia psicanalítica de investigação, possibilita a detecção precoce para intervenções ou encaminhamentos, quando as estruturas cerebrais encontram-se em formação. Logo, existe boa chance de recuperação ou remissão do quadro clínico para a criança. (BERNARDINO, 2006).

Portanto, os profissionais da saúde como um todo podem se beneficiar de um acréscimo da psicanálise a sua atuação, uma vez em que, é impossível dissociar saúde física e mental, a não ser que considere -se uma perspectiva apenas biológica, orgânica e mecanicista do homem. “Pode-se ainda dizer que esses elementos subjetivos comparecem em qualquer clínica que se proponha a trabalhar com pessoas”. (BERNARDINO, 2006, p.40). Por conta disso, este diálogo interdisciplinar, é permeado de relevância.

4.3 Psicanálise e Educação: um diálogo possível

No tópico anterior, pontuamos sobre a importância da interdisciplinaridade para os profissionais que atuam com crianças. Devido ao recorte deste estudo, em sequência, propomos um diálogo entre a Psicanálise e a Educação, por acreditarmos que há muitos benefícios para a criança nessa parceria. Logo, apresentaremos os pontos de encontro entre essas duas áreas do conhecimento, bem como, as

contribuições do conceito de transferência apresentado pela teoria psicanalítica na relação professor-aluno.

O vínculo entre psicanálise e a educação, de acordo com Ribeiro (2014), tem sua origem em Freud. “A Educação e a Psicanálise percorrem um complexo caminho, entrelaçando seus saberes sobre o desenvolvimento do ser humano”. (RIBEIRO, 2014, p.24). Esse vínculo possibilitou o debate sobre questões relativas ao funcionamento psíquico do sujeito, as relações transferenciais entre professor e aluno, o prazer em aprender (permeia o desejo), a terapêutica educacional, a linguagem e outros.

Desse modo, a Psicanálise como teoria e a Educação como discurso social, atuam em um processo de mudanças, ao afetarem-se mutuamente, em suas respectivas áreas de atuação. (RIBEIRO, 2006). Uma vez em que, de acordo com Kupfer (2000), o cenário educacional passa por modificações que ultrapassam as perspectivas iniciais de Freud. Bem como, a Psicanálise, por sua vez, não permanece imune com sua saída do divã, da clínica, para a inserção nas instituições.

Antes de iniciarmos o nosso debate a respeito do percurso trilhado por esses dois campos do conhecimento, é preciso ressaltarmos a perspectiva de desenvolvimento humano que nos baseamos neste escrito. De acordo com Jerusalinsky (1999, p.23), conforme citado por Ribeiro (2014, p. 24):

[...] na questão do desenvolvimento aparecem inevitavelmente recortes, precisamente porque o que se desenvolve são as funções e não o sujeito. É na parcialidade própria da pulsão que o objeto adquire um contorno que o define, então, sempre como fragmentário. Ali, nessa parcialidade, surgem os representantes específicos que vão se organizando como sistema: o motor, o perceptivo, o fonatório, os hábitos, a adaptação. Esses sistemas representantes do corpo e seu funcionamento em relação ao meio circundante (*umwelt* é a palavra utilizada por Freud), se bem passam em seu circuito por órgãos específicos, diferenciam-se, principalmente, a partir de sua dimensão mental. E é esta dimensão, propriamente psíquica, a que os organiza e lhes confere suas particularidades.

Logo, neste tópico, pretendemos dialogar sobre o complexo espectro do desenvolvimento humano e as controvérsias teóricas entre Educação e Psicanálise. Para isso, pretendemos apresentar, de forma breve, o cruzamento das áreas mencionadas, com o objetivo de implicar-se em questões que permeiam a educação de crianças, inclusive, as em desenvolvimento atípico, e, conseqüentemente, em sofrimento psíquico. Esse debate é necessário, pois é preciso considerarmos os ganhos que poderíamos obter no entrecruzamento destas duas perspectivas teóricas,

com crianças com dificuldade em seu processo de desenvolvimento tanto educativo quanto emocional, por exemplo. (RIBEIRO e NEVES, 2006).

De acordo com Ribeiro e Neves (2006), tem-se uma mudança de perspectiva na abordagem freudiana no que tange o relacionamento entre as práticas analíticas e educacionais. A princípio, Freud, de 1909 a 1912, define a Educação como um “fator de vocação virtual” ou “patogênica”, ao associá-la ao recalque social das pulsões, percebido como um dos fatores que provocam o estabelecimento da neurose nos sujeitos. Por outro lado, reconhece a Educação como positiva, ao auxiliar no controle do princípio do prazer, por meio da adaptação à realidade e a sublimação. Além disso, no mesmo período, afirma o componente educacional do processo analítico, ao associar a cura, como uma educação tardia.

Em 1913, um ano após o período mencionado, a Educação e a análise passam a ser percebidas como ciências complementares, em que, cabe a Educação o impedimento da formação da neurose, ao influenciar o movimento das pulsões a um “bom caminho”. Dessa forma, caberia a psicanálise, a reeducação do que escapou dos processos educativos. (FILLOUX, 1997). “A chegada de uma nova geração de homens seria doravante possível? Otimismo da época, disseram. (FILLOUX, 1997, p. 10). De todo modo, esse otimismo freudiano, muda, a partir de 1925, tanto por uma alteração em seu esquema de formação das neuroses quanto por perceber que a educação, mais especificamente, a pedagogia, não pode ser resumida a um viés profilático. (FILLOUX, 1997). “O trabalho educativo é um trabalho *sui generis*, que não poderia ser confundido com a intervenção psicanalítica, nem substituído por ela”. (FILLOUX, 1997, p. 10). Logo, cabe ao educador, analisado ou com informação psicanalítica, pensar um processo educativo que favoreça uma “educação que aponta para a realidade” e não a profilaxia do indivíduo. Desse modo, compreendemos que a transmissão da técnica psicanalítica pode ocorrer em diferentes níveis, e, até mesmo, ultrapassar os objetivos unicamente considerados por um analista. (FILLOUX, 1997).

Conforme Filloux (1997), as funções da Educação e da Psicanálise, não se sobrepõem, contudo, apresentam uma parcela de oposição. É sabido que ambas enveredam pelo estudo do ser humano, algo que justifica essa conexão entre áreas, entretanto, a educação promove práticas educativas, enquanto a Psicanálise, propõem uma terapêutica. Dessa forma, apesar de as duas práticas se voltarem a ao homem, atuam de formas e funções diferentes.

Outro ponto de encontro entre as duas práticas mencionadas, pode ser vinculado a linguagem, pois para a Psicanálise, a linguagem humaniza²² ao oferecer o simbólico. Bem como, aponta para um outro (não um semelhante), que insere o bebê no universo linguístico e o subjetifica. (LACAN, 1960-1961/1992). Para a Educação, a linguagem opera em dois polos essenciais: a identificação e a aquisição de saberes. (FILLOUX, 1997). Dessa forma, o ensino é mediado por um outro, representado pelo professor, que conduz o processo de aquisição do conhecimento como um mistério a ser desvelado. Através da tentativa de esclarecer o mistério, o sujeito desenvolve o conhecimento. (JERUSALINSKY, 1999 apud RIBEIRO e NEVES, 2006). O professor, exerce essa função no aluno, para que ele possa aprender ou, até mesmo, recursar esse conhecimento. (RIBEIRO e NEVES, 2006). Uma vez em que existe uma relação intrínseca entre o saber e o outro. “O ato de aprender sempre pressupõe que haja um outro que ensina. Não há ensino, portanto, sem essa presença”. (RIBEIRO, 2014).

A face do exposto, podemos pensar algumas contribuições que a psicanálise pode oferecer a prática educativa. De acordo com Freud (1914/1969), o aluno escuta o professor quando este está investido de uma importância especial. Logo, para a aprendizagem, não importa apenas os conteúdos administrados, mas, acima disto, a questão que se apresenta é a relação entre professor e aluno, que pode estimular ou não, os processos educativos, independentemente das matérias apresentadas. Nessa relação pedagógica, a transferência faz com que o aluno se volte para o professor e o perceba como aquele que sabe como ensiná-lo. Com isso, adentramos em um conceito importante para a técnica psicanalítica, o da transferência e como esse evento é fundamental para o relacionamento entre aluno e professor. (RIBEIRO, 2014).

Para Freud (1911-1913/2006), a transferência pode ser observada em várias relações estabelecidas pelos sujeitos no decorrer de suas vidas. Este é um fenômeno que não se restringe a situações analíticas, pois está presente em todas as relações humanas, em diferentes contextos (profissionais, amorosas, hierárquicas e outras) e instaura efeitos reparáveis, tanto positivos como negativos. Podemos definir a transferência como a reprodução de vivências psíquicas dos primeiros anos de vida

1. ²² Não nos aprofundaremos nesse debate, pois nos debruçamos sobre a temática no capítulo 02: “A linguagem como diferencial humano”.

do sujeito, que são atualizadas a imagem do analista, mas não apenas a ele. Em suma, para Freud (1901-1905/2016 p. 312), transferências:

São novas edições, reproduções dos impulsos e fantasias que são despertados e tornados conscientes à medida que a análise avança, com a substituição - característica da espécie - de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Colocando de outra forma: toda uma série de vivências psíquicas anteriores é reativada, mas não como algo passado, e sim na relação atual com o médico.

No caso específico de este estudo, abordaremos a transferência na figura do professor. Segundo Santos (2009), a transferência pode ser pensada como um transferir, de sentidos e representações, que no ambiente escolar, ganha vida na relação professor-aluno, em que são reeditadas, no presente, impulsos e fantasias vivenciadas nos primeiros anos de vida do sujeito, em suas relações parentais e fraternais, que foram determinantes em seu processo constitutivo. Dessa forma, o professor, tal qual o analista, e independentemente de sua ação, pode favorecer o despertar de afetos no aluno, até mesmo, além daquilo que ele percebe conscientemente. Esta é uma via de mão dupla, pois o professor, também, pode transferir afetos, uma vez em que esse fenômeno se estabelece em dois sentidos: a transferência e a contratransferência. A exemplo disto, temos o relato de Freud, (1913-1914/1969, p. 285-286), sobre sua própria experiência como estudante:

Temos uma sensação esquisita, quando, já na idade madura, mais uma vez recebemos ordem de fazer uma redação escolar. Mas obedecemos automaticamente, como o velho soldado que, à voz de 'Sentido!', deixa cair o que tiver nas mãos e se surpreende com os dedos mínimos apertados de encontro as costuras das calças. É estranho como obedecemos às ordens prontamente, como se nada de particular houvesse acontecido no último meio-século. (.....)

(...) Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou a personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências parravam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – por que não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

De acordo com Freud (1913-1914/1969), nessa perspectiva, os professores deparam-se com simpatias e antipatias, ou seja, amores e ódios, que pouco fizeram para merecer. “Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los”. (FREUD, 1913-1914/1969, p. 285-286). A

psicanálise nomeia como “ambivalência” esses sentimentos contraditórios. Para muitos alunos, os professores tornam-se substitutos dos primeiros objetos de desejo e de amor, encarnados as imagens parentais e fraternais, de pais e irmãos. Assim, o aluno observa as peculiaridades de seus professores e forma (ou deforma) as próprias características na interação com esses substitutos.

Por conta disso, para compreendermos a relação dos alunos com os seus professores, precisamos considerar o relacionamento desses indivíduos com as figuras parentais. O sujeito, não lembra de nada que esqueceu ou recalcou (reprimiu), todavia, isso não impede desses fenômenos se manifestarem, pela atuação, não como algo do passado, e sim, como um evento atual. (FREUD, 1913-1914/1969), Logo, para Freud (1913-1914/1969, p. 288), os professores, na dinâmica transferencial, passam a ser:

(...) Nossos pais substitutos. (...) Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso.

De acordo com Santiago (2008), conforme citado por Ribeiro (2006), esse processo substituto é uma questão complexa para os professores, pois pode favorecer um mal-estar na educação, no momento em que o professor recusa esse lugar de substituto, sendo capaz de provocar no aluno aversão, tanto ao professor quanto ao conteúdo ministrado. Por conta disso, tem-se a importância da transferência no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor, como sujeito ativo, se apresenta e posiciona, como figura de autoridade, e, além disso, está envolto de diversas representações. É preciso ressaltar que não são apenas sentimentos morosos, de afeto, que são transmitidos ao professor, mas, também, toda a raiva e hostilidade dos primórdios do sujeito, que antes estavam voltadas aos pais ou familiares da criança, que encontram no professor, seu novo alvo.

Apesar de toda a problemática envolta dos processos transferenciais entre professor e aluno, de acordo com Ribeiro (2014), é comum acordo entre estudiosos a interface ente Psicanálise e Educação, em que, tanto no processo analítico quanto nas práticas educativas, a transferência, garante o sucesso das intervenções. “Não é possível ensinar de forma satisfatória se não houver transferência. Para isso, o aluno deve supor ao professor um determinado saber. A partir dessa suposição ou da

ausência dela é que o professor se fundamenta, ou não, como uma figura de autoridade”. (RIBEIRO, 2014, p. 27).

De acordo com Kupfer (2005, p. 91), “na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno, se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”. Estabelecida a transferência, a figura do professor é esvaziada de sentido e preenchida de acordo com a fantasia do aluno, ou seja, torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Em decorrência disso, tais figuras tornam-se, inevitavelmente, investidas de uma importância especial. (KUPFER, 2005). Em suma, transferir é “atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”. (KUPFER, 2005, p. 92).

O professor envolto dos processos transferenciais, de acordo com Ribeiro (2006), passa a fazer parte do inconsciente do aluno e a partir desse local que lhe é destinado, que pode ser ouvido, ou seja, a fala do professor é escutada de acordo com a posição que ocupa no inconsciente do sujeito. “Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito”. (KUPFER, 2005, p. 92).

Em partes, isso explica o fato de que alguns professores, que não apresentam nada “especial”, mas que, na prática, marcam a trajetória de seus alunos, como forma de exemplificação, temos que, forma recorrente, escolhas profissionais são pautadas nessa inspiração do aluno com o professor. Bem como, não é incomum ouvirmos alunos alegarem que identificam-se mais com algum conteúdo por gostarem do professor que o transmite. Até mesmo na vida adulta, podemos observar isto, quando o sujeito se recorda de professores da mais tenra infância. (KUPFER, 2005).

De acordo com Kupfer (2005), o desejo do aluno transfere sentido ao professor. Todavia, conhecer esse sentido, é quase impossível, o professor, acessa, no máximo alguns flashes desse desejo e, ainda assim, apenas se estiver atento a singularidade do aluno, para que perceba o sentido atribuído por meio do desejo inconsciente.

Algo relevante associado a função do professor, encontra-se justamente em renunciar esse papel de “suposto sujeito do saber”, uma vez em que, naturalmente, esse é o local que o aluno o coloca, como um sujeito poderoso, que detém o saber. Ao renunciar este local, o professor favorece que o aluno vivencie a frustração de não corresponder as próprias expectativas e, a partir disso, liberte-se do seu passado infantil. Nessa dinâmica, o professor “sai de cena”, para que se apresentem condições

do aluno caminhar de forma independente, autônoma, algo de suma importância para constituição do sujeito. (KUPFER 2005)

Entretanto, de acordo com Kupfer (2005), nem sempre o professor se destitui desse local de poder que lhe é conferido, ao impor aos alunos suas ideias e valores, ou seja, ao impelir o próprio desejo. Ao ceder a esta tentação, o desejo do aluno cessa, pois ao apresentar-se como detentor de todo saber, o professor se coloca como um ser completo, que possui aquilo que falta ao aluno, ou seja, detém algo que pode o completar. Dessa forma, a prática do professor resume-se em contribuir com a formação de um ideal, de função reguladora e o aluno, por sua vez, “poderá aprender conteúdos, gravar informações, espelhar fielmente o conhecimento do professor, mas provavelmente não sairá dessa relação como sujeito pensante. (KUPFER, 2005, p. 93). Nesse cenário, “o que o pedagogo faz é pedir à criança que venha tão-somente dar fundamento a uma doutrina previamente concebida”. (KUPFER, 2005, p. 93), isto é, o aluno se aprisiona ao desejo do professor e com isso, sua autonomia e crescimento intelectual, são minados. Vale frisar, que esse processo de aprisionamento do aluno ao desejo do professor, pode ocorrer, sem que ambos os sujeitos estejam conscientes disto, uma vez em que precisamos considerar o desejo inconsciente, que introduz as atividades humanas ao imprevisível e o desconhecido. (RIBEIRO, 2014).

Dessa forma, podemos nos questionar sobre a prática do professor, como este pode aprender a ensinar, considerando o sujeito e, principalmente, a sua autonomia intelectual. De acordo com Kupfer (2005), para que o professor atue em prol do sujeito, deve renunciar a alguns ideais, tais como: a preocupação excessiva com metodologias de ensino ou uma didática padronizada, além disso, abandonar técnicas voltadas ao “adestramento”, a recompensas e premiações. Bem como, é importante que procure reduzir a homogeneização do sujeito no ambiente escolar, justamente por compreender que cada indivíduo possui a sua singularidade e transfere a imagem do professor representações e sentidos variados.

Segundo Kupfer (2005), talvez a angústia provocada pela Psicanálise encontra-se exatamente por negar fórmulas prontas, pois estas, em muitos cenários impedem o inusitado. O rompimento da expectativa do professor em seu planejamento de aula, pode evocar desconfortos e angústias para o profissional em sala de aula, entretanto, cabe ao profissional, disponibilizar objetos em favor do aluno, que ansioso por respostas, escolherá nesse arranjo, algo que lhe diz respeito. Esse processo ocorre

devido ao “parentesco” do professor com as primeiras inscrições que deram forma e um lugar no mundo ao aluno.

Com isso, não queremos dizer que para a psicanálise, não castrar o desejo do aluno seja sinônimo de deixá-lo excessivamente livre, de permitir que faça o que, como e quando quiser. No ambiente educativo escolar, algo tem que ser imposto, pois é necessário que as crianças aprendam a dominar suas pulsões para que possa viver em sociedade. (RIBEIRO, 2014). Temos em Freud (1933/1975), a impossibilidade de fornecer plena liberdade a criança, para que ela pratique todos os seus impulsos sem restrições. Logo, cabe a educação, uma parcela de inibição e repressão.

À Face do exposto, podemos pensar na complexidade e do desafio da prática pedagógica, uma vez em que, cabe ao professor, decidir a quantidade, a forma ou o meio ao qual essas restrições devem ocorrer. (RIBEIRO, 2014). Bem como, o professor apenas pode intercalar entre o proibido e o permitido, caso esteja investido de autoridade, ao ocupar um lugar distinto do qual o aluno se encontra, ou seja, caso esteja investido de poder e autoridade, através da transferência. Logo, tem-se uma via de mão dupla, oras o professor se apresenta como castrador do desejo do aluno, aprisionador e, em outros momentos, precisa renunciar esse papel. Esta é uma linha tênue a prática de uma docência voltada a autonomia intelectual e a capacidade crítica dos seus alunos. (SANTOS, 2009).

Em síntese, a importância de debatermos aspectos transferenciais da relação professor/aluno, encontra-se, justamente, no fato de alguns docentes terem ciência dos movimentos afetivos que provocam em seus alunos, conhecem essa responsabilidade, todavia, os interpretam como algo pessoal a sua didática. Ao acreditar que o relacionamento estabelecido com os seus alunos, em nada difere de quaisquer outras relações do dia a dia e esse desconhecimento das particularidades desse vínculo pode conduzi-los a erros. A cargo de exemplificação, o professor pode responder as provocações das crianças com traços de sadismo, com o intuito, único, de estabelecer a sua autoridade ou, até mesmo, pode ver-se tentado a rejeitar ou isolar algum aluno que se comporte de forma agressiva. Compreender essa relação transferencial com o seu aluno é de suma importância para que o professor entenda a importância de sustentar o autocontrole diante das manifestações afetivas, tanto de amor quanto de ódio. (SANTOS, 2009).

Santos (2009, p. 53), questiona: “o que poderia, então, ajudar o professor a ter um maior autocontrole diante das manifestações afetivas dos alunos?” Em Freud

(1933), tem-se a sugestão da análise pessoal, entretanto, de acordo com Santos (2009), conforme citado por Santiago (2009), não é possível impor isto aos educadores ou instituir a análise pessoal como uma etapa formativa da docência. Todavia, o conhecimento de alguns pontos da teoria psicanalítica ajuda a esclarecer ao professor e adverti-los de aspectos de sua subjetividade que interferem na relação com os alunos e também da subjetividade dos mesmos, pois, conforme apresentado, transferem ao professor uma série de representações e sentidos, que em muitos casos, independem de o professor fazer algo para merecê-los. “Tais conhecimentos possibilitariam ao professor ser parceiro da criança sem se deixar aprisionar pelo jogo que ela lhe propõe”. (SANTOS, 2009, p. 54). E, além disso, sem impor ao aluno o próprio desejo. (SANTOS, 2009).

A relação professor/aluno se manifesta como uma teia complexa de sentidos, representações, expectativas e desejos inconsciente, que em muitos casos, culmina em conflitos que contribuem para o que denominamos de “fracasso escolar”. Entretanto, em paralelo a isso, esse vínculo favorece paixões, identificações que resistem a passagem do tempo e marcam a vida dos alunos, ao ponto de influenciar, até mesmo, suas escolhas pessoais. (RIBEIRO, 2014). “A Psicanálise ajuda o professor a compreender essa intrincada relação, dimensionar sua importância, chamar a reflexão sobre si mesmo e sua prática docente, atentando para sua singularidade, responsabilidade e imenso desafio”. (RIBEIRO, 2014, p. 29).

4.4 Creche e Infância: uma construção histórica e social

Em outro momento do escrito, no capítulo 1, abordamos o conceito de infância é uma construção social, á face disso, neste tópico, pretendemos abordar os processos que culminaram na construção de espaços específicos para esses sujeitos.

De acordo com Crespim (2016), no século XIX, tem-se o início do processo de industrialização e com ele um significativo aumento do número de pessoas que constituíam as famílias e, além disso, inserção feminina no mercado de trabalho. Logo, tem-se um afastamento da educação de crianças do seu ambiente familiar e, por conta disso, as creches surgiram como substitutas de mães operárias. Estas primeiras instituições, são precárias e a taxa de mortalidade apresentasse altíssima. Até meados do século XX, poucas creches foram construídas e aquelas em

funcionamento, sofriam críticas devido a pouca atenção as normas de higiene pasteuriana e impossibilidade de contribuir com melhorias para saúde da criança. (CRESPIN, 2016)

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, são observadas modificações no mercado de trabalho, como, por exemplo, com a instauração de leis trabalhistas, que impunham uma carga horária de 8 horas diárias. Além disso, constatou-se um aumento de profissionais progressistas, que se interessavam pela saúde da criança, ao abordar questões nutricionais e higiênicas para esses indivíduos. (CRESPIN, 2016).

Em 1930, um evento marcante para a saúde da criança, pode ser relacionado a popularização da vacina BCG no controle de epidemias. Este período, considerado higienista, prossegue até a Segunda Guerra Mundial. Em que são observados um aumento considerável na construção de creches, com o intuito de garantir a sobrevivência e o desenvolvimento dos bebês ali mantidos. Podemos relacionar esta perspectiva das instituições a perspectiva social em vigor, presente até o século XX, do recém-nascido como um ser vegetativo, que não pensa, ou seja, apenas um aglomerado biológico.(CRESPIN, 2016).

Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, na França, são pensadas medidas de proteção a saúde materna e infantil. Com isso, a creche passa a ser vinculada a uma instituição sanitária, em semelhança aos hospitais, com preocupações restritas a higiene e a nutrição. Algo que destaca-se, é o afastamento parental, em que os pais são proibidos de integrarem-se ao espaço, devido a uma proteção contra germes. Dessa forma, “a criança passa, nua, das mãos de seus pais, do seu universo familiar para o universo da guarda, por meio de um guichê, símbolo da hipermobilidade desses dois universos situados lado a lado, porém sem se encontrar”. (CRESPIN, 2016, p. 11). Essa situação continua, em média, até 1960, e até além disso, em alguns locais. Cabe salientar, a importância da experiência de Loris Malaguzzi, apresentada no capítulo 01 deste escrito, justamente por ir em contramão a essa perspectiva social em construção.

Devido aos progressos científicos, dentre eles, o da pediatria, que culminou em uma redução da mortalidade infantil, mas, também, o desenvolvimento de teorias pedagógicas e psicológicas, culminaram no “nascimento” do bebê, em que “ele não é

mais o tubo digestivo cuidado com gestos especializados, mas impessoais, ele se tornou uma pessoa. E cuidar dele, tarefa degradante, tornou-se uma função valorizada”. (CRESPIN, 2016, p. 11).

Algumas abordagens teóricas revolucionaram as creches, de acordo com Crespín (2016), dentre elas, temos a Melanie Klein, com suas perspectivas do recém-nascido, como alguém que provém de forma imediata, de uma vida afetiva e fantasmática. Em que, consegue ir além da perspectiva do bebê freudiano, que liga-se de forma secundária a mãe, em busca da satisfação de suas necessidades. Esses avanços restringem-se aos ciclos psicanalistas e aqueles voltados aos estudos de saúde mental. Apenas a partir da década de 50, nota-se um aumento considerável em pesquisas, que subsidiam teorias, sobre o desenvolvimento do bebê e o início da vida psíquica. Todavia, as repercussões destes estudos, demoram, em média, vinte anos para serem instauradas na realidade das instituições.

Além de Klein, temos Ana Freud e Dorothy Burlingham, que em 1940, desenvolveram análises sobre as repercussões, causadas pela guerra, no psiquismo de bebês, relacionadas aos eventos traumáticos e a separação de seus pais. Em paralelo, temos René A. Spitz, psicanalista, que após a guerra, publica sua obra *De la naissance à la parole*, que influenciou profissionais e instituições voltadas a primeira infância. (CRESPIN, 2016). Dentre suas contribuições, podemos considerar Spitz como o pioneiro a identificar, nas instituições, a necessidade de um cuidado além do voltado a sobrevivência do bebê (com regras de higiene, segurança e nutrição), com foco, também, no investimento da relação. “Eis-nos inteiramente na questão crucial da suplência, da ausência ou falta dos pais, isto é, na questão da qualidade do trabalho das instituições”. (CRESPIN, 2016, p. 15). Em Londres, no mesmo período, vemos a teoria do apego de John Bowlby, com a afirmação da necessidade inata de apego. (CRESPIN, 2016).

Essa teoria irá contribuir fortemente para a tomada de consciência da importância das condições ambientais. A esse título, ela se encontra entre aquelas que mais mudaram as práticas nos hospitais e nas instituições que acolhem crianças pequenas. (CRESPIN, 2016, p.16).

Algumas reflexões teóricas são realizadas a partir de 1970, pois é observado um cuidado com o ambiente, a partir da responsabilização dos profissionais e das instituições. Entretanto, tornam-se visível a sobrecargas dos profissionais. (CRESPIN, 2016). “Profissionais e instituições aparecem como uma mudança desfavorável em

relação a mãe biológica, idealizada e creditada com todas as qualidades”. (CRESPIN, 2016, p. 17). Logo, apenas décadas depois, é construída uma concepção de ambiente que não se limite a essa mãe biológica.

Ora, esse lugar, que eu chamo de lugar do Outro, ou campo do Outro, é um universo simbólico que vai além daquele ou daquela que ocupa esse lugar para o recém-nascido. Ele é imediatamente constituído, além da mãe, pelo pai e pelos outros membros que cercam a criança. (CRESPIN, 2016, p.17).

Em suma, para Crespim (2016), na década de 70, distintos teóricos contribuíram para o “nascimento” do bebê, dentre eles: temos Winnicott e o conceito de mãe suficientemente boa; Dolto e sua perspectiva de que tudo é linguagem (como algo que pode curar, inclusive da falta materna); na pediatria, temos Brazelton, com as “competências do recém-nascido”, que favorece a imagem do bebê como uma pessoa ativa. A somatória de tudo isso, culmina em uma perspectiva da creche, como um local de cuidador não mecânico, com interesse genuíno pela criança.

Como mencionado, tem-se uma idealização dos cuidados maternos, até meados de 1970, logo, são compreensíveis as indagações de como fornecer o cuidado a uma criança em um ambiente distinto do familiar, ao qual, o cuidador não possui nenhum vínculo parental. Para isso, de acordo com Crespim (2016), a psicóloga Irène Lézine, foi uma das pioneiras nos estudos voltados a primeira infância que abordam a função da creche ou da escola, não como substitutos maternos, mas como espaços que favorecem o criar e fornecem respostas adaptadas as crianças. “E, com humor e pertinência, ela não hesita em dizer que a maior parte das comparações é feita entre uma boa família e uma má organização coletiva e nunca entre uma má família e uma boa organização coletiva”. (CRESPIN, 2016, p. 19).

Em 1970, temos um destaque para a experiência de Loczy, que consistia em pesquisar como se estrutura uma “boa instituição”, no Instituto Nacional de Metodologia para crianças de 0 a 3 anos, em Budapeste. Com isto, atraiu olhares de alguns profissionais da primeira infância, como os drs. Pikler e J. Falk. No ano seguinte, em 1971, tem-se o contato de Loczy com M. David e G. Appell, somam no processo de construção teórica, por meio de observações realizadas em uma pesquisa de 15 dias, que culmina na escrita de um relatório de grande relevância a construção do conceito de “maternagem insólita”, que influenciou algumas creches e berçários da região parisiense. (CRESPIN, 2016).

Comparando o método educativo estabelecido pelos Drs. E. Pikler, J. Falk e sua equipe às práticas na França na mesma época, M. David e G. Appell observam: “A experiência de Loczy é particularmente interessante porque o Dr. Pikler fez uma opção clara, fundamental: se uma criança pequena não pode ser educada por sua mãe, a relação materna não pode ser reproduzida, mãe é possível oferecer-lhe, no enquadre de uma coletividade, uma experiência de natureza totalmente diferente que favoreça seu pleno desenvolvimento. (CRESPIN, 2016, p. 20).

Essa experiência de natureza diferente ou a “maternagem insólita”, de acordo com Crespín (2016), trata-se de um cuidado com atenção focada na criança, em que para isto, algumas regras são fornecidas ao adulto responsável por ela, que induzem a uma implicação constante, mas sem a formação de afetos. Logo, o adulto, deve estar em observação e disponível para a criança. Nesta perspectiva, tem-se a cisão entre as atividades livres da criança, sem a intervenção de um adulto, como, nos jogos livres, permitidos nos intervalos entre os cuidados e os momentos aos quais o adulto responsável volta sua atenção ao cuidado individual com a criança, como no banho, na alimentação e outros. Nessas interações individuais, este adulto narra a criança todo o processo. Desse modo, apesar do indivíduo acessar um contato individual de atenção e cuidado, tem-se, em paralelo, um distanciamento da relação.

Segundo Crespín (2016), em uma perspectiva de M. David e G. Appell, a criança adquire autonomia e independência afetiva porque qualquer tentativa de vínculo é desestimulada. A partir disso, podemos pensar em algumas problemáticas do método, dentre elas: a criança não desenvolve a compreensão autêntica do adulto, pois apenas o conhece em contato individual com ela, ou seja, com isso, as experiências sociais são negligenciadas, como, por exemplo, a observação do adulto com outras crianças e as rivalizações comuns deste período. Além disso, tanto a criança desconhece outros aspectos da vida do cuidador quanto são separadas de suas outras relações, como, a afetiva/parental. Outra problemática elencada por Crespín (2016), consta no fato de que não basta a reprodução automática e mecânica de um método, para que seja acessado o “lugar simbólico” para a criança.

Todas essas prescrições poderiam cair no vazio, às vezes aplicadas como um manual de utilização, mecanicamente, por uma equipe que nem sempre compreendia o que fazia, e assim não podia nem aderir tais prescrições, nem as contestar!. (CRESPIN, 2016, p. 23).

Desse modo, de acordo com Crespín (2016), a experiência de Loczy afasta-se de uma proposta inicial de uma reflexão constante e um estado de alerta na abordagem das cuidadoras. O teórico é uma referência, pois afirmou que o local do

cuidador é distinto do materno, mas deve ter investimento na criança. Todavia, não aborda os afetos e isto ocasiona uma série de dúvidas nos momentos de interações, como, por exemplo, se é permitido abraçar a criança.

Era preciso amar a criança, mas não muito, com atenção para não “usurpar” o local dos pais e com isto, tem-se o risco de um cuidado mecânico. Outra preocupação em relação aos afetos, se apresentava devido as reflexões de que não se tenham “queridinhos”, como fenômeno protetivo, inclusive, frente as sensações de rejeição. (CRESPIN, 2016). “A questão particularmente difícil de resolver sem se cair no manual de utilização era a de pensar o lugar dos profissionais em relação ao lugar dos pais”. (CRESPIN, 2016, p. 24).

Podemos pensar nisto ao retomar a relação do bebê com o Outro primordial. De acordo com Crespín (2016), para tornar-se sujeito, o recém-nascido precisa ser inserido no universo simbólico, que encontra-se no campo do Outro. Esse nascimento, é anterior ao biológico, uma vez em que o bebê já existe antes mesmo de sua concepção, no desejo dos pais. Esse processo supõe habilidades tanto do bebê quanto do Outro. “Para que o encontro se produza, é necessária, do lado do bebê, uma apetência simbólica e uma capacidade de entrar em contato; do lado do Outro, um lugar simbólico viável e um investimento libidinal, em outras palavras, é preciso desejo”. (CRESPIN, 2016, p. 25).

Desse modo, segundo Crespín (2016), podemos imaginar um bebê que nasce saudável, sem comprometimentos orgânicos ou psíquicos, mas que os pais não podem cuidar. Para estas crianças, são distintas as parentalidades biológica e simbólica. Todavia, mesmo um casal que fornece a educação dos filhos, pode haver a mesma distinção de parentalidade. Essa dinâmica da inserção do bebê no universo simbólico, culmina em deixar esse lugar, do campo do Outro, para que outras pessoas sejam inseridas e invistam no bebê, assim como, ele irá investir de volta. “Assim, o campo do Outro é constituído pelos pais e pelo círculo próximo da criança, mas também pela instituição, e sobretudo pelas pessoas que cuidam cotidianamente da criança”. (CRESPIN, 2016. p. 26).

Nesse cenário, podemos pensar nos profissionais responsáveis pela criança como “pais simbólicos”, pois com frequência, ocupam esses papéis em momentos pontuais, durante a ausência dos mesmos. Entretanto, é preciso pensarmos na

quantidade de tempo que a criança permanece nas creches ou nas instituições de cuidado, pois é uma parcela significativa e implica no seu processo de estruturação. (CRESPIN, 2016). “E contrapartida, o pessoal dos berçários e das famílias de acolhimento em tempo integral devem substituir totalmente, em sua função simbólica, o pai ou a mãe ausentes e/ou falhos, sem com isso tocar em seu lugar de genitores e de pai/mãe” (CRESPIN, 2016, p. 27).

É preciso uma distinção, em relação ao desejo dos profissionais e o desejo dos pais. “Como pensar a implicação tão particular do profissional que deve, ao mesmo tempo, investir a criança sem se apropriar dela, acompanhá-la sem esperar, em retorno, nem semelhança nem reconhecimento?” (CRESPIN, 2016. P.27). Diante desse conflito, Crespín (2016), comenta sobre a relação da mãe com o bebê.

É a mãe que se olha nos olhos de seu filho para aí ver que ela é a mais bela, e seu investimento é sustentado por essa imagem de si que lhe é devolvida pelo bebê! Evidentemente, para isso é preciso que seu bebê também seja o mais belo, a beleza da criança e da mãe sendo uma só, já que, originalmente, o bebê é capturado nessa imagem que a mãe pousa sobre ele. (CRESPIN, 2016, p. 28).

Essa cilada narcísica e recíproca, entre o Outro e o bebê, de acordo com Crespín (2016), é ambivalente, pois é fonte de força, mas, ao mesmo tempo, de vulnerabilidade. Uma vez em que, caso o bebê não devolva a imagem esperada, de bom pai ou boa mãe, tem-se uma instabilidade e, caso contrário, reforce essa imagem, é sentido o fortalecimento.

O relacionamento entre os profissionais e as crianças é conduzido em uma ótica distinta, pois é preciso cuidar, inclusive, daquelas que não fornecem satisfação, ou seja, o vínculo não pode ser pautado na satisfação narcísica. (CRESPIN, 2016). “Devemos renunciar à semelhança deles conosco e ao seu reconhecimento pelos progressos realizados”. (CRESPIN, 2016, p.28). Em síntese, é por meio disto, que para a autora, os profissionais substituem os pais, mas não ocupam esse local, uma vez em que, a satisfação em questão, além de claro, a subentendida financeira, permeia o reconhecimento por ter acompanhado o desenvolvimento do sujeito. “Para que tudo isso se torne sensível, é necessária uma reflexão ininterrupta, um pensamento vivo que dê sentido ao que fazemos com a criança. Essa deve ser a base da reflexão em equipe”. (CRESPIN, 2016, p. 29).

4.4.1 A escola como promoção de saúde

Geralmente, a primeira origem dos encaminhamentos infantis aos consultórios, provém da escola. Bem como, é sabida que trata-se de uma das fontes de separação da criança do seu ambiente familiar. Então, como a instituição pode atuar como forma de promoção de saúde e prevenção de doenças? Outerial (2022), elenca alguns pontos, entre eles: a necessidade da escola se apresentar como um local que sustenta a utopia e o desejo, pois em conformidade com o viés de uma sociedade industrial, em certa ponta, a escola expulsa o prazer e a alegria da sala de aula, dessa forma, é preciso dissociar a ideia de que seriedade é sinônimo de exclusão da alegria e do prazer.

Outro aspecto que precisamos considerar, são as inúmeras questões de ordem social, que culminam na desmotivação, compreensível, dos próprios professores. Diante disso, tem-se então o convite de resgate a uma utopia, um sonho. “A escola tem de ser algo mágico, muito além da fórmula de Baskara, de Dom Casmurro, do *presente continuous*, dos afluentes do rio Amazonas: é o local do sonho, da utopia e do desejo”. (OUTERIAL, 2022, p. 40).

Em sequência, outro viés relativo à promoção de saúde e prevenção de doenças da criança em um ambiente escolar, de acordo com Outerial (2022), encontra-se no brincar, pois é através dele, que esses sujeitos desenvolvem a psicomotricidade, mas além, também atuam na formação de vínculos. Bem como, o brincar apresenta-se como a primeira posse da cidadania do sujeito, pois “onde se brinca, a droga entra com mais dificuldade. Quando se brinca, a violência tem mais dificuldade de se impor”. (OUTERIAL, 2022, p. 40).

O pensar, também é relacionado como um viés importante a saúde da criança, pois trata-se de uma atividade complexa, de reflexões e críticas, em que, em alguns momentos, torna-se assustadora. Os jesuítas, ao iniciarem o seu processo educacional com os curumins, 50 anos após a descoberta do Brasil, afirmavam em seu slogan: “ensinamos a pensar”. Podemos questionar essa afirmação, mas é sabido que muitas pessoas passam pela vida sem o exercício reflexivo.

Sabe o endereço, sabe o CPF, sabe o nome da mãe, o nome do pai, talvez se oriente, trabalha... Entretanto, nunca pensou, ou não pensa com frequência. “Pensar” implica “reflexão”, “crítica”. Simplesmente repete, repete como no jogo de computador, quanto mais repete, passa a um outro nível do jogo. Mas só como repetidora. (OUTERIAL, 2022, P. 41)

Além dos aspectos mencionados, de acordo com Outerial (2022), cabe a escola preservar a dissociação entre a infância e o universo adultos. Logo, além de

diferenciar a criança do adolescente, é preciso sustentar a existência de adultos e não de “adultocentes” ou “*adult-kids*”, ou seja, de pessoas capazes de assumir responsabilidades e dizer um “não”. Ao observar crianças, notamos que antes de falar “sim”, ela aprende a dizer “não”. Dessa forma, ao observá-las, percebemos a importância do estabelecimento de limites para a proteção dos sujeitos.

Limite não é bater na criança nem humilhá-la. Limite é proteger, permitir o viver criativo. Estar vivo não é sinônimo de saúde. Saúde é o viver criativo que inclui a agressão, que inclui a transgressão, que inclui o questionamento, que inclui a espontaneidade e a criatividade. (OUTERIAL, 2022, P. 42).

Atualmente, de acordo com Outerial (2022), nos deparamos com o tema da “des-invenção” da infância, por conta disso, é preciso que a escola lute pela preservação deste período. Para isto, ressalta a importância do brincar, ao incluí-lo nas técnicas pedagógicas, até mesmo, como uma forma de reduzir a evasão escolar, para que a instituição, em um sentido amplo, não seja associada puramente a repetição. Bem como, tem-se a necessidade de debatermos sobre questões complexas e polemicas, como a grade curricular da formação dos educadores, pois, tem-se consideráveis mudanças das crianças que frequentaram as escolas nas décadas de 70 ou 80, época da construção de muitos currículos educacionais, para os dias de hoje.

Imaginamos que virá um Pedrinho, do Monteiro Lobato, menino da modernidade, que respeita o outro e acredita no seu país. Não. Quem vem para a sala de aula é uma mistura de Pedrinho com Luke Skywalker. Isso traz uma dificuldade importante, para a qual não temos respostas. OUTERIAL, 2022, P. 43).

Para Outerial (2022), a função do professor não é responder perguntas, está além: é o despertar da curiosidade e orientar essa busca por respostas. Devido a isso, quando pensamos na curiosidade ou no desejo de conhecer, é preciso que os adultos responsáveis pelo cuidado da criança, atentem-se para não tornar esse processo permeado por culpa, violência ou desclassificação, para exemplificar isso, podemos pensar em uma criança que desenha na parede de uma casa recém pintada, falas como: “se você fizer de novo, apanha” ou “te amamos e olha como você retribui?”. Nessa situação, é importante que seja colocado um limite no ato, mas para isso, não é interessante que sejam utilizadas falas que acarretem medo ou culpa no indivíduo. Outro exemplo de uma situação que desqualifica a criança, pode ser em tecer críticas veementes a qualidade do desenho produzido pelo sujeito.

Quando alguém faz isso, destrói a autoestima, destrói a criança e destrói a espontaneidade; três funções do desejo de conhecer, ligadas estreitamente à curiosidade. Quando destruimos a capacidade para o desejo de conhecer (pulsão epistemofílica), como no exemplo da violência, da culpa e da desqualificação, destruimos a autoestima, a criatividade, a espontaneidade: a curiosidade é atingida. Isso que algum doutor vai chamar de “função epistemofílica. A função que nos leva ao desejo de conhecer. É muito fácil destruir o desejo de conhecer do outro. (Outorial, 2022, p.50).

De acordo com Outorial (2022), só percebemos isso, na escola, se tivermos atentos as crianças, com um olhar singular a cada uma, com foco na subjetividade. Isto ocorre, por exemplo, quando as conhecemos pelo nome ou sabemos as suas histórias. “Enfim, evitando o que, na modernidade, identificamos como des-subjetivação, des-historicização”. (Outorial, 2022, p.50).

4.4.2 A escuta de crianças

Neste tópico, pretendemos abordar a importância da escuta de crianças. Para isso, recorreremos aos estudos de Freud, Lacan, mas também, de autores como Loczy e Crespín. Antes de adentrarmos na escuta, é preciso considerarmos os aspectos da fala. De acordo com Crespín (2016), muitos estudos foram realizados com o questionamento de quando as crianças começam a falar. Freud, afirma que uma palavra, apenas pode ser considerada palavra, caso tenha um outro para ouvir. A título de exemplificação, podemos pensar nos chistes, que perdem totalmente o sentido caso ninguém ri. Dessa forma, uma palavra é mais importante ao receptor do que a quem emite.

Lacan, ao abordar a temática, fala sobre a “pulsão invocante”, afirma que a voz é o primeiro objeto de suporte a comunicação, pois desde o nascimento, o choro ou o grito, é percebido como um apelo a mãe. Com isso, a criança torna-se um sujeito falante antes mesmo de poder verbalizar alguma palavra, pois “seus choros se tornam significantes para os ouvidos de quem os ouvem. É a atribuição de sentido materno que remete a questão da alienação primordial, primeira operação fundadora do psiquismo”. (CRESPIN, 2016, p. 106).

Alguns estudos psicolinguísticos, de acordo com Crespín (2016), identificaram um “idioma” particular destinado ao bebê, chamado “manhês”, como uma língua que, independentemente do idioma ou cultura, todas as mães sabem falar. Sua particularidade encontra-se em uma modalidade específica do tom de voz, com um alto teor de investimento a criança. O adulto não consegue reproduzir a mesma fala

sem a presença dela. Logo, síntese, as abordagens freudiana, lacaniana e psicolinguística, sustentam-se em três ideias: a primeira, de que a palavra “nasce” no ouvido de quem a escuta; Na segunda, temos que a fala não se restringe a palavra, em seu sentido de emissão verbal (a exemplo do choro ou grito do recém-nascido) e por último, no terceiro, tem-se uma modalidade particular na voz ao endereçar-se a criança (o manhês).

A pouca consideração da palavra da criança talvez possa explicar porque, na maior parte das observações que pude fazer junto às equipes que aplicam esse método, percebi um caráter mecânico, achatado, mal ajustado ao que se passava entre o adulto e a criança. (CRESPIN, 2016, p. 107).

Em oposição a Loczy, de acordo com Crespín (2016), Fraçóis Dolto, tece que é possível nos dirigirmos aos bebês desde o nascimento, ao buscar falas que ele compreenda. “Essa ideia que vem – talvez erroneamente – do pensamento de Dolto, a de que o bebê compreenderia o significado das palavras, deu origem, entretanto, a mais de uma caricatura em matéria do que se deve dizer às crianças”. (CRESPIN, 2016, p. 107).

Para Crespín (2016), ouvir a criança é emprestar-lhe palavras. A partir disto, é preciso estamos atentos. Na escola, com a ajuda de auxiliares, é possível a construção de hipóteses a respeito do que a criança gostaria de expressar. E assim, disponibilizar palavras, em estado atendo de escuta ao retorno que a criança pode oferecer e, com isto, confirmar ou refutar a hipótese estabelecida. É sabida a complexidade de desafiadora tarefa da interpretação. “A interpretação das auxiliares visa simplesmente a atribuição de sentido do fazer da criança – e vem com um questionamento, isto é, a interpretação não se impõem como o enunciado de uma verdade”. (CRESPI, 2016, p. 108). Logo, tem-se questionamentos: sobre a criança, a dinâmica com os pais ou com a família, as observações diárias, desde quando iniciou o comportamento da queixa, se ela é constante ou oscila de acordo com o tempo ou a relação com adultos de referência. A exemplo do exposto, temos a vinheta a seguir:

Vinheta 10:

João está na sala, brincando do tintas, em uma cartolina. A analista observa ao seu lado. A mãe levanta-se do sofá e caminha em direção a porta. O menino observa a cena e começa a chorar. Um choro de desespero. E fica com o corpo encolhido no chão. A analista o abraça e ele fica em seu colo. Ela caminha pela sala e pergunta enquanto a criança chora: “Você está triste com a saída da mamãe?” ele balança a cabeça. “Mas ela está bem aqui pertinho, do outro lado da porta. Você pode chamar ela a hora que quiser.

Quer testar?” Ele balança novamente a cabeça em sinal de afirmação. A analista o coloca no chão e ele vai até a porta e convida a mãe para entrar.

Neste momento, tivemos que interpretar os gestos da criança e perceber a difícil tarefa de ficar longe da mãe. Logo, esse processo precisou ser no tempo da criança (e não dos adultos), para que ela pudesse se sentir confortável e segura na presença de terceiros, com a ausência da mãe. Cabe ressaltar que no período pandêmico, as relações sociais de João restringiam-se a mãe e o pai (que aparecia apenas a noite, após o trabalho). Logo, este “estranhamento”, que já seria esperado de acordo com a idade da criança, pode ter se intensificado com a parca interação social e a ausência de sujeitos distintos do seu ciclo familiar.

Bem como, é preciso ressaltar a importância do acolhimento. É preciso compreender que nenhuma pessoa nasce com limites, ele é construído por meio do vínculo entre mãe e bebê. Ao colocar o filho nos braços, ela o apresenta a primeira noção de limite corporal. Podemos pensar isto nos quadros ansiosos ou de desespero, em que um abraço tranquiliza a pessoa. O abraço é simbólico, não precisa ser corporal, às vezes está no olhar ou ouvir o sujeito. (OUTERIAL, 2022). “Abraçar com o olhar, com a escuta. Porque quando alguém em desespero é abraçado lança mão de uma memória inconsciente, de um passado que a mãe o abraçava, e isso o tranquiliza”. (OUTERIAL, 2022, p. 44). Crianças que não tiveram esse primeiro contato, geralmente reagem com desconfiança e medo. Logo, na formação do vínculo, é preciso, primeiro, abraçá-la com o olhar e a escuta.

Vinheta 11:

Eu estava gravando vídeos para as aulas com as crianças. Organizei tudo. Fiz até fantoches. Quando minha mãe me chama para dá a comida da Maria, porque ela estava cansada. Mas eu também estou. Sei que ela é minha filha, minha responsabilidade, mas também tem o trabalho. Na hora, já cheguei irritada. A Maria estava gritando, jogava a comida do prato no chão e até me deu um tapa. Na hora eu não aguentei, cai no choro junto. Meu marido fala que ela vai ser grosseira que nem eu. Ela é tão agressiva comigo... o que devo fazer? (Recorte da fala da mãe de Maria).

Nos primeiros meses, de acordo com Crespim (2016), é sabida uma necessidade do bebê de um outro que o intérprete (com os choros, recusas alimentares, manhas etc.). A partir do primeiro ano de vida, é notável um crescimento e desenvolvimento da criança, com isso, ela aprende a interpretar aqueles que as cercam e, além disso, apresentam mensagens mais claras sobre suas necessidades. Em paralelo a isso, tem-se o progresso da motricidade, com o andar a manipulação

de objetos, em que se tornam perceptíveis as explorações infantis, que obrigam os adultos a imporem limites.

Estes limites, segundo Crespín (2016), não são fáceis de serem estabelecidos, pois os adultos, em específico os pais, admiram esses gestos, até os acham engraçados, em alguns momentos. De início, tem-se atos “insignificantes”, que aos poucos vão sendo escalados, com isso, são perdidas oportunidades de estabelecer a lei simbólica, a que afirma que sua liberdade tem um limite, caso invada o direito do outro, algo essencial para a vida em sociedade.

Alguns pensamentos podem refletir essa dificuldade em impor-se perante os filhos, dentre eles, tem-se a indisposição de perder o lugar de gozo, aquele que fornece apenas boas sensações. Assim, é feito um esforço para não repreender a criança, com o intuito de manter esse posicionamento, mesmo quando o conflito se apresenta, buscam distrair o bebê e diverti-lo, em uma esquiva de quaisquer possíveis punições a conduta. “Eles acreditam que sua gentileza e generosidade farão a felicidade do filho, que por sua vez, só desejará satisfazê-los, aceitando assim as proibições sem que os pais se indisponham contra eles”. (CRESPIN, 2016, p. 80).

É uma fantasia, de que ao explicar o correto, a criança obedece sem discussão. Além disso, é preciso pensarmos no sentimento de culpa, pois muitos pais passam longos períodos longe da criança e quando a acessam, se retiram desta atividade punitiva. Aos 15 ou 20 meses da criança, torna-se perceptível aos pais que a falta de limites aos filhos, conduz a problemáticas familiares. (CRESPIN, 2016).

A criança não reconhece nenhuma autoridade, e toda a vida familiar – para não dizer o mundo inteiro, do ponto de vista da criança – é organizada em função dos horários, das necessidades e principalmente das exigências do pequeno rei, ávido de suas prerrogativas... Não há mais conversas possíveis entre os adultos, não há mais intimidade entre o casal, pois a criança faz as piores besteiras ou vem sistematicamente se interpor entre os pais, no sofá e até mesmo na cama... Às vezes as mães só conseguem fazer tarefas diárias quando a criança está dormindo e não conseguem ir ao banheiro ou tomar banho sem deixar a porta aberta... (CRESPIN, 2016, p. 81).

De forma frequente, os pais reclamam dessas questões no ambiente escolar. Em muitos momentos, inclusive, os auxiliares conhecem o problema, pois a criança, apesar de saber a diferença entre a creche e sua casa, reproduz os mesmos comportamentos. (CRESPIN, 2016). Nessas situações, são propostos diálogos em volta do tema “limites”. “Em nosso trabalho comum, permanecemos conscientes de que o limite sem dúvida cerceia o todo-poder da criança, mas cerceia principalmente o gozo parental em ser fonte de todo o bem para a criança”. (CRESPIN, 2016, p. 81).

Para não perder esse local, alguns pais, suportam tudo e delegam, até mesmo de forma inconsciente, a terceiros, a execução desse trabalho, inclusive, as auxiliares da creche, para que elas façam “a parte chata” durante o dia, para que assim, possam se desresponsabilizar durante a noite. Essa postura pode até ser permeada de boas intenções, mas não é porque a criança compreende algo, que ela aceita que tem que ceder. (CRESPIN, 2016).

Em sua experiência escolar, Crespín (2016), alega a necessidade de um vínculo entre os pais e a escola, para que estes compreendam a importância de atuarem em parceria, pois para modificar a forma que a criança se coloca, é preciso mudar, também, suas posturas. Uma parcela significativa dos pais é incapaz de sustentar sua função. Logo, com a intervenção no ambiente escolar, tem-se, em significativa parcela de casos, uma melhora em casa. Todavia, algumas crianças, não aceitam as intervenções da creche e são estas que evocam questionamentos, sobre a sua personalidade e o meio. Por conta disso, é realizado um trabalho minucioso, para que a auxiliar não fique sobrecarregada e frustrada com uma proibição constante e sem resultados. “Esse discurso desiludido deve ser ouvido como um apelo urgente para que se compreenda o que se passa entre ela e a criança, sob pena de rejeição o desinvestimento”. (CRESPIN, 2016, p. 82).

A lei simbólica, barreira contra o gozo, apenas pode sustentar-se em uma troca, isto é, caso o sujeito renuncie a ter tudo, recebe amor e atenção dos pais e dos adultos de seu convívio. Essa lei, depende que o outro, pais ou auxiliares, “joguem o jogo”, ou seja, mostrem-se coerentes e equiparáveis, com as demandas destinadas a criança. Para exemplificar: se uma promessa foi feita para que ela tenha paciência na espera, mesmo que não recorde, ela deve ser cumprida. Bem como, se ela se comportar de forma adequada, não deve parar de receber atenção ou afeto, pois esse bom comportamento foi solicitado a criança, como uma forma de melhorar a comunicação. (CRESPIN, 2016).

De forma comum, o comportamento difícil da de uma criança pode ser identificado como uma indisposição dos pais em oferecer algum limite. Entretanto, quando uma criança se fixa em comportamentos de oposição, é preciso observar, para interpretar a questão entre ela e seus pais. E assim, identificar se trata-se de uma “provocação” ou um “apelo”. Cabe ressaltar que é preciso analisar cada caso de forma singular. A provocação, em alguns cenários, pode ser uma demanda inconsciente dos pais, em reproduzir o narcisismo primário e, desse modo, a criança

não acessa os desprazeres. Em seus atos, até reforçam algumas posturas delas. O “apelo”, pode ser uma demanda de cuidado, de amor.

Perante o exposto, ao pensarmos nas vinhetas clínicas, no caso de Maria, durante o isolamento social, sua mãe seguiu com louvor as medidas protetivas de isolamento. Todavia, percebemos uma mulher sobrecarregada com as funções diárias e com o luto mal elaborado da perda paterna. Em um pequeno apartamento, esforçava-se para manter a criança distraída e reduzir seu uso de telas, mas sem espaço para explorar, correr, investigar, Maria estava estressada e irritada, assim como a família. A mãe percebia-se sozinha nos cuidados, pois o marido considerava, grande parte de suas ações, um exagero. Devido a isso, é observado um comportamento compensatório, em que a mãe busca não frustrar a criança, pois sente-se culpada, em a privar dessas interações sociais (necessário em um primeiro momento) e por seu cansaço, que culminava em momentos de irritação com a criança. Maria, testa sua mãe e a pune com agressividade quando se sente frustrada. Conversamos que não é interessante que ela deixe a menina a bater e nem que devolva esse ato, mas que a limite em alguns cenários e com isso, não cedesse a todos os seus choros.

Além disso, pensamos em algumas atividades para que pudesse realizar junto com Maria, mesmo em período isolado em casa. Bem como, a necessidade de nomear as emoções para ela, de auxiliá-la nesse processo, para que fossem reduzidas as passagens ao ato, como, por exemplo: quando estivesse tentando a agredir, segurar seu corpo, sem machucá-la e quando estivesse mais calma, falar: “eu sei que você está com raiva porque a mamãe precisa trabalhar, mas se você se acalmar, daqui a pouco, podemos brincar juntas”.

4.4.3 A importância da escuta dos pais na escola

De acordo com Ferrari (2012), a psicanálise com crianças, debate o lugar e a relevância que os pais ocupam no tratamento do filho, pois, de forma recorrente, são eles que procuram o atendimento. Por conta disso, nesse tópico, apresentaremos a importância da escuta dos pais.

Essa preocupação aparece desde os primórdios da clínica psicanalítica, para exemplificarmos isso, podemos pensar no Pequeno Hans, em que a análise apenas

pode ser sustentada por Freud, devido ao vínculo entre ele e o pai da criança. Nos escritos de Anna Freud, comentados na “Conferência de 1933” por Freud, tem-se o esboço de algumas especificidades na análise com crianças. Dentre elas, a transferência. (FERRARRI, 2012).

Visto que os pais da realidade estão presentes no cotidiano da criança e visto que a criança não dissolveu seu complexo de Édipo, a transferência na clínica com crianças cumpre outra função. A transferência desempenha outro papel já que os progenitores reais seguem presentes. As resistências internas que combatemos no adulto estão substituídas na criança, na maioria das vezes, por dificuldades externas. Quando os pais se colocam como portadores da resistência, frequentemente o objetivo da análise se encontra em perigo e por isso é necessário integrar à análise da criança alguma influência analítica sobre seus progenitores (Freud, 1932/1990: 137).

Com isto, para Ferreira (2017), a análise de crianças apenas pode ocorrer, caso tenha alguma incidência dos pais. Bem como, de forma frequente, os pais levam os filhos para a análise devido a alguma falha relativa ao gozo social. “Os pais se colocam a caminho da análise para a criança quando ela põe a nu, no social, algo de sua própria verdade ou, ainda, quando as questões apresentadas pela criança são causa de angústia e os deixa frente a um vazio de saber”. (FERREIRA, 2017, p. 110). De acordo com Ferrari (2012), na clínica com crianças, é observada uma particularidade em relação a transferência e a resistência, uma vez em que, para a criança, a resistência encontra-se no campo dos pais, que em muitos momentos, inviabilizam o trabalho externo analítico. Por conta disso, tem-se a necessidade de incluí-los no processo.

Segundo Ferrari (2012), independentemente da abordagem epistemológica, tem-se o consenso, de que os pais são responsáveis pela alta taxa de abandono no processo analítico com crianças. Logo, o papel que estes ocupam no processo, deve ser investigado, devido a dependência da criança em relação aos pais. Além disso, Lacan (1969), nos apresenta a correlação entre o sintoma da criança e o inconsciente dos pais. “O sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na estrutura familiar.” (2003/1969, p. 369).

De acordo com Checchinato (2002), ao nascer, o bebê torna-se objeto de projeção de ideais, mas, também, das frustrações e problemáticas parentais. Este, torna-se um lugar de gozo, devido à realização de desejos inconscientes e não ditos pelos pais, bem como, tem um gozo da criança em ser quista por eles, que a determinam e subordinam. Logo, tem-se uma convivência mútua e o sintoma apresenta-se como uma resposta da criança aos ideais egóicos recalcado dos pais.

Com isto, alguns profissionais se deparam com uma dura realidade, em que, ao perceber quaisquer mínimas melhoras no tratamento do filho, os pais o retiram da análise, por uma resistência a cura. (FERRARI, 2012).

De acordo com Suy (2022), chegamos ao mundo querendo ser amados pelo outro. Para a psicanálise lacaniana, amar é querer ser amado. Desse modo, observamos como as crianças pequenas, de 2 a 3 anos, são amáveis, no momento da base da constituição do seu narcisismo. Nesse momento, colocam-se como objeto de completude ao outro. A mãe, se entristece quando a criança não a ajuda em algumas atividades e o filho, por sua vez, se lança ao fazer o que a mãe quer. “Pensamos que somos o objeto que deixa o outro feliz e satisfeito, como se o outro fosse uma rosquinha, cuja falta pudesse ser tamponada”. (SUY, 2022, p. 90). Todavia, a criança percebe que a mãe mantém-se insatisfeita, independente do que faça, a demanda dos pais continua. Este é o impulso para o desenvolvimento infantil.

Primeiro se demanda que a criança mame, depois que pare de mamar, que coma, que pare de comer, que faça xixi e cocô na fralda, que pare de fazer na fralda e passe a usar o banheiro, que fale, que leia, que escreva, que faça cálculos... e assim vai. (SUY, 2022, p. 91).

No caso de João, temos uma família de três membros, restrita a um apartamento, mas com acesso a avó materna, pois esta morava no mesmo condomínio da filha. O encaminhamento, como mencionado, foi fornecido pela médica pediatra devido ao sintoma de encoprese. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, a encoprese caracteriza-se como eliminação intestinal repetida de fezes em locais inapropriados, como, por exemplo, nas roupas ou ao chão, de forma voluntária ou involuntária. Em que esses eventos ocorrem, a cada mês, por pelo menos, três meses. Geralmente, ocorrem em crianças com no mínimo quatro anos ou em idade equivalente do desenvolvimento e que seus efeitos não podem ser associados ao fisiológico, pois não são observadas melhoras com a indução de substância, como laxantes, por exemplo. (DSM V, 2014).

Segundo Crespim (2016), é preciso lembrarmos que a aquisição da higiene foi alterada a partir do aparecimento dos antibióticos, que ajudam nos tratamentos diarreicos, bem como, nos avanços contra eritemas advindos da utilização de fraldas e calças plásticas, que favorecem as normas de higiene e facilitam o cuidado do cuidado, uma vez em que tornam-se desnecessárias as lavagens e esterilização das fraldas de pano. Com isto, a retirada das fraldas perdeu o seu teor imperativo e higienista, de evitar, de qualquer forma, o contato da criança com suas matérias,

mesmo que ela tenha de permanecer no vaso. “Em contrapartida, a higiene se tornou uma aquisição maior da socialização, menos ligada à maturação do que com a aceitação de uma regra de vida”.(CRESPIN, 2016, p.66).

Dessa forma, de acordo com Crespín (2016), o controle dos esfíncteres, pode ser pensado como um instinto reflexo, que se modifica e torna-se voluntário, a partir da maturação biológica. Esse controle, é observado a partir do segundo ano de vida da criança, após a aquisição do andar autônomo, coordenado. Sendo assim, impor a um bebê, antes desse período do desenvolvimento, o treino do vasilhinho, é ineficaz. “A luta com avós que ainda conservam representações de uma outra época é difícil, pois elas criticam as jovens mães por uma negligência culpável: ‘você já estava treinada com nove meses’”. (CRESPIN, 2016, p.66).

O controle dos esfíncteres, trata-se de uma regra social, que limita uma parcela de gozo do sujeito. Ao perceber que esse domínio é voluntário, a criança acessa uma nova função: a de controlar e dominar a retenção ou o acúmulo dos seus excrementos. (CRESPIN, 2016). Essa função, como afirma Freud (1901-1905), é erótica e produz sensações prazerosas na criança. De acordo com Crespín (2016), nessa dinâmica, entra em cena a imagem do adulto, que impõem uma regra: “não aqui” ou “não a qualquer momento”. Logo, tem-se uma batalha, uma disputa de forças, entre a criança e o adulto, pois, diferente do que ocorre na fase anal, a criança tem o objeto e o adulto ocupa o papel de quem o demanda. Alguns pais não suportam isso.

Para Crespín (2016), após o aguardo da maturação necessária ao desenvolvimento, para a aprendizagem dos hábitos de limpeza e higiene, é tida uma negociação subjetiva, entre a aceitação e a recompensa que obtém com o reconhecimento do adulto. Em sua experiência, Crespín (2016, p. 68), aconselha “aos pais deixar a criança administrar essa duração incompreensível, enfatizando que se trata de um conflito interno da criança e que qualquer pressão nesse momento só acentuará o conflito”. (CRESPIN, 2016, p. 68). Cabe enfatizar que não se trata de deixar a criança “fazer o que quiser”, mas de respeitar o seu tempo, para que ela aceite a demanda do adulto. A partir dos dois anos de idade, o bebê adquire um nível de discernimento capaz de compreender a situação. Desse modo, “a resistência não vem de uma falta de compreensão – ainda que, às vezes, a criança tente nos fazer crer nisso, para ganhar tempo -, mas de uma oposição bem real, que reflete o quanto custa para ela aceitar nossa demanda”. (CRESPIN, 2016, p. 68).

Logo, cabe ao adulto ter paciência e aguardar, e, além disso, continuar com sua demanda, pois sabemos a tendência da criança em querer agradá-lo, devido as identificações. Assim, um comportamento contínuo e confiável poderá ser estabelecido. Bem como, em casos em que o adulto sustenta um comportamento autoritário, por desconhecimento ou não, geralmente, são observadas formações sintomáticas, que necessitam de um olhar diferenciado a cada caso. (CRESPIN, 2016).

Para a psicanálise, as fezes são destituídas de seu aspecto puramente biológico com a instauração do hábito da higiene, de modo educativo, como uma etapa específica da constituição do subjetivo do sujeito, em que, pela primeira vez, a criança pode escolher renunciar algo de si, ao entregar esse objeto de valor ao Outro, em troca do seu prazer autoerótico. (FREUD, 1901-1905, p. 175).

A partir disso, Pinto e Neto (2012), indagam o que leva uma criança a evacuar conforme o solicitado a mãe, em renuncia ao prazer autoerótico proporcionado por esse objeto investido de libido. Bem como, o motivo de algumas crianças recusarem essa “entrega”, que culmina no sintoma descrito pela psiquiatria como encoprese. Em uma leitura freudiana, o bebê presenteia a mãe com um ato de amor.

De acordo com Pinto e Neto (2012), a evacuação nas roupas, causa problemas, tanto na vida escolar quanto social da família como um todo. Por conta disso, os pais demandam ao analista uma certa emergência, com soluções imediatas e milagrosas. Com frequência, a procura por ajuda profissional manifesta-se após a situação estar em um “limite”, ou seja, quando o sintoma é vinculado ao constrangimento. No caso de João, o “limite” apresentou-se devido aos procedimentos dolorosos e invasivos, que causavam sofrimento ao menino e seus pais.

Vinheta 12:

“Eu fico um tempinho como ele no troninho e nada! Converso, tento distrair e nada! Esses dias o vi fazendo cocô escondido, atrás do sofá. O pai dele disse para não brigar, pois só dele estar fazendo e não precisar do hospital, já é ótimo. Ele é tão novinho... não pode nem tomar um laxante bom mesmo! Mexi na alimentação também e nada”. (Mãe do João).

Vinheta 13:

“Não entrega para ele essas tintas não... nem essa terra cor de rosa. Ele fica sujo.. Esses dias, o pai o levou para brincar no parquinho... voltou com o pé preto!”

João pertence a uma família letrada, sua mãe, em plena dedicação, preocupa-se de forma excessiva com a sua educação e demanda aquisições que estão além de suas capacidades neuronais, do desenvolvimento biológico. Com isto, percebemos que a mãe nega espaços em que a criança possa se manifestar de forma livre, que

a permita se sujar. Bem como, o observava de forma constante, ao ponto de a criança esconder-se para poder evacuar na fralda. Forçá-lo ao uso do penico ou sanitário, apenas piorava a situação. Uma hipótese sobre o sintoma de João, pode ser vinculada a esse período de contato intenso com a mãe e a recusa em mudar esta situação, com isso, a criança retém. Bem como, a cobrança em acentuada da mãe, em antecipar processos educativos, como o uso do penico, pode influenciar no desejo em atender sua demanda.

Emitir os seus excrementos no momento oportuno em que o adulto o solicita torna-se então, igualmente, uma maneira de recompensar (nesse caso, uma recompensa da criança em relação a mãe), um sinal de boa harmonia com a mãe, ao passo que a recusa em submeter-se aos seus desejos equivale a uma punição, a um desentendimento com ela. (DOLTO, 1971, p.33).

No processo de análise de Maria, notamos uma mulher sobrecarregada pelas funções sociais, em ser mãe, profissional, como esposa e filha, uma vez em que durante a pandemia, esta família permaneceu reclusa em um pequeno apartamento. Esse momento, movida pelo medo da morte e/ou da perda e com receios sobre como esse isolamento poderia afetar a saúde, tanto física quanto psíquica de Maria. Sem sentir-se apoiada pelo marido nesses cuidados, a mãe de Maria torna-se excessiva com isto. Bem como, esse período a fez reviver algumas fantasias sobre a perda da filha ou o desafeto, pois considerava a agressividade de Maria, específica com ela, como falta de amor. Isto acarretava angústias e questionamentos se a criança teria algum transtorno ou se cresceria sem amá-la. A mãe, demandava um diagnóstico, que justificasse essa postura. Nos questionamos sobre o significativo aumento do número de diagnósticos nesse período e a problemática envolta, principalmente em relação as crianças menores.

A agressividade de Maria, nesse cenário, mostra ambivalência, pois manifesta-se ao perceber que não é o falo da mãe, ao notar, que deseja algo além de si. Bem como, nos momentos em que a restringe de atuar conforme o seu desejo, ou seja, como uma demanda de separação. Maria teve poucas interações sociais fora do contexto familiar e não foi inserida na creche. A mãe não permitia espaços para que a criança manifestar-se livremente. Em uma ânsia de poupá-la de todos os riscos, como, por exemplo, ao limitá-la em brincadeiras em envolvam a motricidade do corpo, o correr.

Como mencionado, acreditamos que com as mudanças políticas, sociais e econômicas, cada vez mais as instituições escolares e a figura do professor,

participarão da constituição psíquica dos sujeitos. Nesse cenário, nas creches, a escuta dos pais é objeto de esforço constante para as equipes. Desse modo, reuniões devem ser propostas, entre os pais e toda a equipe, composta por professores, auxiliares, psicólogos e outros, pelo menos, uma vez ao ano.

De acordo com Crespín (2016), ao tomarmos sua experiência como base, temos a sugestão, de caso possível, serem realizados três encontros dos pais com a equipe pedagógica, pois).“somando-se às transmissões diárias, as reuniões são um lugar privilegiado para discutir com eles temas que tocam tanto a instituição quanto seus filhos” (CRESPIN, 2016, p. 61). Nesses espaços de escuta, tem-se o estabelecimento de um vínculo de confiança entre pais e a instituição.

Para Crespín (2016), o primeiro encontro com os pais se sustenta em um acolhimento, em que tem-se uma apresentação dos pais entre si e com os membros da equipe escolar. Essas trocas, são de suma relevância, pois muitos pais manifestam-se ansiosos com essa nova etapa da vida de seus filhos, percebem que não estão sozinhos nesses processos e isto é de grande ajuda, pois esse momento de separação, muitas vezes, não é sentido apenas pela criança, mas, também, por seus pais. Logo, é solicitado que os pais se expressem a partir de questionamentos, sobre a adaptação da criança na creche e as reações que relativas a essa separação do ambiente familiar.

Ele ficou emburrado? A criança dorme mais – o que pode significar que ela refugia no sono para melhor suportar a ausência deles? A criança se recusa a comer? Ficamos especialmente atentos ao modo que eles percebem as reações do bebê. Eventualmente, tratamos de identificar as diferenças importantes entre o que eles nos dizem e o que observamos, e tentamos fazer uma ideia do significado: o pai ou a mãe não percebem as reações do seu bebê ou, ao contrário, eles tentam negá-las para apaziguar a sua culpa por confiá-lo a terceiros? (CRESPIN, 2016, p. 62).

A capacidade dos pais em perceber essas manifestações dos filhos é variável, em muitos momentos, de acordo com Crespín (2016), apenas as aceitam, quando são orientados de que se trata de sinais de saúde psíquica e apego do bebê com seus cuidadores, ou seja, que os pais têm importância para a criança e que esse movimento representa a sua frustração ou descontentamento em perceber-se separada deles, isto é, não se trata de uma rejeição da criança, pelo contrário, demonstra a estima dos filhos com eles.

Essas informações são importantes no acompanhamento da criança e de seus pais no processo de separação, pois, com isso, a ausência é simbolizada, o que

viabiliza que os pais possam retornar as suas atividades diárias com a segurança e que seus filhos invistam na formação de novos laços, com outros sujeitos, que se tornarão presentes em sua rotina. (CRESPIN, 2016). Além disso, tem-se a abertura para outros momentos de diálogo, de acordo com a livre demanda parental.

Ao longo do tempo, constatamos que esse espaço de discussão era muito bem investido. Muitos pais me solicitam para ter minha opinião sobre raivas, o despertar noturno, as dificuldades alimentares, e até mesmo sobre os comportamentos agressivos. Graças a essas trocas, protegidas por uma confidencialidade absoluta, posso às vezes a realizar um verdadeiro trabalho de orientação, obtendo elementos de compreensão que permitem às auxiliares ajudar a criança durante o dia, sem que seja preciso revelar-lhes o que me foi confiado pelos pais. (CRESPIN, 2016, p. 63).

O segundo encontro, é descrito por Crespín (2016), como um “meio do caminho” da criança na creche. Nesse diálogo, são pontuados aos pais aspectos sensíveis dessa faixa etária. Bem como, são apresentadas as modificações na rotina das crianças, pois tem-se uma alteração do espaço para atender suas novas capacidades motoras e, a autonomia, favorecida pelo desenvolvimento. Além disso, sugere a instauração de um espaço distinto para o sono, para que não tenham interferências no repouso. Todavia, o diálogo, centra-se em dois aspectos: os limites e a retirada das fraldas.

Em relação aos limites, de acordo com Crespín (2016), é um ponto de suma importância da mediação da criança no grupo, um fundamento para os processos de socialização. “Ainda que a sala que eles são recebidos seja integralmente concebida para as crianças, restam interditos suficientes para que eles possam aprender os limites de sua liberdade em companhia de um adulto disponível e atento”. (CRESPIN, 2016, p.64). As respostas fornecidas, funcionam em sintonia com a relação que a criança deve manter com a lei. Logo, opera a lei simbólica. “Durante a reunião, limitamo-nos a mostrar aos pais toda a importância que atribuímos a essa aprendizagem, que recobre a questão essencial da interiorização do interdito”. (CRESPIN, 2016, p.64).

Essa argumentação sobre a importância dos limites para as crianças, geram associações para as atividades cotidianas dos pais com elas, que as reencontram no período noturno e mostram-se empolgados com suas novas aquisições e, assim, consideram irrelevante se aborrecer com o filho por algo considerado “pequeno”, “com isso, eles cedem, até o ponto de ficarem sobrecarregados e levados a seus próprios limites”. (CRESPIN, 2016, p.65). Nesse contato, os pais se identificam com as

dificuldades enfrentadas dos outros e, de forma frequente, com humor, compreendem o desafio a ser ultrapassado.

A retiradas das fraldas, de acordo com Crespin (2016), segue um programa. A autora afirma que até há pouco tempo (e continua dessa forma em algumas instituições), quando a criança consegue sentar-se, em média, no final do primeiro ano, são colocadas em vasilhas, de forma fixa, lado a lado, por um longo intervalo de tempo, como um treinamento ao uso do banheiro. Nas creches, com frequência, os profissionais acompanham esse treino, com uma atenção diferenciada, a cada criança.

A terceira reunião dita como obrigatória por Crespin (2016), ocorre a partir do segundo ano, em que são abordadas as aquisições motoras e educativas das crianças e, também, é conversada a transição da creche para a escola. Trata-se de um momento de trocas, em que os pais compartilham as suas angústias em relação a ambivalência do desejo de ver os seus filhos crescerem e os receio advindos dessa mudança, de um local conhecido e seguro tanto para as crianças quanto para seus pais.

Essa reunião também lhes possibilita saber se a criança encontrará na escola outras que ela já conhece, falar sobre as escolas do bairro e sobre a organização das estruturas periescolares. É o momento de chamar a atenção dos pais para as diferenças entre a escola como lugar pedagógico e a creche como lugar da vida, para que não imponham às crianças o mesmo tempo de permanência na escola do que na creche: a escola é frequentemente mal equipada para proporcionar, fora das horas pedagógicas, uma acolhida de qualidade. (CRESPIN, 2016, p. 69/70).

Para que o luto ocorra e com ele, o término de um ciclo, de acordo com Crespin (2016), após o fim do período da creche, os pais e as crianças são convidados a uma reunião, que a autora classifica como “dos antigos combatentes”. Nesse espaço festivo, de conversas e lanches, são verificados os processos adaptativos, em que a criança, “com frequência ela nos explica que a creche é para bebês, e que agora ela já cresceu, pois já vai a escola. O luto está feito, uma etapa foi bem terminada”. (CRESPIN, 2016, p. 70).

Em suma, ao fim desse período, a escuta dos pais favorece o estabelecimento de uma zona de confiança, para que sejam abordados aspectos do desenvolvimento biopsicossocial da criança. Bem como, podem ser fornecidos direcionamentos, encaminhamentos e um acolhimento frente as angústias em ocupar essas funções, tanto materna quanto paterna. Isto torna-se cada vez mais importante, pois é preciso

pensarmos no peso da escola para a constituição psíquica dos sujeitos, por representar, um espaço que além de educativo, é social.

Por isso aninha
Faça o favor de entrar na roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora.
(Ciranda, Cirandinha -Cantiga Popular)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020, A Organização das Nações Unidas - OMS, nos alerta sobre a existência da Covid-19, uma doença de fácil contágio e, até então, sem um tratamento medicamentoso ou preventivo (como a vacinação), eficaz. Nesse momento, muitas famílias lutaram pela sua sobrevivência. Algumas delas, com uma parcela de privilégios, modificaram suas rotinas a uma nova forma de trabalho, a virtual. E as crianças, pararam de ir à escola. Dessa forma, tem-se toda uma supressão da principal fonte de interações sociais desses sujeitos exógena ao ambiente familiar.

A ética em uma pesquisa psicanalítica, como abordada em outros momentos desse escrito, não propõem uma sistematização completa e exclusiva do objeto de estudo, tal qual observamos em metodologias cartesianas, voltadas a consciência e a razão. Ou seja, não é tida a existência de um passo a passo, um caminho a ser trilhado para que, ao ser reproduzido, seja alcançado o mesmo resultado. Dessa forma, o intuito deste escrito não é trazemos respostas prontas e encerrar a temáticas, mas ampliar o debate, ao refletirmos as contribuições da psicanálise a um retorno dessas crianças ao “novo normal”, pois, com frequência, profissionais que atendem o público infantil, voltam-se apenas para o desenvolvimento orgânico, e negligenciam o psiquismo envolto. É preciso ressaltarmos a indissociabilidade entre o biológico e o mental, pois, de outro modo, nos restringiríamos a uma lógica puramente mecanicista do homem.

A escola, além de ser uma fonte de interações sociais, auxilia na separação entre bebê e família. A instituição, é fonte de significativa parcela dos encaminhamentos aos consultórios clínicos de distintas abordagens, como fisioterapeutas, pediatras, psicólogos etc. Em nossa experiência clínica, observamos

mães em estado de esgotamento, sobrecarregadas com muitas atividades e com falta de acesso a terceiros ou instituições que auxiliassem com esse cuidado. É preciso lembrarmos que uma criança inicia sua trajetória escolar não apenas para aprender português ou matemática, mas para sociabilizar e inserir-se nas regras sociais. Logo, consideramos um aumento nas problemáticas relativas ao processo de separação mãe-bebê, que culmina em formações sintomáticas. Perante isso, apresentamos algumas contribuições que um trabalho interdisciplinar pode oferecer, em específico, da Psicanálise a Educação, por meio do processo de escuta, ao acolher a singularidade do sujeito.

REFERÊNCIAS

A base nacional comum curricular e sua aproximação com a abordagem de Reggio Emilia. **Diálogos viagens pedagógicas**, Brasil, 05 de nov. 2021. Disponível em: <<https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/a-base-nacional-comum-curricular-e-sua-aproximacao-com-a-abordagem-de-reggio-emilia/>>. Acesso em 09 de abr. 2022

ALVES, Concita. Brasil registra mais de 50 mil denúncias de violência contra infância em 2021. **CEDECA**, 28 de Jul. de 2021. Disponível em: <<https://www.cedecacasarenascer.org/blog/Not%C3%ADcias/2021-07-28%20:37:25-brasil-registra-mais-de-50-mil-denuncias-de-violencia-contra-infancia-em-2021>> Acesso em: 5 de mai. de 2022

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

Asmundson, G., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and 2019-nCoV outbreak. *Journal of anxiety disorders*, 70, 102196.
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. **Coronavírus nas favelas**: “É difícil falar sobre perigo quando há naturalização do risco de vida”. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/saude-da-populacao/coronavirus-nas-favelas-e-dificil-falar-sobre-perigo-quando-ha-naturalizacao-do-risco-de-vida/46098/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Bomfim, I. H. F. B., Barbieri, V. (2020). Narrativas de mães brasileiras e francesas: um estudo transcultural. Curitiba: Appris

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450

11- pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2022

BRASIL TEM 80% DA POPULAÇÃO ALVO COM DUAS DOSES DE VACINA CONTRA A COVID-19. **Governo do Brasil**, 2021. Disponível em:<<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2021/12/brasil-tem-80-da-populacao-alvo-com-duas-doses-de-vacina-contr-a-covid-19>>. Acesso em: 10 de fev. de 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988. p. 123-126.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer nº 5, de 28 de

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> . Acesso em 22 fev. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Brasília, 18 de mar. 2020 Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> . Acesso em: 05 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 345 de 19 de março de 2020. Brasília, 19 de mar. 2020 Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>> . Acesso em: 07 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020. Brasília, 13 de mai. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/PORTARIAN473DE12DEMAIODE2020Prorroga_prazoCOVID19.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. Brasília, 17 de jun. 2020 Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> . Acesso em: 15 fev. 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Covid-19, Painel de Controle.** 2020. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 03/07/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, de 04 de fevereiro de 2020.** Brasília, 2020.

CHECCHINATO, Durval. **Psicanálise dos pais.** Pulsional rev. psicanál, p. 42-69, 2002.

COSTA, Germano Quintanilha. **A criança, o adulto e o infantil na psicanálise.** 2019.

CRESPIN, Gabriela. **A Apetência simbólica do recém-nascido: Do estabelecimento do laço precoce aos sinais de risco do autismo.**

CULLERE-CRESPIN, Graciela. Discussão da evolução de uma síndrome autística tratada em termos de estruturação psíquica e de acesso à complexidade. *Psicologia Argumento*, v. 28, n. 61, p. 159-166, 2010.

DA SILVA, Otavio Henrique Ferreira; DE MORAIS, Wesley Barbosa. Ensaio: Traumas afortalezados pela pandemia da Covid-19: As experiências adversas na Infância e a relação criança-trauma. **Revista Interdisciplinar Sulear**, 2020.

DE ARAGÃO, Regina Orth. O paradoxo da creche: lugar de acolhimento, lugar de separação. **Revista de informação legislativa**, v. 44, n. 176, 2007.

DE MORAIS KALLAS, Marília Brandão Lemos. Psicanálise, sonhos e luto na pandemia. **Reverso**, v. 42, n. 80, p. 55-62, 2020.

DE PÁDUA RIBEIRO, Márden. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 23-30, 2014.

DE SOUZA, Carolina Apolinário. Notas sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia. **Estilos da Clínica**, v. 26, n. 1, p. 17-28, 2021.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983

Dias, E. O. (2003). A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago. Fundação Oswaldo Cruz. (2020a, 8 de maio). ConVid pesquisa de comportamentos. Recuperado de <https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=principal>

DOLTO, Françoise. **Psicanálise e pediatria**: As grandes noções da Psicanálise Dezesesseis Observações de Crianças. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988 xx p.

DOS REIS MOTTA, Claudia; SILVA, Luciana Rodrigues; DE CASTRO, Hélio. A psicanálise da criança—um estudo de caso. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, v. 9, p. 89-94, 2010.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, NATÁLIA. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, Sept. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300759&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

FERRARI, Andrea Gabriela. Sintoma da criança, atualização do processo constitutivo parental?. **Tempo psicanalítico**, v. 44, n. 2, p. 299-319, 2012.

FIGUEIREDO, Carolina et al. Pelo menos 20 estados e o Distrito Federal irão retomar aulas presenciais. São Paulo, 27 de jan. de 2022. Disponível em:< <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/retomada-aulas-presenciais/>>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

Filloux, J. C. (2002). Psicanálise e educação. São Paulo: Expressão e Arte

Franco, S. de G. (2003). **Psicopatologia e o viver criativo**. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., 6(2), 36-50. <https://doi.org/10.1590/1415-47142003002003>.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos (1913-1914)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 251-259.

FREUD, S. (1914a). Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 189-203.

Freud, S. (1932/1990). 33ª Conferencia: *la feminilidad*. Obras completas, v. XXII. Buenos Aires: Amorrortu

FREUD, Sigmund. (1969). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914a).

FREUD, Sigmund. (1975). Conferência XXXIV – Explicações, aplicações e orientações. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1933).

FREUD, Sigmund. (1996). A dinâmica da transferência. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912)

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 14, p. 85-119, 1914.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905)**. In Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.VII.

FREUD, Sigmund. **Um Caso de Histeria, Três Ensaio sobre a Sexualidade e outros Trabalhos (1901-1905)**. Imago, 2006.

FREUD, Sigmund. História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). In: FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer (1920)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. (120- 178).

FREUD, Sigmund. **O caso de Schreber. Artigos sobre técnica e outros trabalhos**. 1913: com os comentários de James Strachey. Imago, 1996.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Brasil). Cartilhas reúnem recomendações em saúde mental na pandemia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020. Disponível em:<
<https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/cartilhas-reunem-informacoes-e-recomendacoes-em-saude-mental-na-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em: 08/02/2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (**Fiocruz**), Ministério da Saúde, Brasil. Nota Técnica, de 16 de fev. de 2022. Disponível em:<
https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u34/nota_tecnica_observatorio_covid19_2022-02-16.pdf>. Acesso em: 18 de fev. de 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Convenção sobre os direitos da Criança: aprovada em 20 de novembro de 1989. Brasília: UNICEF, 1990.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Zahar, 1987.

GAY, P. Sigmund Freud: um alemão e seus dissabores, in Paulo César Souza(org.). Sigmund Freud e o gabinete do Dr. Lacan, São Paulo: Brasiliense, 1989.

Histórico da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

Informações atualizadas sobre tecnologias da informação e comunicação. **EDUCA**, Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>> . Acesso em: 05 de jan. 2023

Inter-Agency Standing Committee (IASC, Comitê Permanente Interagências) (2007). Diretrizes do IASC sobre saúde mental e apoio psicossocial em emergências humanitárias. Tradução de Márcio Gagliato. Genebra: IASC.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica?. *Agora: Estudos em teoria psicanalítica*, 2003, 6.1: 115-138.

KEMP, Valéria Eloisa. **Considerações sobre o sujeito em lacan**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p.01-78. 1994.

KOYRÉ, Alexandre. Do Mundo Fechado ao Universo Infinito. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Universitária, 2006 (KOYRÉ, A. Do mundo fechado ao universo infinito (DM Garschagem, trad.). **Rio de Janeiro: Forense Universitária.(Trabalho original publicado em 1959)**, 2006.)

KOYRÉ, Alexandre. Estudos de História do Pensamento Científico. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

LACAN, Jacques. A coisa freudiana (1955/56). In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998 p.(402-438).

LACAN, Jacques. As formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1955/56). In. LACAN, jacques. **Escritos**.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.p.(496-533).

LACAN, Jaques. A significação do falo (1955/56). In: LACAN, jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, p.(692-704).

LACAN, Jaques. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose (1955/56). In. LACAN, jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998. p. (537-591).

LACAN, Jaques. Duas notas sobre a criança (1969). In: LACAN, jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. p. (369-370)

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. (229-238).

Lacan, Jacques. O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

LACAN, Jacques. O seminário – livro 8: a transferência (1960-1961). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

LACAN, Jacques. O mito individual do neurótico (1953). Lisboa, Assírio e Alvim, 1980.

LACAN, Jacques. Le séminaire, livre III: les psychoses. Paris: Seuil

LACAN, Jacques. Le Séminaire de Lacan, livre 22 - R.S.I (1974-1975/2010c).

Disponível em: <<http://gaogoa.free.fr/SeminaireS.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2010.

LACAN, Jacques. Notas sobre a criança (1969). In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003. 369-370 p.

LACAN, Jacques. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. O seminário, livro, v.11, 1988.

Lian, B. & Yoon, S-Y. (2020). Burdens, Resilience, and Mutual Support: A Comparative Study of Families in China and South Korea Amid the COVID-19 Pandemic. *Journal of Comparative Family Studies*, 51(3-4), 337–346.

<https://doi.org/ez128.periodicos.capes.gov.br/10.3138/jcfs.51.3-4.009>.

LIMA, Isabelle. É surpreendente o que acontece quando desligamos as telas. *Gama revista UOL*, 3 de mai. 2020. Disponível em:<

<https://gamarevista.uol.com.br/semana/filhos-e-telas/entrevista-julieta-jerusalinsky-tecnologia-criancas/>>. Acesso em 25 fev. 2021

MAGALHAES, Darlene Denise Machado de Moura Oliveira de. Constituição do sujeito X Desenvolvimento da criança: um falso dilema. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 11, n. 20, p. 92-109, jun. 2006. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 jun. 2023.

MALAVÉ, Mayra. Covid-19, crianças e o que se sabe da variante Ômicron. **O Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira**, [s. l.], 2 fev. 2022. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/823-criancas-omicron>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN 1413-8123. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em: 13 de outubro. 2020.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p

MUNBLIT, D, Simpson F, Mabbitt J, et al. **Legacy of COVID-19 infection in children: long-COVID will have a lifelong health/economic impact.** Archives of Disease in Childhood. 2022;**107**:e2.

OLIVEIRA, Marilisa do Rocio; OLIVEIRA, Giovanni Araujo de. **O Estruturalismo e a construção formal:** estudo dos elementos constitutivos de uma totalidade, suas relações, significados e significantes que formam uma estrutura. 2007.

OEDC (2020). Education at a Glance.

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf.

OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde.** Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>>. Acesso em: 25 de jun. 2023

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em:< <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 03/01/2022.

ORNELLAS, L.; ORNELLAS, M. DE L. Psicanálise, infância e educação infantil contemporânea em giros planetários. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 31-41, 31 dez. 2020.

OUTERIAL, José. **Educar nos tempos de hoje.** In: SILVA, Maria Cecília Pereira, Sexualidade começa na infância. Casa do Psicólogo, 2008.

PATRICIO, Solange Frid; DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília. Por um cuidado suficientemente bom na primeira infância. **Cadernos de Psicanálise| CPRJ**, v. 42, n. 43, p. 265-284, 2020.

Paulo Fochi: o que a educação brasileira pode aprender com Reggio Emilia.

Desafios da educação, Brasil, 22 de jun de 2020. Disponível em:<<https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/reggio-emilia-brasil-paulo-fochi/>>. Acesso em 07 de mar. 2022

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **PNAD**: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Rio de Janeiro: IBGE 2019. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2021.

PESSOA, Maria Eduarda. Senador Randolfe Rodrigues revela que Pfizer enviou 53 e-mails ao governo sobre oferta de vacinas. **O Povo**, Fortaleza, 04 de jun. de 2021. Disponível em:< <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/06/04/senador-randolfe-rodrigues-revela-que-pfizer-enviou-53-e-mails-ao-governo-sobre-oferta-de-vacinas.html>>. Acesso em: 04 de jun. de 2021.

PRADO, R. L. C.; DE FREITAS, M. C. NORMAS ÉTICAS TRADUZEM-SE EM ÉTICA NA PESQUISA? PESQUISAS COM CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES E NAS CIDADES. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 25-46, 2020. DOI:

10.22481/praxisedu.v16i40.6879. Disponível em:

<<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6879>. Acesso em: 6 mar. 2022>

Programa de Pós-Graduação em Toxinologia. **Instituto Butantan**, 2022. Disponível em: < <https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-ja-matou-mais-de-1.400-criancas-de-zero-a-11-anos-no-brasil-e-deixou-outras-milhares-com-sequelas>> . Acesso em: 20 jan. 2022.

Resolução CNE/CP 5/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2020.

Disponível

em:<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Ribeiro, M. V. M. (2006). A educação e a psicanálise: um encontro possível? *Psicologia: Teoria e Prática*. Brasília, 2, 112-122.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo " estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

Royal College of Paediatrics & Child Health. **Impact of the COVID-19 pandemic on global child health: joint statement of the International Child Health Group and the Royal College of Paediatrics and Child Health** *Archives of Disease in Childhood*. 2021; **106**:115-116.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020, 32 p.

Santos, J. M. S. (2009). A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

sinais de risco de autismo. Escola de estudos psicanalíticos. Porto Alegre **P?**

SOUZA, Marina. Coronavírus: 11 estados brasileiros registram lockdown em pelo menos uma cidade. **Brasil de Fato**, São Paulo, 20 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/05/20/coronavirus-11-estados-brasileiros-registram-lockdown-em-pelo-menos-uma-cidade>>. Acesso em: 20/07/2021.

UNIKOWSKI, Débora Regina. Laços pais-bebê: a psicanálise dos primórdios em tempos de pandemia¹. **Primórdios**, p. 51-64, 2022.

VALENTE, Jonas. Covid-19: veja como cada estado determina o distanciamento social. **Agência Brasil**, Brasília, 01 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/covid-19-veja-como-cada-estado-determina-o-distanciamento-social>>. Acesso em: 15 de out. 2022

VIEIRA, Anderson. Decisão do STF sobre o isolamento de estados e municípios repercute no Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/04/16/decisao-do-stf-sobre-isolamento-de-estados-e-municipios-repercute-no-senado>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

VIEIRA, Francielly Cardoso. **A importância do apego nos anos iniciais de vida: uma breve visão à luz da teoria de John Bowlby e de Winnicott**. Revista

Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 07, Vol. 01, pp. 128-135. Julho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/importancia-do-apego>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/importancia-do-apego

WHO- World Health Organization. **Origin Of SARS-CoV-2**. 2020.

WHO-World Health Organization. **COVID-19 disease in children and adolescents: scientific brief, 29 September 2021**. 2021. Disponível em:< https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Children_and_adolescents-2021>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

Winnicott, D. W. (1983). O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed.

Winnicott, D. W. (1993). A família e o desenvolvimento individual (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965).

Winnicott, D. W. (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In D. W. Winnicott, Da Pediatria à Psicanálise. Rio de Janeiro: Editora Imago (Trabalho original publicado em 1945).

Winnicott, D. W. (2005). **A família e a maturidade emocional**. In D. W. Winnicott São Paulo: Martins Fontes. A família e o desenvolvimento individual, São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965).