

CADA CRIANÇA É UMA? COMPREENSÕES ACERCA DA SUBJETIVIDADE ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

¿CADA NIÑO ES UN? COMPRENSIONES ACERCA DE LA SUBJETIVIDAD ENTRE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

IS EVERY CHILD UNIQUE? UNDERSTANDINGS ABOUT SUBJECTIVITY AMONG PRESCHOOL-TEACHERS



Natana PISSAIA¹

e-mail: 151455@upf.br



Robert Filipe dos PASSOS²

e-mail: robertfpassos@hotmail.com



Silvana RIBEIRO³

e-mail: psi.silvanaribeiro@gmail.com



Consuelena Lopes LEITÃO⁴

e-mail: consuelena@ufam.edu.br

Como referenciar este artigo:

PISSAIA, N; PASSOS, R. F. dos; RIBEIRO, S.; LEITÃO, C. L. Cada criança é uma? Compreensões acerca da subjetividade entre professores de educação infantil. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 25, n. 00, e024014, 2024. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v25i00.19697>



| Submetido em: 24/09/2024

| Revisões requeridas em: 14/10/2024

| Aprovado em: 07/11/2024

| Publicado em: 13/12/2024

Editor: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo – RS – Brasil. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Docente na Faculdade de Psicologia. Doutor em Psicologia Social e Institucional (UFRGS).

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional.

⁴ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Docente na Faculdade de Psicologia. Doutora em Antropologia Social (UFAM).

RESUMO: Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as compreensões de professoras de Educação Infantil a respeito do processo de constituição psíquica humana e a sua função na estruturação psíquica precoce. Os dados foram levantados através de entrevistas semiestruturadas e os resultados analisados a partir do método da análise de conteúdo. A partir das análises realizadas, foi possível perceber que, entre o grupo entrevistado, parece haver uma lacuna em sua formação docente, uma vez que não existe entendimento sobre a importância do seu fazer como fator estruturante na vida de seus alunos. Os resultados desta pesquisa nos conduzem à conclusão de que é fundamental garantir o reconhecimento da importância do entendimento da estruturação psíquica precoce em espaços escolares por parte dos educadores.

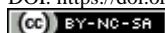
PALAVRAS-CHAVE: Constituição Psíquica. Educação. Psicanálise.

RESUMEN: *Este artículo presenta y discute los resultados de una investigación que tuvo como objetivo investigar las comprensiones de las docentes de Educación Infantil sobre el proceso de constitución psíquica humana y su función en la estructuración psíquica temprana. Los datos fueron recolectados mediante entrevistas semiestructuradas y los resultados fueron mediante el método de análisis de contenido. A partir de los análisis realizados, se pudo observar que, entre el grupo entrevistado, parece haber una laguna en su formación docente, dado que no existe un entendimiento sobre la importancia de su labor como factor estructurante en la vida de sus alumnos. Los resultados de esta investigación nos llevan a la conclusión de que hay una tarea importante en garantizar el reconocimiento de la importancia de comprender la estructuración psíquica temprana en los espacios escolares por parte de los educadores.*

PALABRAS CLAVE: Constitución Psíquica. Educación. Psicoanálisis.

ABSTRACT: *This article presents and discusses the results of a research study aimed at investigating the understanding of early childhood educators regarding the process of human psychic constitution and its role in early psychic structuring. The data were collected through semi-structured interviews, and the results were analyzed using the content analysis method. From the analyses conducted, it was possible to observe that among the interviewed group, there seems to be a gap in their teacher training, as there is a lack of understanding about the importance of their role as a structuring factor in the lives of their students. The results of this research lead us to the conclusion that there is an essential task in ensuring the recognition of the importance of understanding early psychic structuring in educational settings by educators.*

KEYWORDS: *Psychic Constitution. Education. Psychoanalysis.*



Introdução

Durante muito tempo, o bebê humano foi concebido apenas como um corpo biológico, desprovido de capacidade para sentir, pensar e agir. Ele não fala, não caminha e, sequer, sobreviveria sozinho. Contudo, as percepções evoluíram, e, nas últimas décadas, descobriu-se que os bebês são sensíveis à voz ainda no útero e, embora não se expressem por meio de palavras, já estão imersos no mundo da linguagem. Os avanços na pediatria, juntamente com algumas contribuições da psicologia e da pedagogia, transformaram a maneira como passamos a compreender o recém-nascido e a criança pequena (Crespin, 2016).

Diante dessa nova conjuntura, as práticas na Educação Infantil começam a ser repensadas e o espaço que era destinado a cuidados higienistas e de autoconservação passa a ser visto com potencial para o desenvolvimento infantil. Para cumprir com essa responsabilidade diante de crianças pequenas, que até então eram vistas como seres incapazes pela sua fragilidade e submissão ao outro, os professores precisaram voltar sua atenção também aos processos constitutivos deste sujeito (Crespin, 2016).

Porém, voltar-se a esses processos não é tarefa fácil. É comum, no campo da Educação Infantil, que se olhe para o desenvolvimento da criança através dos ideais e expectativas construídos socialmente. Isso faz com que a centralidade no trabalho com estas crianças esteja na capacidade de alcançar estes ideais, que passam a maioria das vezes pelas aprendizagens cognitivas esperadas para cada faixa etária segundo os manuais de desenvolvimento advindos principalmente da psiquiatria, que trazem uma ordem biologicista do desenvolvimento, tendo como exemplo principal o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

Para contextualizar esta preocupação em não centralizar o desenvolvimento apenas nos aspectos cognitivos, apresentamos um exemplo a partir de uma cena escolar. A primeira autora deste artigo, que é educadora infantil, certa vez precisou ausentar-se da escola por motivos pessoais. No dia anterior, a educadora comunica aos seus alunos, que tinham na época entre 3 e 4 anos, que na tarde seguinte não estaria com eles, mas que a monitora que os acompanhava em todas as aulas estaria lá e iria realizar algumas atividades que haviam sido deixadas por ela. Eis que então, um aluno que ouvia atentamente comenta: “Tomara que seja bem legal”. A educadora não soube bem como responder, ao contrário, muitas perguntas surgiram a partir desta reação. Por que não seria legal se as atividades que eles fariam haviam sido preparadas por ela, como em todos os outros dias? O que fazia essa criança ansiar tanto, a ponto de verbalizar, por uma aula legal sem a sua presença? Estas reflexões suscitarão a problemática



que moveria o interesse desta pesquisa, que tem parte de seus resultados apresentados neste artigo.

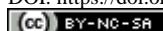
Era justamente a presença da professora que poderia tornar a aula legal ou não. Ao perceber o vínculo estabelecido com seus alunos, foi possível compreender também uma lacuna em sua própria formação, pois pouco havia sido discutido acerca das questões relacionadas ao papel do professor em sua dimensão subjetiva. Foi no exercício do magistério que esta educadora passou a refletir sobre alguns movimentos que antes eram desconhecidos e que intensificaram sua prática. Esses movimentos têm a ver com a subjetivação dos sujeitos/alunos e a função desta educadora nesta construção. A possibilidade desta percepção só foi nomeada de forma mais precisa na medida em que a temática da constituição subjetiva do sujeito entrou em cena. Foi somente aí que outras preocupações, para além do desenvolvimento das habilidades e competências pelas crianças, foram sendo reconhecidas. Existe uma centralidade no processo de constituição em um nível subjetivo que precisa ser reconhecida e refletida também em suas repercussões nas experiências educativas.

O interesse aqui é, portanto, o de promover reflexões junto a educadores acerca desta temática, principalmente os que trabalham com a primeira infância. Mariotto (2009) afirma que as escolas de crianças bem pequenas ocupam um lugar no devir psíquico, por isso, torna-se necessário incluir ao ato de educar às noções de desenvolvimento e subjetivação, visto que, a educação é uma das experiências que insere o sujeito na cultura e na linguagem, humanizando-o, introduzindo habilidades e competências, mas também possibilitando o reconhecimento de si.

Diante do exposto, essa pesquisa se propôs a investigar as compreensões existentes a respeito do processo de constituição psíquica humana entre os professores de Educação Infantil, refletindo sobre a função do professor na estruturação psíquica precoce. A pergunta presente no título deste artigo “Cada criança é uma?” foi inspirada nas falas das professoras e já aponta para algumas de nossas inquietações que serão melhor abordadas no decorrer deste trabalho.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi conduzida com base em uma metodologia qualitativa, de caráter descritivo e com corte transversal. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, as quais, segundo Boni e Quaresma (2005), permitem ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto em um contexto similar a uma conversa informal,



composta por perguntas abertas e fechadas. Foram entrevistadas nove professoras, mulheres, com idades variando de 23 a 42 anos, que atuam com crianças de 1 a 6 anos na rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte localizada no interior da região norte do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo (CAAE n.º 5.133.203) e recebeu autorização da Secretaria de Educação do município onde foi realizada. As participantes foram informadas sobre o caráter da pesquisa e, ao concordarem em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para uma melhor compreensão do estudo, as informações sobre a formação acadêmica e o tempo de docência de cada entrevistada estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Informações sobre as entrevistadas

Entrevistada	Formação	Tempo de docência
Entrevistada 1	Curso Normal; Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.	8 anos
Entrevistada 2	Pedagogia; Pós-graduação em Educação Infantil- Currículo Infância e Pós-graduação em Arteterapia.	6 anos
Entrevistada 3	Magistério; Pedagogia; Pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar e Capacitação de Recursos Humanos na Área de Deficiência Mental.	15 anos
Entrevistada 4	Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização.	8 anos
Entrevistada 5	Magistério; Graduação em Psicologia; Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Arteterapia: Processos Simbólicos e Pós-Graduação em Educação Inclusiva.	7 anos
Entrevistada 6	Magistério; Pedagogia e Pós-graduação em Andamento de Coordenação Pedagógica.	5 anos e seis meses

Entrevistada 7	Pedagogia e Pós-graduação em Ludopedagogia.	6 anos
Entrevistada 8	Magistério; Pedagogia e Pós-graduação em Neuropsicopedagogia.	2 anos
Entrevistada 9	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	12 anos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

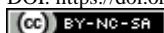
A partir da sistematização das entrevistas, foram formuladas três categorias de análise, as quais evidenciam os principais aspectos destacados nas respostas das entrevistadas. Estas categorias buscam responder ao objetivo desta pesquisa, na medida em que revelam a percepção de subjetividade por parte destas educadoras, bem como dão pistas de como estas percebem sua função no processo de constituição psíquica precoce de seus alunos. As categorias de análise são: 1. As compreensões acerca da subjetividade entre as entrevistadas; 2. Algumas inquietações sobre a formação docente; 3. A concepção das professoras sobre a sua função.

Os dados foram analisados e discutidos através da análise de conteúdo. A análise foi realizada a partir de três etapas distintas, sendo elas a de pré-análise, em que se sistematizara as ideias e estabeleceram indicadores de interpretação, a da exploração do material, na qual se construíram classificações e agregações das informações e de tratamento dos resultados (Silva; Fossá, 2015).

Como se constitui um humano?

Segundo Oliveira *et al.* (1992), o desenvolvimento infantil é visto através de três perspectivas diferentes: a inatista, a ambientalista e a interacionista. Na perspectiva inatista, o sujeito já nasce com uma bagagem atribuída a sua genética, portanto, cabe aos adultos apenas propiciar espaços e momentos para que ele desenvolva o que já está estabelecido. Na visão ambientalista, o sujeito é como uma tábula rasa, cabendo ao adulto encontrar meios de desenvolver esta criança, sendo o ambiente o responsável por como o desenvolvimento se dará, moldando o ser a sua maneira. Já na perspectiva interacionista, por sua vez, o sujeito se constitui através de suas relações e interações com os adultos, com os seus pares e com o ambiente.

Nas entrevistas realizadas, foi possível identificar respostas amparadas nestas três perspectivas. Elas aparecerem ora de forma isolada, ora entrelaçadas em argumentos que associam diferentes visões. Nessa seção vamos apresentar cada uma dessas teorias citadas sobre



a concepção do desenvolvimento e ilustrá-las com comentários das entrevistadas que as representam.

Podemos perceber uma compreensão inatista quando uma professora fala: “eu acredito que o ser humano já vem com uma bagagem genética, ele já vem com uma bagagem espiritual, de Deus, ou seja, do criador, e ele vai se moldando dentro do mundo que ele está” (Entrevistada 7). Já a entrevistada 2 afirma que “cada um nasce com um jeito de ser, e é o processo assim da vida, do desenvolvimento da vida, vai adquirindo novos saberes, mas sempre com uma essência própria” (Entrevistada 2). E ainda, complementa quando diz que “muitas vezes a influência do outro não muda o que é teu, mas pode te influenciar, mas não te muda” (Entrevistada 2).

A perspectiva inatista presente nas falas das professoras evidencia um olhar voltado para a singularidade da criança, mas uma singularidade determinada já em seu nascimento, através do seu “jeito de ser”, da “bagagem” que cada uma carrega. As professoras deixaram claro que respeitam profundamente essa singularidade, embora, muitas vezes, sintam dificuldades ou não se sintam preparadas para enfrentar certas situações. Dentre as diversas falas que expressam essa ideia, a seguinte representa bem essa premissa:

Então a gente tem que respeitar a característica de cada criança, cada uma é uma, cada uma dentro do seu tempo. Isso eu trabalho muito em sala de aula, eu nunca avalio a turma, eu tenho os meus objetivos, né, a gente tem que desenvolver, mas cada criança é uma. Eu nunca comparo uma criança com a outra, eu sempre comparo ela com ela. Como a criança iniciou e como a criança terminou o ano escolar, né. Por mais que os objetivos sejam os mesmos naquele momento, mas cada criança vai desenvolver de uma forma. Então cada criança é uma (Entrevistada 3).

Guattari sinaliza que há uma certa tradição filosófica que atribui ao humano uma essência pelo simples fato de ser humano. Para ele, essa concepção colabora para que enxerguemos a nossa vida de maneira determinada (Mansano, 2009). Oliveira *et al.* (1992) compararam essa visão ao desenrolar de um novelo, onde a linha já está marcada por traços de caráter genético e as capacidades e qualidades já estariam definidas desde o início da vida.

Outra forma de compreender a subjetividade também é encontrada nos discursos das professoras. São falas que se referem à subjetivação como algo que também é herdado, mas, dessa vez, do meio em que o sujeito está inserido. Essa é a visão ambientalista referida anteriormente por Oliveira *et al.* (1992).

Podemos reconhecer esta perspectiva na fala da Entrevistada 4, quando ela afirma: “O que eu vejo é que o meio interfere muito como a criança é, como ela age perante diversas situações”.



É possível reconhecer também esta perspectiva na fala subsequente: “Eu acho assim, que todo mundo nasce cru, sem absolutamente conhecimento de nada, ou muito pouco e é a partir do convívio com as pessoas. Primeiro a gente sabe que é a família, que é a primeira referência da criança e depois o contato com outras pessoas” (Entrevistada 6). E ainda, a entrevistada 8 complementa esta noção quando afirma: “Eu acredito que venha de casa. O principal vem de casa, porque tu vê a diferença entre as crianças, nas ações, nas atitudes e conhecendo a família também tu percebe que isso vem com a criança, que ela carrega essa bagagem”.

A partir desses recortes das falas das professoras, somos reportados aos estudos e conceitos desenvolvidos pelo psicólogo russo Vygotsky. O autor buscou em seus estudos compreender a relação entre os seres e seu ambiente físico e social. Para ele, o meio ambiente em que um sujeito vive é cultural e histórico e, justamente por isso, está em constante transformação. Todo e qualquer sujeito, desde seu nascimento, participa das transformações que ocorrem nesse ambiente, sendo influenciado por ele, mas também o influenciando, de modo que fique o ambiente sob seu controle (Vygotsky, 1991).

O pediatra Donald Winnicott também trabalha com a ideia de meio ambiente como determinante para o sujeito. Em *O Brincar e a Realidade* (1975), o autor afirma que a continuidade do cuidado constitui o fator central de um meio ambiente facilitador ao desenvolvimento emocional do indivíduo. O pesquisador também reconhece que não há como falarmos do desenvolvimento emocional sem considerarmos o comportamento do ambiente. Para ele, o indivíduo nunca será totalmente independente do meio ambiente, por mais que se reconheça como tal.

Nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, uma vez que ele ainda não separou a externalidade de si mesmo. Gradativamente, a separação entre o não-eu e o eu se efetua, e o ritmo dela varia de acordo com o bebê e com o ambiente (Winnicott, 1975).

Pelos autores partirem de lugares de saber distintos, seus interesses sobre a importância do meio ambiente para o desenvolvimento da criança também são olhados por perspectivas diferentes. Enquanto Winnicott (1975) busca compreender a influência do meio ambiente para o desenvolvimento emocional da criança, Vygotsky (1991) analisa esses primeiros tempos em relação à construção de funções psicológicas, como a atenção, a percepção e a inteligência.

As entrevistadas, por sua vez, quando falam do ambiente em que a criança vive, relacionam a influência tanto para as questões afetivas, como para a construção de funções



psíquicas intelectuais. Observe a resposta de uma professora ao ser questionada sobre o que entende como subjetividade humana.

Olha, eu esse ano tive uma experiência na questão de escola, que eu trabalhei numa escola bem precária do afetivo, das famílias, famílias que não têm aquela estrutura como a gente era acostumado antigamente, então assim, eu senti bastante o resultado dessa falta que tem das crianças. As crianças chegam para nós com essa falta de amor, de carinho, de atenção... Não sei se eu estou respondendo exatamente o que é o tema, mas assim, quando fala do humano, o que me vem em mente é isso. Olhar para a criança como um humano. Tentar entender porque ele tem certas atitudes. Por que aquele comportamento, é dele aquele comportamento, de onde vem, como é a família? Então, a realidade dele, a importância de conhecer a realidade, o meio dele, para poder através disso fazer o melhor para ajudar. Porque às vezes o que eles procuram de ti não é conhecimento em si, é o principal que falta, o amor, o carinho, né. Então eu acredito que antes de tudo, esse olhar que o professor deveria ter (Entrevistada 1).

Percebemos aqui, uma fala que evidencia a dimensão afetiva da subjetividade como uma necessidade da criança em seu meio ambiente. Desse modo, a família é vista como o centro das relações afetivas das crianças, admitindo-se que, se não encontrarem o que procuram no seio familiar, poderão procurar na escola, e ao professor caberá acolher essa demanda, mesmo que ele admita não ser o objetivo principal da sala de aula.

Apresentam-se ainda outros exemplos que trazem a família como centro do desenvolvimento da criança, como é o caso da entrevistada 4: “Então, dependendo do ambiente familiar principalmente, porque é o primeiro contato que a criança tem, e como é esse ambiente, na escola tu vê como ela expõe isso, em diferentes situações”. A entrevistada 7 situa mais uma vez uma mudança no panorama das organizações familiares como elemento de impacto para estes processos de subjetivação:

E essa questão do emocional, as crianças estão vindo cada vez mais desafiadoras, os contextos familiares já não são mais os antigos, não são os dos nossos avós, não são os dos nossos pais e não sei nem se são os nossos porque tem pessoas bem mais novas do que nós tendo filhos com outras realidades, com outras vivências (Entrevistada 7).

Para Oliveira *et al.* (1992), a visão ambientalista prevê um sujeito moldado pelo ambiente, segundo um ideal de comportamento presente em sua cultura. Essa visão tem o mérito de chamar nossa atenção para a adaptabilidade do ser humano, no entanto, no caso das crianças, as



compreende num lugar de passividade frente ao adulto que é visto como o principal promotor do seu desenvolvimento.

Um exemplo de como os adultos, principalmente os do grupo familiar, são vistos como escultores da criança, está presente em algumas falas: “Então tu vê muito uma criança que tem contato com a natureza que ela é diferente daquela que passa horas na frente da televisão. Então são estímulos muito variados. E muito o que as famílias também ensinam” (Entrevistada 6). Ao mesmo tempo, a mesma entrevistada destaca a importância da escola como representante da sociedade contribuindo neste processo. “Primeiro a gente sabe que é a família a primeira referência da criança e depois o contato com outras pessoas, tanto escola quanto a sociedade, né. Eu acho que cada um vem a contribuir um pouco para essa criança” (Entrevistada 6).

Além dos adultos, essas falas nos mostram outros componentes do ambiente: a escola, a sociedade, a natureza e os estímulos. Esses são discursos que nos mostram o quão a criança é produto de um todo, não sendo exclusividade de uma pessoa a responsabilidade por seu desenvolvimento. Entretanto, nota-se que o caráter passivo continua encoberto nesses componentes, pois os estímulos precisam ser dados por alguém. A escola é composta por pessoas, assim como a sociedade e a natureza. Além de estar em constante transformação pelas mãos dos homens, ela depende de alguém que a apresente à criança.

Por fim, as professoras entrevistadas também deram respostas amparadas na perspectiva interacionista. Essa, por sua vez, se contrapõe às perspectivas acima apresentadas, uma vez que as comprehende de forma associada, uma influenciando a outra mutuamente. “A experiência da criança em um determinado ambiente é ativa e, ao mesmo tempo, em que ela modifica este meio, ela é modificada por ele, em especial pela interação com outros indivíduos” (Oliveira *et al.*, 1992, p. 29).

Essa perspectiva apareceu com menos intensidade de forma isolada nas entrevistas. Em geral, quando a teoria interacionista aparece, acompanha as ideias ambientalistas, sendo um misto dessas duas perspectivas. Vejamos agora algumas falas que se referem à constituição subjetiva através das relações: “É através da relação com o outro que tu vai selecionando o que você quer para ti” (Entrevistada 2). Já a entrevistada 3 afirma que “No tempo e no espaço que eu estou, né. Acho que parte de mim, da minha família, de onde eu me encontro, com quem eu me relaciono, onde eu estou, no meu grupo social”.

Estes trechos evidenciam a importância da presença humana dada por essa perspectiva, visto que para que ocorra interação e haja algum movimento, é preciso haver no mínimo uma



dupla humana. A teoria interacionista comprehende o humano como um ser em constante modificação, uma vez que ao longo da vida suas interações também vão se modificando.

Diante das três perspectivas, percebemos pontos em comum e concepções distintas. Ora, temos um sujeito dado a partir do seu nascimento, ora encontramos um ser formado pelo meio onde vive, e ainda, um sujeito que, ao influenciar e ser influenciado pelas suas interações, se constrói a partir do mundo.

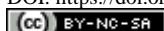
No entanto, segundo Mariotto (2009), nenhuma dessas perspectivas comprehende o caráter subjetivante da escola nos primeiros anos de vida de uma pessoa. O caráter pedagógico da tarefa de educar muitas vezes coloca a criança num lugar de produção de saberes técnicos e padronizados, desconsiderando as bases subjetivas sobre as quais as capacidades cognitivas se constroem.

Para Lajonquière (2000), a educação repressora e de caráter moralista, criticada por Freud no século passado, dá lugar ao que o autor denomina de “ilusão psicopedagógica”. Esta ilusão pressupõe a intervenção em uma suposta adequação à realidade infantil e que, novamente, torna mais difícil o reconhecimento do desejo.

Essa realidade infantil, apresentada pela ilusão psicopedagógica, que busca adequar as crianças, parte de um lugar de saber bem específico, que apresenta o desenvolvimento humano de forma fragmentada, agrupando os fatos e pressupondo uma sucessão linear, presente na maioria dos manuais de psicologia do desenvolvimento (Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009). Gonçalvez (2014) encontrou em suas pesquisas uma imposição de padrão de normalidade sobre o desenvolvimento infantil, o que cria a necessidade de medir a evolução das crianças, submetendo-as a enquadramentos.

Dessa forma, a educação lida com a complexidade inerente ao ato educativo, considerando suas fases, etapas e estágios. No entanto, será que esses pressupostos teóricos são capazes de explicar as diversas heterogeneidades subjetivas presentes no mundo? É justamente diante dessas múltiplas subjetividades que a psicanálise se apresenta, buscando compreender como elas se constituem no sujeito, revelando o que há de mais profundo em cada indivíduo e encontrando um espaço para aquilo que muitos não percebem: o desejo.

Para a psicanálise, o processo de humanização se passa, necessariamente, a partir do vínculo humano, e isso ocorre muito antes do nascimento fisiológico do parto. Enquanto o bebê ainda está intrauterino, ele já é um ser de relações, seus pais já o imaginam, criam possibilidades e antecipam sua existência. Estas são relações fundamentais para o vir a ser dessa criança (Crespin, 2004). Para Freud, diferentemente do mundo animal, a cria humana, ao nascer, está em



estado total de desamparo. Nasce com mecanismos básicos de sobrevivência — respirar, sugar —, mas precisa da ação de um outro humano para sair dessa posição (Freud 1925). Partindo desse desamparo primordial, há um longo caminho a ser percorrido e ele passará, necessariamente, pela ação do Outro⁵.

Uma das professoras entrevistadas expressou essa ideia em sua resposta ao afirmar que a subjetividade se constitui por meio da linguagem e da relação com os outros ao longo da vida. Essas relações, mediadas pela linguagem, contribuem para o processo de subjetivação desses sujeitos (Entrevistada 5).

Segundo Jerusalinsky (2002), a infância se caracteriza a partir de quatro estruturas, sendo elas o crescimento, a maturação, o desenvolvimento e a subjetivação. O crescimento diz respeito aos aspectos orgânicos, como características nutricionais, hormonais e densidade dos tecidos. A maturação está relacionada à evolução das estruturas nervosas, oferecendo a base para a aquisição de habilidades. O desenvolvimento se refere à aquisição da linguagem, da motricidade, da lógica e das demais aprendizagens. A subjetivação, por fim, influencia as outras estruturas e é extremamente sensível a elas. Se inicia com a entrada da criança no mundo simbólico da linguagem, humanizando-a e situando-a em uma cultura com uma identidade particular. Sendo assim, a psicanálise não anula as teorias desenvolvimentistas e/ou neurológicas, mas aponta que há algo a mais que faz do organismo humano um ser humano.

Para Mariotto (2009), um ambiente rico para o bebê nos seus primeiros meses de vida é aquele em que o olhar e a palavra estão presentes no laço com o outro, que se sente convocado a ocupar um lugar nessa interação. Para Freud (1937), é também o laço humano que está em jogo no ato educativo, tornando o educar algo da ordem do impossível. Da impossibilidade de se prever resultados, de caber em técnicas, de existir senão por um laço humano.

Na escola, a figura do professor é objeto de investimentos libidinais e representa uma função que substitui as figuras parentais, ocupando um lugar de saber e idealização. Mas, para que o conhecimento se opere, cabe ao professor ocupar este lugar a ele conferido, para que assim sua palavra seja ouvida. “Dessa forma, entendemos que todo ato educativo se refere a operações de transmissão – de um legado, de um saber, de um desejo –, e de transformação – da carne, ao sujeito” (Mariotto, 2017, p.36).

Como vimos anteriormente, o sujeito se constitui no campo do Outro e a entrada do bebê no universo simbólico possibilita que esse campo seja aberto para outras pessoas, contando que

⁵ Segundo Roudinesco (1998), o Outro, com letra maiúscula, termo utilizado por Jacques Lacan, marca o lugar do inconsciente, da alteridade, o lugar de fala.



delas parta um investimento e que também sejam investidas. É nesse sentido que o trabalho do professor auxilia famílias e/ou cuidadores na tarefa de humanização do sujeito, afinal, ao incluir a criança no discurso, ela passa a ocupar um lugar em sua própria história.

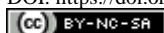
Segundo Gonçalvez (2014), a especificidade da educação na infância está associada diretamente com a constituição da criança. As dimensões do afeto, da brincadeira, da socialização, da expressão, da linguagem, da fantasia, são exemplos de formas distintas em que se expressam relações sociais e interpessoais que vão sendo estabelecidas com o mundo. Mariotto (2003) ressalta que as escolas de crianças bem pequenas ocupam, portanto, um lugar no devir psíquico, incluindo os profissionais que trabalham nestas instituições como seres de linguagem, e, dessa forma, de desejo. Desejo esse que marca a subjetivação, que confere à instituição como lugar instituinte.

O que se aprende quando se aprende a educar?

Na medida em que esta pesquisa propôs escutar professoras, assume-se também uma postura ética de escuta atenta, buscando compreender as entrelinhas dos discursos e acolher o que se apresenta aos pesquisadores através dos relatos daquelas profissionais. A seguir, iremos apresentar alguns dados que se sobressaíram de forma expressiva na dimensão dos aprendizados sobre educação que produzem no ato em si de educar.

Primeiramente, ao serem questionadas sobre seus conhecimentos acerca da temática da subjetividade, a maioria das professoras declarou ter estudado pouco sobre o assunto durante sua formação. Os conhecimentos que possuem derivam, em grande parte, de suas experiências pessoais e de suas trajetórias profissionais, mais do que de teorias aprendidas no ambiente acadêmico. As educadoras destacaram a necessidade de haver, nas escolas, um profissional que trabalhe a partir de uma abordagem distinta da perspectiva pedagógica. “A gente precisaria do apoio de um profissional mais diretamente na escola do que o simples pedagogo, que é parte da orientação do professor, e ninguém está ali assim” (Entrevistada 6).

Fica evidente que existe uma falta. Falta de conteúdo, de apoio, uma falta que é sentida principalmente quando as professoras precisam trabalhar com crianças com comportamentos ditos não típicos ou com algum diagnóstico já estabelecido. Uma das entrevistadas ressalta que na formação do professor, “eles sempre te passam uma turma perfeitinha, né? Então tu sempre vai aprender a didática de uma forma tranquila, mas nunca com problemas reais de sala de aula” (Entrevistada 2). Essa fala nos alerta para duas ideias bem importantes que ficaram evidentes



nas entrevistas. Primeiro, que existe uma lacuna entre o que os professores aprendem e as necessidades reais do cotidiano da sala de aula e, segundo, que alguns acreditam existir uma sala de aula “perfeitinha”.

Fica evidente a demanda por um trabalho interdisciplinar que se proponha a refletir sobre o potencial existente dentro da escola, analisando como as crenças pessoais de cada indivíduo influenciam a prática escolar. Trata-se de um trabalho que induza os professores a pensar sobre a formação humana implicada em sua função, definida como pedagógica. Um trabalho interdisciplinar que, conforme apontado por uma das entrevistadas, representa um diferencial não apenas no desenvolvimento das crianças, mas também no fortalecimento do profissional. Um trabalho que, como afirmado pela entrevistada, “nos ajude a compreender também qual é a função da escola, além de uma questão curricular, mas numa questão de formação de pessoas” (Entrevistada 5). Um trabalho interdisciplinar que propicie uma reflexão sobre a “sala de aula perfeita”, mencionada pela professora e discutida a seguir.

A perfeição e o malfeito

A ideia de algo perfeito atravessa as falas das professoras em muitos momentos ao se referirem às turmas e à singularidade dos alunos e de suas famílias. Há algo no discurso que aponta para um certo determinismo das coisas, onde A + B sempre dará AB. Com isso, novamente é necessário voltar a questão de uma certa formação idealista na educação, sempre em busca de um cenário perfeito de aprendizagem, que precisa cumprir com uma série de expectativas.

Apesar de termos ouvido no discurso das professoras o quanto elas respeitam a singularidade de cada criança, nos preocupa como elas acreditam que essa individualidade é pré-determinada por alguns fatores específicos, como, por exemplo, a estrutura familiar. “Quando não tem pai? Quando não tem mãe? Quando é criado por dois pais ou por duas mães? Então vinham aquelas falhas que iam ficar, mas que tinham como ser supridas pelo que a gente aprendeu, deixando nossas crenças de lado.” (Entrevistada 7). Estes mesmos determinismos podem ser exemplificados pelo comentário seguinte:

Porque eu vejo assim, a experiência que eu tive esse ano, é um local onde tem bastante casos de uso de drogas, famílias com 5/6 filhos, um de cada pai, uns nem conhecem o pai, outros nem sabem mais onde anda a mãe, porque estão com os avós. A avó não quer mais e joga para um tio. Então tu imagina como fica, ele não tem aquele laço familiar,



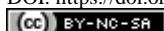
aqueles valores que uma vez eram passados, que tu recebeu dos teus pais e tu tenta passar para os teus filhos (Entrevistada 1).

Esta fala exemplifica a relação entre a presença do modelo familiar tradicional ao bom desenvolvimento infantil, havendo uma tradução literal das funções de cuidado com a presença destas figuras familiares. Esse modo de pensar apresenta uma linha tênue entre o reconhecimento da ausência destas experiências de cuidado e um certo estigma social, o que nos leva a refletir sobre que tipo de respeito às singularidades é possível identificarmos no contexto escolar. Trata-se de respeito ou uma certa compaixão benevolente?

Se é respeito, parece haver, para a maioria das entrevistadas, a ideia de uma singularidade que não tem possibilidade de transformação ao longo da vida. Condição essa estabelecida previamente, antes mesmo de se manifestarem no contexto escolar. Pela impossibilidade de mudança, portanto, dispensa qualquer investimento que possa modificar algo na estrutura desse sujeito.

Kusnetzoff (1982) nomeia essa forma de pensar como monocausalidade unidirecional, ou seja, a forma mais simples de responder a um porquê. Quando utilizada para pensar em uma psicopatologia, prevê uma única causa atuando sobre um determinado corpo e causando um efeito. No entanto, o autor é enfático ao dizer que “nunca os sintomas ou as doenças mentais reconhecem uma única causa produtora ou desencadeante” (Kusnetzoff, 1982, p. 18). Sendo assim, o pesquisador faz uma crítica a essa concepção, pois os que pensam assim acreditam em uma linearidade, no princípio de causa e efeito, sem levar em conta a retroatividade que existe entre a causa e o efeito.

É por isso, que mais uma vez, enfatizamos a importância de vários saberes inseridos nas escolas, podendo trazer novas concepções que questionem os estigmas e/ou determinismos vigentes atualmente neste contexto. Segundo Pereira (1999), a maioria dos currículos de formação de professores ainda se baseia num modelo de racionalidade técnica, onde o domínio sobre sua área de conhecimento é visto como suficiente. No entanto, nos relembra Lajonquièvre (1997) que: “Toda educação pressupõe, também, a transmissão de um certo saber existencial que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível” (p. 30). Todo ato educativo acontece sob a ótica da demanda e do desejo e o professor, nessa dialética, é convocado a ocupar um lugar que transpõe a prática pedagógica (Mariotto, 2017). Quando falamos do trabalho com crianças pequenas, este lugar ocupado pelo professor torna-se ainda mais importante, uma vez que o educador é agente de linguagem e desejo e que além dos tradicionais cuidados básicos, estimulação e trocas afetivas, é elemento simbólico no devir psíquico (Mariotto, 2009).



O que dizem as professoras sobre a função do professor de educação infantil?

Durante as entrevistas, após ouvir o que cada uma das entrevistadas tinha a dizer sobre a subjetividade e sua constituição, nos pareceu pertinente questioná-las sobre quais seriam suas funções como professoras de Educação Infantil. Para Oliveira *et al.* (1992), o educador de creche “vai se constituir de forma diferente conforme perceba o seu papel na creche e junto às crianças. Assim, poderá se ver como alguém que apenas ‘cuida’ e ‘toma conta’ das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas” (p. 32).

Ao analisarmos as respostas, percebemos que se destacou expressivamente a ideia do professor de educação infantil como aquele que constrói condições de possibilidade de experiências que permitam aprendizados significativos.

Eu acho que o papel é proporcionar experiências para que essas crianças possam se desenvolver, elas possam se relacionar entre os pares, com os adultos, né? Mas acho que o papel é realmente poder fomentar a formação desses sujeitos que passam pela escola, mas no sentido de proporcionar experiências que sejam significativas para cada um (Entrevistada 5).

Esse ano, por causa da pandemia, não deu para fazer tanta vivência, sair tanto da escola, mas o meu projeto para o próximo ano é fazer muita vivência, é sair, então assim, que eles conheçam mais o mundo, que eles vivenciem, que eles sintam para poder aprender (Entrevistada 3).

A experiência aparece nas falas como um conceito central no papel do educador, sendo vista como uma possibilidade de abertura para o mundo, para a dinâmica da vida e como território existencial da aprendizagem. Pensar sobre isso requer nos voltarmos ao conceito de experiência e para tanto, tomaremos como referência os escritos de Jorge Larrosa Bondía.

Para Larossa (2011), a experiência não é aquilo que passa, mas sim aquilo que me atravessa, uma passagem, uma travessia, um percurso que deixa marcas. A experiência nunca surge de mim; ela é externa, estranha, estrangeira, e, portanto, necessita de algo ou alguém que não sou eu. No entanto, apesar de ser alheia a mim, é em mim que ela se processa; eu sou o lugar da experiência. E, como tal, seja um acontecimento, uma palavra ou um não dito, quando sou tomado por ela, sou afetado de alguma forma. É justamente esse efeito que confere à experiência seu caráter subjetivante. Pois a experiência de cada indivíduo é única, é sua, mesmo que o que se passe seja o mesmo para todos.



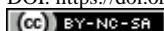
Por isso, ao falarmos em experiência, não cabem generalizações ou determinações, como as apontadas na seção anterior. Se reconhecemos que somos sujeitos singulares, também entendemos que não podemos antecipar o efeito que uma experiência terá sobre o outro. A partir do par experiência/sentido, Bondía (2002) propõe uma reflexão sobre a educação, pois, para ele, a experiência que “me atravessa” e causa um efeito em mim abre espaço para algo que me forma e me transforma, colocando o sujeito da experiência lado a lado do sujeito em formação.

Considerações finais

Ao concluirmos esta pesquisa, compreendemos que além de cada criança ser uma, cada professora também o é, e se constitui professora através de uma jornada própria. A partir desta jornada, cada uma comprehende a constituição psíquica de uma forma diferente, tanto que em nossa análise podemos encontrar várias formas de compreensão.

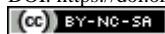
Apesar de ainda não se reconhecerem nos processos constituintes, a maioria das entrevistadas demonstraram vincular seu fazer na educação infantil ao lugar de propiciar experiências que favoreçam o desenvolvimento de seus alunos. É preciso reconhecer, neste sentido, a importância da experiência enquanto formação e transformação, comprehendendo também que ao propiciar essas vivências, as entrevistadas estão de alguma forma percebendo, através de suas relações e interações com as crianças, o quanto o papel do profissional de educação é o de dar lugar para um vir a ser.

Ao finalizar esta pesquisa, fica evidente que ainda há muito a fazer pela educação de bebês e crianças pequenas no contexto da educação, passando por uma formação que ultrapasse os limites da didática e se constitua através da interdisciplinaridade necessária para a compreensão do sujeito. Mas também é importante observar nas falas de várias professoras entrevistadas a compreensão da escola como um espaço de vida, potencial, de trocas e de abertura para novos saberes se entrelaçarem e formarem uma forte rede cuidando da infância.



REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 1, n. 3, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 13 set. 2021.
- CRESPIN, G. **A clínica precoce**: o nascimento humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- CRESPIN, G. **À escuta de crianças na educação infantil**. Tradução de Inesita Machado. 1.ed. São Paulo: Instituto Language, 2016.
- FERREIRA, M.C.R; AMORIM, K de S; OLIVEIRA, Z de M. R de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, 2009.
- FREUD, S.; FREUD, A. O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925). In: **O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925)**. 1996. p. 365-365.
- FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 1. ed., v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GONÇALVEZ, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem**: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002.
- KUSNETZOFF, J. C. **Introdução à Psicopatologia Psicanalítica**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: notas sobre psicanálise e educação. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, 1997.
- LAJONQUIÈRE, L. Freud, sua “educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 15-23, 2000.
- LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.
- MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.



MARIOTTO, R. M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 34-47, 2003.

MARIOTTO, R.M. **Cuidar, educar e prevenir:** as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Editora Escuta, 2009.

MARIOTTO, R.M. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educar em revista**, Curitiba, n. 64, p. 35-48, 2017.

OLIVEIRA, Z. M. R.; MELO, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. T. **Creche: Crianças, faz-de-conta e cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. p. 128.

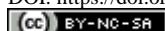
PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação&Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, 1999.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SILVA; A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 17. n. 1, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável
- **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.
- **Aprovação ética:** A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo (CAAE n.º 5.133.203) e foi autorizada pela secretaria de educação do município em que a pesquisa foi realizada.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Natana Pissaia: Conceitualização, metodologia, coleta de dados, análise de dados e redação do texto. Robert Filipe dos Passos: Análise dos dados, orientação do projeto, redação e revisão do texto. Silvana Ribeiro: redação e revisão do texto. Consuelena Lopes Leitão: redação e revisão do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

