Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

KARINA DE QUEIROZ BUENO

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: DO “PERÍODO DE ADAPTAÇÃO” AO
(IM)POSSÍVEL DE ADAPTAR.**

São Paulo

2019

KARINA DE QUEIROZ BUENO

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: DO “PERÍODO DE ADAPTAÇÃO” AO
(IM)POSSÍVEL DE ADAPTAR.**

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja
o Programa de Pós-Graduação)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

São Paulo

2019

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

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bp Bueno, Karina de Queiroz
 Psicanálise e Educação: do "período de adaptação"
 ao (im)possível de adaptar. / Karina de Queiroz
 Bueno; orientador Rinaldo Voltolini. -- São Paulo,
 2019.
 151 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

 1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Adaptação. 4.
 Creche. 5. Primeira infância. I. Voltolini, Rinaldo,
 orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BUENO, Karina de Queiroz. *Psicanálise e Educação: do “período de adaptação” ao (im)possível de adaptar*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Rinaldo Voltolini, meu orientador, pela confiança, transmissão e por estar ao lado na construção dessa pesquisa.

À Kelly Cristina Brandão, por se dispor tão prontamente a tecer junto alguns nós (in)convenientes dessa pesquisa. Pela generosidade, leitura cuidadosa, apontamentos preciosos para o decorrer dessa investigação no exame de qualificação e defesa.

À Rosa Mariotto, por suscitar em mim a inquietação em torno do cuidar e educar nas creches. Por colaborar para essa pesquisa no exame de qualificação e defesa.

Ao Leandro de Lajonquière, por transmitir um educar possível dentro dos impossíveis, pelas trocas e por, mesmo longe, se fazer presente alimentando as referências da pesquisa.

À Maria Cristina Kupfer, pelas inúmeras transmissões marcadas de muito afeto. Por me instigar – apaixonadamente – a imergir em Dolto nessa pesquisa.

Aos colegas do LEPSI, por todo aprendizado, inúmeras trocas e discussões mirando brechas para uma educação possível. Em especial, Marise Bastos, Paula Fonseca, Ana Beatriz Lerner, Daniel Revah, Rejinaldo Chiaradia, Lia Fonteles, Elaine Mourão pela disponibilidade pensar junto essa pesquisa.

À Miriam Debieux Rosa, por incentivar que a vida continue enquanto a pesquisa é construída. Por todo carinho, aprendizados e transmissão.

À Marta Cerutti, por me ensinar a sorrir nos diversos contextos da vida. Pela pronta disposição a acompanhar a construção de minha clínica e dessa pesquisa, pelas leituras e pitacos preciosos, por toda transmissão e afeto.

À Michele Roman Faria, por construir um ambiente tão acolhedor e afetuoso em torno da transmissão da psicanálise. Pelas contribuições precisas à pesquisa.

À Renata Souto, por marcar a psicanálise *na* e *para* a vida.

À Paula Peron, por transmitir a psicanálise de maneira tão singular. Pelo incentivo de meu percurso em torno da psicanálise e educação inclusive por me animar a me aventurar pelas trilhas acadêmicas.

Às queridas parceiras Laura Gomes e Lígia Polistchuck, por todas as trocas nos intervalos de nossas clínicas. Pelas ideias, força, leituras, sorrisos e abraços. Subi o topo dessa montanha com vocês!

À Carolina Escobar, doce fonte de sorrisos e trocas sobre clínica, academia e vida.

À Lenara Spedo e Ligia Vertematte, amigas que o LEPSI me deu. Muito obrigada por todo afeto, inúmeras trocas, leituras carinhosas e contribuições preciosas à pesquisa.

Ao Paulo Sérgio Jr., por se dispor tão pronta e afetuosamente a revisar e contribuir para a versão final do texto.

À Gabriela Berna, Hugo Lana, Carolina Colombo, Rafael Alves Lima, Luiza Goulart, Paulo Beer, Gabriela Villas, Pedro Ambra, pelas inspirações, trocas, apoio, por todo carinho e presença.

À Karina Labate, Isabel Tatit, Rodrigo Alencar, Natalie Mas, Maria Letícia de Oliveira, Flávio Bragaia pela torcida e conversas sobre a pesquisa.

Às queridas Ana Paula Yazbek e Heloisa Trigo, por toda inspiração, transmissão, afeto, aposta e construção de um Espaço em que o educar é possível. À equipe do Espaço, por todo aprendizado.

À Juliana Ciochetti, Victória Scaff e Camila Sanzi, por me lembrar que o passar do tempo é insuficiente para apagar as construções das amizades.

À família de Ribeirão, por todo acolhimento, torcida, amor e compreensão de minhas ausências para que a pesquisa se efetivasse.

À minha família, pelo amor incondicional, apoio desmedido, compreensão inquestionável e confiança inabalável. Ao meu pai, minha mãe, meu irmão, por me oferecerem o (im)possível.

Ao Diego Penha, por sustentar e prover um ambiente mais do que favorável para que essa pesquisa fosse construída. Por todo amor e partilha de uma vida em eterna construção.

À CNPQ, por financiar esta pesquisa.

RESUMO

BUENO, Karina de Queiroz. **Psicanálise e Educação: do “período de adaptação” ao (im)possível de adaptar**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

Esta dissertação insere-se no campo da psicanálise e educação. Elegendo como tema de pesquisa a prática escolar conhecida como *período de adaptação*, objetivamos analisar suas vicissitudes na educação infantil, buscando escandir o termo “adaptação” e atingir elementos implícitos dessa prática enquanto dispositivo. Se, para a pedagogia, a criança recém-chegada à escola é uma pedra no caminho da dinâmica institucional – oferecendo riscos de abalar as amarrações já instituídas e, por conseguinte, sendo necessário que ela se equipare aos demais o mais breve possível –; para a psicanálise há, no mínimo, uma ambivalência fundamental intrínseca a esse processo, a qual nos permitiu decompor e expandir algumas compreensões reduzidas sobre a entrada de uma criança no universo educativo institucional. Deste modo, a partir de uma perspectiva de pesquisa psicanalítica alinhada a outros campos do saber, nossa hipótese é de que a adaptação, segundo um viés higienista, traria riscos para a emergência de sujeitos singulares e aumentaria os conflitos dentro do contexto educativo institucional, culminando em uma pedagogia embrutecida. Já uma perspectiva de adaptação que abarque a condição estrutural do humano de impossível completude poderia oferecer um ambiente mais favorável às singularidades, sustentando o processo de (des)adaptação como algo constitutivo, civilizatório e educativo inerente ao humano, fundando vias de uma educação emancipatória. Portanto, tomando como pressuposto o período de adaptação enquanto um dispositivo, chegaremos à noção de que essa prática escolar – difundida, aparentemente, sem questionamentos – comporta uma dinâmica de poder e resistência entre os elementos que a compõem articulados de tal maneira para a manutenção do poder vigente. A fim de levantarmos os principais elementos desse dispositivo, recorreremos a um recorte histórico sobre os dois personagens principais de nossa dissertação – as creches e a infância – constatando seu caráter intrínseco às transformações políticas, econômicas e sociais de uma civilização ao longo do tempo. Ademais, identificando a educação e a infância brasileiras fortemente marcadas pelo higienismo, culminando em concepções e práticas eugênicas e adaptativas, traçaremos um percurso pela medicina social, evolucionismo, psicologia e psicanálise, almejando identificar influências na manutenção da noção de adaptação do

discurso higienista e algumas tentativas de instaurar certa resistência a ele. A partir de um estilhaçamento do termo “adaptação” e de suas derivações em “desadaptação” e “inadaptação”, chegamos aos dispositivos institucionais idealizados por psicanalistas e aos recortes de minha experiência enquanto educadora a fim de oferecer um lugar de ruptura e subversão ao discurso pedagógico higienista. Com isso, esperamos atingir nosso objetivo inicial de problematizar a prática educativa denominada comumente de período de adaptação, tornando-se útil para que ao menos os adultos, quando diante de uma criança, não subestimem ou ignorem a complexidade que é (des)adaptar-se para (re)existir ao meio social.

Palavras-chave: psicanálise; educação; adaptação; dispositivo; creche; primeira infância.

ABSTRACT

BUENO, Karina de Queiroz. **Psychoanalysis and Education: from "period of adaptation" to (im)possible adapt.** 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

The present research is located in the area of psychoanalysis and education. Our theme is the school day-care practice known as *period of adaptation*. The focus is to analyze its vicissitudes in early childhood education, seeking to examine the term “adaptation” and reach implicit elements of this practice as a *dispositive*. If, for pedagogy, the child that just arrived at school is a stumbling block to institutional dynamics – offering risks of dismantling the already established moorings and, consequently, being necessary to adapt this one like the others as soon as possible; for psychoanalysis there is, at the very least, a fundamental ambivalence intrinsic to this process, which has enabled us to decompose and expand some understandings about the entrance of a child into the institutional educational universe. Thus, from a perspective of psychoanalytic research aligned with other fields of knowledge, our hypothesis is that adaptation, according to a hygienistic bias, would bring risks to the emergence of singular subjects and increase conflicts within the institutional educational context, culminating in a brutish pedagogy. On the other hand, an adaptation perspective that include the structural condition of the human being of impossible completeness could offer a more favorable environment to the singularities, supporting the process of (dis)adaptation as something constitutive, civilizing and educational inherent to the human, establishing ways for emancipatory education. Therefore, assuming the period of adaptation as a dispositive, we will arrive to the notion that this school practice – diffused, seemingly without questioning – entails a dynamic of power and resistance between the elements that compose it, articulated in such a way for the maintenance of the power. To understand the main elements of this dispositive, we will resort to a historical review of the two main characters of our dissertation – day care and childhood – noticing their feature intrinsic to political, economic and social transformations of a civilization over time. In addition, identifying that Brazilian education and childhood are strongly marked by hygienism, culminating in eugenic and adaptive conceptions and practices, we will trace a path through social medicine, evolutionism, psychology and psychoanalysis, aiming to identify influences that preserve the hygienist discourse’s notion of adaptation and some attempts to instil resistance into it. From a

“shattering” of the term “adaptation” and its derivations to “maladaptation” and “inadaptation”, we come to the institutional dispositives devised by psychoanalysts and to my experience as an educator in order to offer a place of rupture and subversion to hygienistic pedagogical discourse. With this, we hope to achieve our initial goal of problematizing the educational practice commonly called period of adaptation, making it useful for at least adults, when faced with a child, not to underestimate or ignore the complexity that is to (un)adapt yourself in order to (re)exist to the social environment.

Keywords: psychoanalysis; education; adaptation; dispositive; day-care school; early childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O DISPOSITIVO “PERÍODO DE ADAPTAÇÃO”	21
O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO COMO UM DISPOSITIVO E SUAS RELAÇÕES COM O PODER	23
DAS GARDEUSES D’ENFANTS À ADAPTAÇÃO ESCOLAR: As metamorfoses das creches.....	30
OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	36
A INFÂNCIA: Um elemento em constante transformação	41
O HIGIENISMO E A CRIANÇA	46
AS BASES E RAMIFICAÇÕES CIENTÍFICAS DO HIGIENISMO	48
A) A medicina social	50
B) O evolucionismo.....	53
C) A psicologia.....	56
A PSICANÁLISE	65
O TERMO <i>ADAPTAÇÃO</i> E A PSICANÁLISE	70
QUERELAS SOBRE ADAPTAÇÃO NOS PÓS-FREUDIANOS – Um percurso inicial em A. Freud, Hartmann, Lacan, Ferenczi, Rank e Winnicott	71
SOBRE OS INADAPTADOS EM KLEIN E DOLTO.....	93
MAISON VERTE: UM LUGAR SINGULAR DE PROFILAXIA DA ADAPTAÇÃO VIOLENTA	99
INSPIRAÇÕES SINGULARES DA MAISON VERTE EM OUTROS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS: Bonneuil; Casa da Árvore e Casa Cata-Ventos – lugares para viver. ..	104
ADAPTAÇÃO EM FREUD E SUAS AMBIGUIDADES	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade

A presente pesquisa insere-se no campo da psicanálise e educação, sendo este marcado por diálogos e trocas, mas também – e principalmente – por tensionamentos. Historicamente, a psicanálise surgiu da clínica, oferecendo novas formas de tratamento aos indivíduos acometidos por sintomas não compreendidos pela medicina da época. Ao mesmo tempo em que Sigmund Freud oferecia um espaço de escuta aos seus pacientes, elaborava uma teoria sobre os modos de funcionamento humano. Entretanto, apesar da ênfase dada aos processos individuais, um ponto crucial da obra freudiana é a constatação de que os fenômenos coletivos podem compreender os individuais, chegando a demarcar um caráter indissociável entre essas instâncias (FREUD, 1921).

Deste modo, ao refletir sobre o funcionamento psíquico humano e o laço social, questões sobre o educar e o civilizar também aparecem na obra freudiana – ora de maneira mais indireta, ora mais diretamente. Ao mesmo tempo em que Freud teceu contribuições importantes sobre o processo de constituição subjetiva, a qual necessita do laço com o outro, tangenciando o educar; também se colocou a pensar sobre os fenômenos culturais, sendo a educação um deles, chegando a afirmar uma profilaxia das neuroses a partir de uma educação psicanaliticamente esclarecida (FREUD, 1913). Entretanto, desde os primórdios psicanalíticos, encontramos em Freud uma postura paradoxal com relação à aproximação da psicanálise com a educação. Se por um lado, podemos pensar que a educação foi o primeiro campo de extensão da psicanálise; por outro, Freud não desenvolveu nenhuma teoria específica para abordar o tema. Em seus pequenos fragmentos textuais nos quais aborda mais claramente o tema da educação, o que percebemos é um Freud entusiasmado e

concomitantemente comedido com as contribuições que a psicanálise poderia fazer ao campo educativo, chegando até a sustentar o já conhecido aforismo sobre as três profissões impossíveis: “educar, curar e governar” (FREUD, 1925, p. 307).

Mas, mesmo diante dessa posição paradoxal de possíveis e impossíveis, constatamos uma demanda de educadores, pais, professores e gestores escolares para lhes explicarem sobre a criança e dizerem-lhes sobre as melhores formas de educá-la. Essa demanda é destinada aos pediatras, psicólogos, psicanalistas e outros especialistas em criança e educação, como se eles tivessem um saber preciso, uma receita a ser prescrita que garantisse o sucesso de suas intervenções educativas com as crianças. Essa demanda é sustentada e alimentada pelas próprias dinâmicas sociais e políticas de uma determinada civilização, as quais muitas vezes destituem o saber dos sujeitos e o localizam nos especialistas detentores do poder dos discursos científicos. Entretanto, esse mecanismo traz impasses ao laço social e ao laço educativo, já que, com o saber situado fora do professor e localizado nas apostilas, por exemplo, quando ele estiver diante de uma criança, pouco saberá o que fazer com ela, minando as possibilidades de o ato educativo de acontecer.

Em uma entrevista, o psicanalista Leandro de Lajonquière (RODRIGUES, R.; REIS, M., 2018, p. 440), um dos estudiosos sobre as possíveis e impossíveis articulações entre a psicanálise e educação, sustenta que “a *psicanálise na educação* alerta para aquilo que não deve ser feito sob pena de fazer da educação de uma criança um fato de difícil acontecimento”. Partindo então da premissa básica de que educar uma criança é inseri-la no mundo, transmitir-lhe as marcas da linguagem e sustentar certo espaço de tempo para que possa nos dizer a que veio – isto é, garantir um lugar no mundo –, a premissa de uma intervenção educativa prescritiva, adaptada, ajustada à criança a partir de moldes científicos abstratos não nos parece eficaz em termos de educação. Ainda segundo o psicanalista, no mundo moderno há uma ilusão – psicopedagógica hegemônica – de que toda educação que se preze deve ir ao encontro da essência infantil sem produzir restos ou suplementos. É uma educação “sonhada no registro da conaturalidade, do complemento harmônico entre o adulto e a criança” (RODRIGUES, R.; REIS, M., 2018, p. 432), sendo, todavia, estruturalmente impossível.

É segundo essa posição psicanalítica paradoxal que nos aproximamos do campo da educação, interrogando-nos sobre práticas e demandas pedagógicas que minavam qualquer possibilidade de um adulto se colocar diante de uma criança e se dizer em nome próprio a

partir de sua singularidade. A partir de minha experiência enquanto educadora de uma creche em São Paulo, deparei-me com uma prática escolar que suscita muitos impasses entre os principais atores envolvidos nesta trama (os pais, a criança e a escola): a prática comumente denominada de *período de adaptação*. Sabemos de antemão que existem vários momentos da vida em que passamos por um período de adaptação, sendo ele interpretado normalmente como um espaço de tempo em que lidamos com certas mudanças, encontrando meios de elaborá-las, enfrentá-las – enfim, meios de seguir adiante. No contexto pedagógico existem também períodos de adaptação por mudança de turma, mudança de período, mudanças de professores, material pedagógico, entre outras. Mas, de maneira geral, há uma pedra no caminho da instituição educativa que gera uma tensão maior para todos os envolvidos: o momento de entrada da criança na instituição.

De partida já somos tomados por uma grande inquietação: por que chamar de *adaptação* esse momento de transição da criança do universo familiar para o escolar?

De origem etimológica latina, a palavra “adaptação”, ou “adaptar a ação”, significa ajustar uma coisa a outra, acomodar, encaixar, adequar, ambientar. Nesse sentido, a prática do período de adaptação escolar traz, intimamente atrelada, a noção de ajustar/acomodar um novo indivíduo no meio educacional institucional, a fim de que ele possa usufruir de grande variedade de elementos ofertados para crescer e se socializar.

No *Dicionário de Psicologia* (1964) encontramos que a definição de adaptação está imbricada na ideia de ajustamento comportamental. São destacadas as modificações comportamentais do indivíduo para responder ao meio, ajustar-se a ele e recuperar o equilíbrio – homeostase adaptativa (PIÉRON, 1964; tradução nossa). Já no *Dicionário de Psiquiatria*, encontramos os termos “adaptação” e “adaptabilidade” juntos. A noção de modificações do indivíduo para responder de maneira harmônica ao meio está presente também, mas há uma relação entre eles e “saúde mental”. É dito que “toda anomalia mental se caracteriza precisamente por um déficit, mais ou menos completo, de adaptação social” (POROT, 1977, p. 25; tradução nossa). Este déficit seria “particularmente evidente durante os primeiros anos de vida de um sujeito” (POROT, 1977, p. 25; tradução nossa). Ainda segundo a descrição psiquiátrica, as “crianças inadaptadas” necessitam de tratamento e ajustes educacionais a fim de que se aproximem da vida normal.

Dentro dos muros escolares, então, o conceito de adaptação ganharia uma conotação específica. No *Dicionário brasileiro de educação*, adaptação é definida por um conjunto de

trabalhos que a instituição de ensino prescreve para situar ou classificar o aluno novo de acordo com os planos e padrões didáticos (DUARTE, 1986, p. 8). Em seguida, é descrito o termo “adaptação escolar” como um:

Processo que leva o aluno a dominar, mediante modificação de seu comportamento, as exigências e condições de seu meio escolar. Resposta adequada do aluno às situações escolares. Modificação comportamental do aluno para responder aos estímulos ambientais da escola. A adaptação escolar é um processo ativo e deve ser marcada por uma relação funcional de reciprocidade: não só cabe ao aluno se adaptar à escola, mas também à escola, em seu conjunto e por vários agentes (professores, funcionários), se adaptar aos alunos (DUARTE, 1986, p. 8).

A partir das definições dos dicionários de psicologia, psiquiatria e educação podemos depreender que “adaptação” implica expectativas do meio, já pré-estabelecidas, quanto à obtenção de respostas do indivíduo. Quando elas não são obtidas, volta-se para a compreensão de inadequação/erro/não ajustamento/desequilíbrio do próprio indivíduo. As variações decorrentes do “insucesso” adaptativo culminaram na noção de ajustamento/desajustamento escolar¹ (WUO, 2009). Para pertencer e integrar o universo educacional institucional, as crianças precisam se adequar aos padrões escolares, precisam ajustar seus comportamentos ao ambiente e ao papel de aluno. Caso isso não ocorra, essa falha pode ser facilmente deslocada para uma questão na família que não “ajuda” no processo de inserção de seu filho ou, na maioria das vezes, para uma questão localizada apenas na criança, com enfoque organicista e psicológico.

Além das correntes científicas que influenciam e sustentam o saber da pedagogia – como a psicologia, a psicanálise e a medicina –, há também os documentos governamentais oficiais que normatizam e regulamentam a educação em nosso país. Neles encontramos descrito como um dos objetivos da Educação Infantil a *adaptação* das crianças ao meio social. Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica de que toda criança brasileira tem o direito e – a partir dos quatro anos de idade – o dever de participar, surpreende-nos o estabelecimento de uma das finalidades da entrada da criança no universo escolar, sua adaptação a esse meio, descrita tanto nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) como no mais atual, a Base Nacional Curricular (2017). Resumidamente, nos

¹ Há instrumentos psicométricos para medir o nível de ajustamento/desajustamento escolar dos alunos, a chamada Escala de Ajustamento Escolar (EAE) originária dos Estados Unidos, em 1997. O ajustamento escolar, “em termos conceituais [...] diz respeito às dificuldades acadêmicas e disciplinares dos jovens dentro da escola, assim como contempla as dificuldades nas relações interpessoais com seus colegas e professores” (FONSECA *et al.*, 2011, p. 2).

objetivos da Educação Infantil propostos no Referencial Curricular (1998) – que engloba orientações para o trabalho com crianças de zero a três anos e de quatro a seis – encontramos a intenção de proporcionar *meios* para que as crianças *desenvolvam* suas capacidades físicas, emocionais, sociais, cognitivas e culturais (BRASIL, RCNEI, vol. I, 1998). Identificamos uma perspectiva científica desenvolvimentista e interacionista permeando as orientações do documento, as quais indicam que, através de determinadas interações com o professor e a escola, se estabeleceriam condições para que a criança seguisse *normalmente* os estágios do seu percurso de desenvolvimento.

Nesse sentido, compreender como “adaptação” a chegada de uma criança à instituição na qual será cuidada e educada remete este mesmo cuidado e esta mesma educação a um ideal ou a uma expectativa de que há algo nessa criança que a faz “desadaptada” ou “não adaptada”. Significa afirmar que o pequeno novato provavelmente é um estranho, com hábitos diferentes que precisariam ser adaptados às normas institucionais já preestabelecidas, a fim de que se torne um igual aos outros. Essa ideia não é sem consequências para os principais participantes desse processo: a criança, a família e os educadores.

Uma das consequências de balizarmos a educação por uma via normativa, prescritiva, adaptacionista é o engodo contemporâneo que também faz marcas na trama escolar: a psicopatologização da infância (CIRINO, 2015, p. 32). Estamos assistindo cada vez mais a um número crescente de psicofármacos² sendo sintetizados e receitados para a população em geral, além de um aumento significativo na quantidade de transtornos psicopatológicos categorizados nos manuais diagnósticos, como o CID e o DSM, nos quais apresenta-se inclusive a categorização do *transtorno de adaptação* enquanto uma categoria de transtorno mental, podendo até ser atribuído às crianças.

Atribuir um diagnóstico a uma criança, como o transtorno de adaptação que encontramos nos manuais médicos, é de uma enorme complexidade e produz efeitos no processo constitutivo de um sujeito. A psicanalista Julieta Jerusalinsky (2015, p. 111) pontua que:

Fechar um diagnóstico em um momento da vida em que a estrutura psíquica não está decidida é produzir uma força pela qual se faz de um bebê

² No Brasil, em 2000, o consumo de metilfenidato, princípio químico básico do psicofármaco Ritalina ou do Concerta – muito receitado para as crianças – era de 23 kg em todo o território nacional. E seis anos depois, de acordo com relatório da ONU de 2008, esse número aumentou para 226 kg importando ainda 91 kg (ORTEGA et. al., 2010, p. 500).

objeto de um saber unívoco, submetendo-o a categorias psicopatológicas fechadas, desconhecendo a complexidade própria da primeira infância como momento de abertura a inscrições.

Tanto a infância quanto a escola são, ou deveriam ser, espaços recortados no tempo de abertura a inscrições. Há uma riqueza de trocas entre pessoas que podem ser feitas no espaço escolar, as quais surtem efeitos no processo constitutivo de uma criança. Nesse sentido, a medicalização *da* e *na* infância afeta uma questão de ordem estrutural, de constituição psíquica de um sujeito que será alienado em um modo único de ser, dizer-se e ser dito, seja no âmbito familiar ou escolar – privado ou público. Cabe à psicanálise, a partir de sua *démarche* (VOLTOLINI, 2011), e através de seu aporte prático e teórico construir, desconstruir e reconstruir outras vias para emersão dos sujeitos. Vias para recuperar-lhes ou construir-lhes um lugar de fala, de fantasia, de enunciação, de filiação; vias para, enfim, pertencerem ao laço social.

Mannoni (1973, p. 177) nos ilustra como esta *démarche* psicanalítica pode aparecer no campo pedagógico e suscitar mudanças a partir da correlação que estabelece entre o chamado ato educativo e o ato analítico tomando a relação transferencial como o fio condutor destas operações. Segundo a autora, “o que ocorre na relação mestre-discípulo é, no plano transferencial, da ordem da aventura analítica: o que se ata tem por destino desatar-se, ser abandonado, até mesmo expelido.” Isto é, a educação está ancorada no campo da palavra, balizada pelo jogo possível – e impossível – de ausências e presenças construído entre os sujeitos, estabelecendo os limites entre eles e, ao mesmo tempo, proporcionando a constituição de uma identidade. É do campo do afetivo, do decisório, do humano. A riqueza das instituições escolares é justamente a diversidade de sujeitos, de enlaces e desenlaces possíveis e imprevisíveis. Mas, concomitantemente, é disso que qualquer instituição resiste e luta pelo conservadorismo de seus ideais vigentes. Neste conservadorismo se ajusta a visão organicista e cientificista sustentando a repetição das dinâmicas instituídas, mantendo os padrões já pré-estabelecidos e almejando um ilusório controle e previsibilidade daquele novato que chega aniquilando qualquer ato educativo de acontecer.

Desta forma, partindo dessa *démarche*, compreendendo como necessária a transição paulatina de uma criança de seu ambiente familiar para o escolar e tomando como tema de pesquisa a adaptação escolar das crianças entre zero a três anos, por que se instituiu a denominação de *período de adaptação* às vivências iniciais de uma criança dentro da instituição educativa? Por que, novamente, *adaptação*?

A partir de uma perspectiva de pesquisa psicanalítica alinhada a outros campos do saber, nosso objetivo é analisar as vicissitudes do período de adaptação na educação infantil, buscando escandir o termo “adaptação” e atingir elementos implícitos na rede desta prática. Realizar uma pesquisa psicanalítica é estabelecer um diálogo constante entre a teoria e a prática, é marcar que uma vivência singular pode ser pensada em termos sociais e teorizada universalmente, assim como Freud transmitiu (FREUD, 1921).

Safra (1993) e Sampaio (2006) corroboram com a ideia de que uma pesquisa psicanalítica parte da singularidade do pesquisador, o qual se debruça sobre o objeto e o expande em termos teóricos, renovando a própria experiência singular e a metapsicologia. Nesse sentido, nossa pesquisa trata-se de um caráter qualitativo, partindo do fenômeno até chegar ao conceito, compreendendo que este não possui um sentido único, mas sim uma integração entre “teoria, prática e pesquisa” (ROSA, 2004, p. 341). Logo, não pretendemos esgotar o conceito de adaptação, mas sim escandi-lo e esclarecer alguns aspectos obscuros que permeiam a prática educacional estabelecida como *período de adaptação*.

Para destrincharmos o termo *adaptação* – a fim de saber como ele, inicialmente tomado por nós enquanto um conceito da biologia, foi parar dentro dos muros das escolas, definindo uma prática pedagógica e uma concepção teórica sobre a criança –, munidos de nossa experiência prática, nos aventuramos por diversas correntes teóricas a fim de identificarmos a genealogia do conceito bem como suas bases epistemológicas.

Para começar a destrinchar o termo e compreender melhor a prática escolar “período de adaptação”, no primeiro capítulo trabalharemos com o conceito de *dispositivo* em Foucault e Agamben enquanto um eixo organizador de nossa investigação. Tomando como pressuposto o período de adaptação enquanto um dispositivo, chegaremos à noção de que esta prática escolar – difundida, aparentemente, sem questionamentos – comporta uma dinâmica de poder e resistência entre os elementos que a compõem articulados de tal maneira para a manutenção do poder vigente e do *status quo*. Deste modo, prosseguiremos apurando quais os principais elementos que teceriam a rede desse dispositivo.

Para tanto, recorreremos a um recorte histórico sobre os dois personagens principais de nossa pesquisa – as creches (Capítulo II) e a infância (capítulo III) – a fim de identificarmos alguns destes elementos que compõem o dispositivo de adaptação escolar. Poderemos constatar que tanto as creches quanto a concepção social de infância seguem as transformações políticas, econômicas e sociais durante o passar do tempo de uma civilização.

Isto é, com o objetivo de manter o poder vigente enquanto tal, olhares e práticas destinados às crianças e ao seu processo educativo são instituídos nas diversas esferas de uma sociedade influenciando o modo de vida e as relações estabelecidas entre os indivíduos, culminando em urgências que demandam o surgimento de dispositivos específicos para saná-las, mas, ao mesmo tempo, garantindo certa manutenção da dinâmica instituída vigente.

A partir das autoras Rizzo (1999) e Marcílio (2014) veremos, no Capítulo II, como as creches são instituições educativas relativamente recentes no contexto ocidental europeu e brasileiro. Inauguradas com a função de custódia e assistência aos filhos dos operários, há uma marca de pobreza implícita em sua trama tentando ser superada pelo cientificismo. Ao se instaurar politicamente, na Constituição Brasileira de 1988, que a educação infantil seria um segmento da escolaridade brasileira, alinhando-a a um dever do Estado e a um direito da criança, instaurou-se também a demanda por profissionalizar esta etapa escolar, abrindo espaço para os especialistas. Deste marco legal decorreram outros, especificando sobre o educar e o cuidar das crianças nas creches, influenciando os modos de conceber o processo de transição do universo familiar para o escolar – o denominado *período de adaptação*. Abordaremos esse período especificamente em um dos primeiros documentos a estabelecer parâmetros para o trabalho com crianças pequenas sancionado em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

No Capítulo III trabalharemos com a obra do historiador Ariès (1973) sobre o desenvolvimento histórico de um sentimento de infância atrelado às mudanças econômicas e sociais de uma civilização. Além desse autor, Farias (2005) e Marcílio (2006) nos auxiliarão a remontar a concepção de infância brasileira, fortemente marcada pelo higienismo. Traçaremos, com Rizzini (2008), a “missão saneadora e civilizatória” do higienismo em solo brasileiro, culminando em concepções e práticas eugênicas e adaptativas voltadas à criança e à educação. Ainda nesse capítulo, realizaremos um percurso histórico sobre as bases e ramificações do higienismo, almejando analisar os elementos que o sustentam e alimentam a noção de uma adaptação higiênica normativa. Com Foucault (2008) apresentaremos o percurso da medicina social, a qual também está presente em nosso país, compondo muitos de nossos dispositivos. De Darwin (1859) compreenderemos que sua noção de adaptação faz um furo na compreensão médica-higiênica ao valorizar a seleção natural e os processos aleatórios de variabilidade como fundamentais à sobrevivência das espécies. Entretanto, de sua teoria decorre o evolucionismo social que se alinha aos ideais científicos higiênicos, alimentando-os. E por fim, abordaremos fundamentalmente – com Barbosa (2011), Antunes (2012) e Wuo

(2009) – o desenvolvimento da psicologia, suas influências na manutenção da noção de adaptação do discurso higienista e algumas tentativas de instaurar certa resistência a ele.

Sendo a psicanálise uma das correntes científicas que influenciaram na concepção de infância, trazendo questionamentos sobre o humano e seu processo civilizatório, reverberando em formulações sobre o constituir, o educar e o adaptar, no Capítulo IV faremos um percurso teórico sobre o termo “adaptação” dentro da própria construção psicanalítica para alimentarmos nossa genealogia sobre o termo. Para tanto, inicialmente realizaremos – com Abrão (2001) e Braga (2016) – uma recuperação histórica sobre a instauração da psicanálise em solo brasileiro a fim de identificarmos os elementos discursivos instituídos que possibilitaram espaços de abertura e de resistência à teoria psicanalítica. Em seguida, reconhecendo a psicanálise enquanto um discurso científico que pode ter contribuído para a sustentação do dispositivo de adaptação escolar – ou, pelo menos, na valorização da concepção de um indivíduo adaptado –, buscaremos dentro da teoria de diversos autores psicanalistas as formulações do termo *adaptação*, bem como as querelas para constituir suas divergências.

Partindo então de nosso conhecimento sobre a crítica de Lacan aos psicanalistas da corrente inglesa, realizaremos um mergulho em Anna Freud, Heinz Hartmann, Jacques Lacan, Sándor Ferenczi, Otto Rank e Donald Winnicott a fim de analisarmos suas compreensões sobre *adaptação* e as implicações práticas derivadas de tais noções, como influências sobre o analisar e o educar. Com Melanie Klein e Françoise Dolto, duas psicanalistas que teceram grandes contribuições à clínica infantil, veremos mais especificamente as noções de adaptação problematizadas segundo a intenção de exercer uma profilaxia e prevenção de sintomas psíquicos desde a mais tenra infância. A partir de um estilhaçamento do termo “adaptação” e de suas derivações em “desadaptação” e “inadaptação”, chegamos aos dispositivos institucionais idealizados por psicanalistas a fim de oferecer um lugar de ruptura e subversão ao discurso pedagógico higienista. Veremos a experiência da *Maison Verte* instaurar um espaço singular para a sustentação da transição do ambiente familiar para o escolar, privilegiando a fala e as aberturas ao imprevisto como fundamentais à emergência de sujeitos, atuando como uma profilaxia à adaptação violenta dos espaços educativos tradicionais. A *École Expérimentale Bonneuil-sur-Marne* seguirá a mesma linha subversiva da *Maison Verte*, constituindo um espaço aberto para a criação e fantasia, para o imprevisto e o mundo externo, propondo um estilhaçamento dos discursos científicos médico-pedagógicos vigentes. E por fim, encontramos experiências institucionais singulares brasileiras – *Casa da Árvore* e *Casa*

Cata-Ventos – as quais vão na direção da oferta de um ambiente de fala, de brincadeira, de fantasia, de sustentação de uma posição de ruptura à dinâmica de poder instituída, abrindo brechas para a emergência dos sujeitos e atuando, também, com um viés profilático à violência adaptativa tal como entendida por Dolto.

Finalmente, ainda no Capítulo IV, identificando as divergências teóricas dos psicanalistas que culminaram em cisões e formulações de correntes distintas – inglesa e francesa –, dispomo-nos a retornar a Sigmund Freud e a analisar as concepções originais acerca do civilizar, do educar, do adaptar, bem como as querelas dentro da própria obra freudiana que embasaram a emergência de tais discordâncias. Finalizaremos nosso percurso teórico desta dissertação no ponto em que me trouxe até aqui: minhas experiências singulares no contexto institucional educativo. Ao longo do texto, traremos algumas ilustrações de nossa vivência enquanto educadora em uma creche particular de São Paulo a fim de que a teoria não fique restrita apenas às abstrações científicas, mas que possa ser construída, desconstruída e reconstruída no laço com o outro, isto é, na vida. Deste modo, Pedro e Laís nos auxiliarão a sustentar nossa hipótese de que a adaptação, num viés higienista, traria riscos para a emergência de sujeitos singulares e aumentaria os conflitos dentro do contexto educativo institucional, culminando em uma pedagogia embrutecida. Já uma perspectiva de adaptação que abarque a condição estrutural do humano de impossível completude poderia oferecer um ambiente mais favorável às singularidades, sustentando o processo de *(des)adaptação não-toda* como algo constitutivo, civilizatório e educativo inerente ao humano, fundando vias de uma educação emancipatória.

CAPÍTULO I

O DISPOSITIVO “PERÍODO DE ADAPTAÇÃO”

Pedro – Vinheta I, Parte I

Pedro tinha dois anos e era a primeira vez que passaria a frequentar uma creche. Antes disso, permanecia em casa sob os cuidados de sua mãe. Seu pai tinha uma rotina de trabalho flexível; então, em vários momentos contava com a presença dos dois em sua residência. Nos primeiros dias que compareceu à creche, se encantou com o espaço coletivo, brincando muito feliz com os colegas da turma. Ao término da primeira semana, os pais e a equipe pedagógica ficaram surpresos com a reação do menino, apostando que o “período de adaptação” havia sido um sucesso. Até que frequentar esse espaço passou a ser uma rotina diária e Pedro começou a demonstrar grandes insatisfações. Chorava muito para se despedir dos pais, permanecendo chorando na creche, perambulando sozinho pelos espaços com seuquinho na mão. Não queria mais brincar, nem aceitava o colo de nenhuma educadora.

Para iniciarmos nossa pesquisa sobre o período de adaptação das crianças nas creches, elegemos, primeiramente, realizar um panorama sobre o nosso objeto de estudo. Que discursos ao longo da história foram se fortificando e estruturando o que hoje é naturalmente denominado pelo senso comum como *período de adaptação escolar*? Partimos de uma definição usual para então adentrarmos em outras mais específicas sobre o dito período.

Em termos gerais, chamamos de período de adaptação aquele momento em que as crianças recém-chegadas à escola se encontram em uma determinada situação “entre mundos”. Ainda pouco familiarizadas com as rotinas, pessoas, espaço e discursos da escola, algumas crianças sentem-se menos à vontade com todas as novas informações. As dinâmicas escolares, por outro lado, também se modificam a cada criança que entra, necessitando de alguns rearranjos, bem como da manutenção das mesmas.

Para tanto, cada instituição estabelece uma forma de como compreender e efetuar o “período de adaptação”. Há creches que promovem a “semana de adaptação”, enquanto outras recebem crianças em qualquer época do ano. Existem aquelas que apostam na entrada feita de forma gradual, com poucas horas de permanência da criança até atingir o período integral; outras já estabelecem previamente a quantidade de horas de permanência dos novatos e a

quantidade de dias em que esse ajuste deve ser feito. Há instituições que não permitem a presença dos pais junto com seus filhos e a turma, promovendo uma separação mais abrupta já na porta da escola; outras os autorizam a entrar, mas têm de ficar na “salinha de pais”. Há instituições que permitem que os pais fiquem junto com a turma de alunos, por um breve período para que se retirem do espaço da escola de maneira paulatina. Em resumo, na prática cada instituição encontra sua própria forma de adaptar os recém-chegados, a fim de recebê-los – e, ao mesmo tempo, preservar o funcionamento institucional.

Entretanto, vale ressaltarmos que, apesar de não haver um consenso sobre a terminologia, nas escolas e no senso comum o termo mais utilizado para nomear o período em que uma criança tem suas primeiras vivências no ambiente escolar é o “período de adaptação” (RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A., 2001, p. 69; BOSSI, *et. al.*, 2014, p. 251). Nesse sentido, salta aos nossos olhos uma questão a respeito da prevalência do termo *adaptação* em detrimento de outros, como *inserção*, *acolhimento*, ou mesmo *entrada* da criança na escola. Por que, afinal, se instituiu – pedagógica e socialmente – nomear como “período de adaptação” as experiências iniciais de uma criança em uma instituição educativa?

A fim de que possamos problematizar mais especificamente o conceito “adaptação”, é necessário realizar uma genealogia dos discursos que o estruturam enquanto tal e que culminam, por exemplo, em uma prática escolar, recorte de nossa pesquisa. Intrinsecamente, nessa prática há um conjunto de saberes que se articula para exercer um poder perante aquele que chega à instituição, ao mesmo tempo em que pode oferecer um espaço de acolhimento ao desamparo do “sem lugar”. Que saberes são esses que alimentam a prática de adaptação escolar? Que conceitos de criança, infância e educação a sustentam?

Elencamos como eixo organizador de nossa investigação sobre o processo de adaptação, a noção foucaultiana de *dispositivo*. Entender o processo de adaptação escolar enquanto um dispositivo significa compreendê-lo como sendo constituído por uma série de componentes ditos e não ditos, acontecimentos históricos que explicitam uma determinada época. Também significa afirmar que a sua estruturação histórica está relacionada a um jogo entre forças que disputam o poder. Ao mesmo tempo em que há o esforço e a urgência de adaptar, também há o esforço e urgência de resistir à mesma adaptação.

A análise dos elementos que compõem um dispositivo nos permite acessar algumas montagens discursivas que emergem de uma determinada sociedade para lidar com o saber e o poder. Trata-se de percorrer, a partir de um recorte histórico sobre a infância e a educação –

bem como as correntes científicas da medicina social, psicologia e psicanálise –, as relações de poder implícitas na teoria e na prática pedagógicas, as quais culminaram na instalação de um dispositivo de adaptação como parte inicial do processo educativo. Michel Foucault (1977a, p. 361) propõe que a análise de um dispositivo deve abarcar as nuances da “força motriz da história”, ou seja, um método para contemplarmos suas sutilezas, tal como descrito por Lima (2015):

[...] buscando nos sulcos das correlações de força que condicionam o poder os modos pelos quais, em cada esfera discursiva e em cada prática, ele se configura em relação a determinado saber, na medida justa em que é também por este configurado. (LIMA, 2015, p. 39)

Deste modo, é a partir de um recorte histórico que almejamos encontrar brechas e pistas de como a ideia de adaptação foi parar na porta de entrada das escolas, estabelecendo-se enquanto uma prática pedagógica e alimentando as relações de saber e poder nesse contexto.

O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO COMO UM DISPOSITIVO E SUAS RELAÇÕES COM O PODER

O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas.

Foucault

Compreendemos o *período de adaptação* instaurado na educação infantil como um dispositivo. Segundo Foucault (1977b), um dispositivo define-se por uma rede que se estabelece entre elementos ditos e não ditos exercendo relações de saber e poder. Isso significa afirmar que “[...] o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 1977b, p. 367). Desde a instituição escolar, os mobiliários, os quadros de avisos, os funcionários, famílias e crianças, até concepções pedagógicas, discursos sobre a própria educação infantil, localização geográfica: em suma,

tudo o que constitui um processo de adaptação é um elemento dele enquanto dispositivo. Todos esses elementos compõem e influenciam a prática de receber uma criança na escola.

Um dispositivo surge a partir de uma urgência que precisa ser respondida a partir de uma função estratégica dominante em um determinado momento histórico. Essa função estratégica inicial do dispositivo engloba dois processos: o primeiro seria o efeito que cada elemento do dispositivo estabelece enquanto uma relação de ressonância ou de contradição com os outros ou com os novos, exigindo uma rearticulação, um reajustamento dos mesmos – o que Foucault nomeou como “sobreterminação funcional” (FOUCAULT, 1977b, p. 365) –; já o segundo se caracteriza por uma retroalimentação do próprio dispositivo – este seria o “preenchimento estratégico” (FOUCAULT, 1977b, p. 365). Assim, os próprios elementos que surgem para responder a uma urgência histórica estratégica, por um jogo de força, alimentam-na.

Por ora temos, então, que um dispositivo seria um conjunto de elementos linguísticos e não linguísticos que se articulam em uma rede. Tais elementos agem e reagem, mudam de posições e funções a partir de um jogo de forças para sanar uma determinada urgência, mas, ao mesmo tempo, a mantêm como tal. Um dispositivo é o resultado das relações de poder e de saber sobre essa urgência em um momento histórico pontual.

Mas, além de Foucault, o filósofo italiano Giorgio Agamben – em seu texto “O que é um dispositivo”, de 2007 – também teceu formulações sobre o termo *dispositivo*, as quais nos auxiliarão a enriquecer nossa genealogia sobre o conceito de “adaptação” pedagógica. Agamben (2007) buscou a origem do termo a partir da genealogia teológica dos primeiros séculos da Igreja Católica, chegando à recuperação do conceito grego de *oikonomia*, designado à prática de gerir o *oikos* – gestão da casa. Segundo o filósofo, *oikonomia* foi traduzida nos escritos dos padres latinos como *dispositio*, que deriva em português o termo “dispositivo”. Há, então, imbricado na noção de dispositivo, uma práxis de gerir as coisas. Mais ainda, de acordo com Agamben, o modo como os teólogos separam a prática e a ontologia deixou como herança à cultura ocidental um modo fragmentado de gerir as ações e os seres.

Desta forma, os dispositivos foucaultianos estariam, de algum modo, conectados a essa herança e carregariam a fratura que divide – mas, ao mesmo tempo, articula – “[...] um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens”

(AGAMBEN, 2007, p. 39). Agamben, porém, decide ir além das contribuições foucaultianas; ampliando o conceito de dispositivo e tecendo sua própria definição para o termo, ele afirma que tudo aquilo que for capaz de orientar, modelar, controlar, determinar as formas de expressão, atitudes, comportamentos, concepções e posicionamentos discursivos dos sujeitos é um dispositivo.

Essa definição é bastante interessante para pensarmos o termo *adaptação* presente na prática das escolas infantis que estamos investigando, já que como uma característica fundamental dos dispositivos está o processo de subjetivação dos sujeitos. Porém, a partir das contribuições teóricas de Foucault e Agamben é possível constatar que, dentro do dispositivo, trata-se de um processo de subjetivação que possa ser controlado pelo jogo de forças do próprio dispositivo a fim de que os sujeitos sejam úteis à sua manutenção e preservação. Deste modo, um dispositivo poderia funcionar enquanto um mecanismo de governo, docilizando os corpos através de práticas e saberes disciplinares. Por conseguinte, haveria então sujeitos “adequados” para dispositivos específicos, os quais, no jogo de poder, garantiriam a manutenção da existência dos mesmos bem como os retroalimentariam. Diante desse funcionamento, Agamben levanta uma questão que também permeia nossa pesquisa:

De que modo, então, podemos fazer frente a essa situação, qual a estratégia que devemos seguir no nosso cotidiano corpo a corpo com os dispositivos? Não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo correto. (AGAMBEN, 2007, p. 42)

A partir dessa indagação propomos que uma saída – a fim não tomar o dispositivo de adaptação escolar de forma a destruí-lo, nem a nos adequarmos automaticamente a ele – seja investigar a genealogia do poder intrínseca a um dispositivo, bem como a possibilidade de resistência. Sigamos com as relações entre poder e resistência em Foucault e, consequentemente, nos dispositivos.

Um elemento que poderia fazer frente ao processo subjetivante de um dispositivo, e que sempre é parte integrante do mesmo – porém, aparecendo muitas vezes de forma implícita –, é a resistência. “Lá onde há poder, há resistência”, já nos dizia Foucault (1976, p. 105). Por ser constituído por uma trama de elementos ditos e não ditos, o dispositivo carrega em si um caráter relacional. Deste modo, as lutas de poder entre os elementos abrem espaço para que as resistências possam emergir dentro do próprio dispositivo. Assim, “é porque há a possibilidade de resistência” que “o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência” (FOUCAULT, 1977, p. 232).

Para Foucault, além da resistência como parte integrante da tessitura de um dispositivo, está também o poder. Entretanto, há uma distinção entre poder e dominação que é importante de ser compreendida. Sendo o poder um elemento fluido e relacional dentro do dispositivo – definindo-se como “um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 1984, p. 242) –, ele permite que outros elementos também ajam perante a ele; resistam, por exemplo. Deste modo, o poder propicia que o outro “seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1984, p. 243). Em contrapartida, a dominação seria a forma final da relação de poder; seria uma ação que recai sobre o outro, proporcionando um congelamento, uma submissão, uma destruição, um fechamento “de todas as [suas] possibilidades” (FOUCAULT, 1984, p. 243).

A partir desta distinção entre poder e dominação, conseguimos compreender a formulação foucaultiana, já citada, “onde há poder, há resistência”. Como é intrínseca à relação de poder a sua fluidez (LIMA, 2015), esta permite que pontos de resistência possam surgir e fazer frente ao jogo de poder já instituído. Ao resistir, por exemplo, um elemento do dispositivo pode instituir outras condutas possíveis ao aparelho, invertendo a detenção de poder no momento. Aparece aí, nesse limiar de liberdade entre as relações de poder, outra contribuição foucaultiana, desta vez referente às relações de dominação – as quais também compõem o jogo relacional do poder e são pertinentes a um dispositivo.

Ao instaurar a liberdade enquanto mais um elemento fundamental ao jogo de poder, Foucault demonstra o quão complexas são as interações entre os elementos que compõem a rede de um dispositivo. Compreendendo que o poder somente se opera em sujeitos livres – sejam estes individuais ou coletivos –, os quais “têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1984, p. 244), ele afirma que não haveria poder nas relações onde “as determinações estão saturadas” (FOUCAULT, 1984, p. 244), isto é, onde não exista liberdade para o sujeito resistir a uma ação que vem do outro – não se tratando mais, então, de uma relação de poder, mas sim de dominação, de violência, de embrutecimento³.

Retomando nosso foco para o recorte de nossa pesquisa, é possível vermos este jogo entre dominação e resistência no dia-a-dia com as crianças dentro de uma instituição

³ Aqui estamos nos referindo ao filósofo francês Jacques Rancière e sua obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, de 1987.

educativa. Muitas vezes, os comportamentos contrários aos que são solicitados pelos professores são lidos como uma afronta. Deste modo, é comum que repetições desse jogo de forças aconteça, acirrando ainda mais a luta e disputa pelo poder entre eles. Choros, birras, gritos, desistências são alguns dos efeitos que podemos verificar dessa luta. Lembremo-nos de um caso em que uma professora de crianças por volta de três anos chamava sua aluna para se sentar na roda junto com os outros da turma, mas ela sempre fugia. A solução encontrada pela professora foi, primeiramente, segurar a menina em seu colo. Como resposta, a criança chorava copiosamente, não permitindo que a educadora pudesse fazer a atividade programada. Em um segundo momento, a solução foi fechar a porta da sala a fim de que a menina não fugisse pela escola. Mas, como resistência a essa ação, a criança passou a correr pela sala com as mãos nos ouvidos para não ouvir o que era dito pela professora. Em um terceiro momento, a educadora desistiu da menina, dizendo a ela que tinha ganhado a batalha e que poderia fazer o que quisesse. A menina, por sua vez, sentou-se quieta na roda, olhando com tristeza para sua professora.

A partir dessa cena bem corriqueira dentro dos muros escolares podemos atribuir um jogo de poder entre a professora e a aluna. Ao resistir à solicitação da professora, a menina nos anuncia tentativas de instituir outras formas de estar dentro da sala de aula. A mestre, por sua vez, resistia a qualquer outra conduta que não fosse “sentar-se na roda”, até que desiste do jogo – dizendo, literalmente, que a menina havia vencido a disputa (de poder). Entretanto, a aluna, por sua vez, acatou ao comando da professora, sentando-se resistentemente aborrecida na roda. Nesse sentido, a elucidação da complexidade identificada por Foucault entre poder e dominação, bem como a intrínseca relação entre poder e resistência, poder e liberdade presentes na configuração de um dispositivo, poderiam ser úteis à sustentação do ato de estar diante de uma criança para educá-la. Isto é, as resistências dos alunos não significam perda de poder ou autoridade do professor, mas, justamente, que o jogo de forças entre eles existe.

Abordando agora, mais especificamente, o nosso objeto de estudo (o período de adaptação escolar), vemos que, tomando-o como um dispositivo, é possível constatar que, ao tentar suprir a urgência histórica e social de receber diversas crianças em uma instituição educativa, com uma intenção de gerenciar o processo de entrada, ele sofre a influência da fragmentação entre a ontologia e a práxis no exercício do poder. Essa fragmentação proporciona um modo despedaçado de estar com uma criança, culminando em diversos impasses que aparecem no cotidiano escolar decorrentes da dissociação entre a teoria

pedagógica e a prática de cuidar e educar, implicando diferentes jogos de poder e dominação entre crianças e educadores, por exemplo.

Em um exercício de poder, os impasses entre a força do modelo abstrato de “ser” professor e de “ser” aluno construído a partir dos conhecimentos científicos a serem seguidos, e a inquietante força inconsciente do sujeito que resiste em ser controlada, que luta contra os imperativos sociais advindos da educação, são considerados na trama educativa. Mas, por outro lado, pode haver o embrutecimento dessa relação a partir de um jogo de dominação entre os sujeitos envolvidos, em que o jogo entre poder e resistência não é mais operado, minando as possibilidades emancipatórias educativas.

Os conflitos que acontecem no cotidiano de uma instituição educativa elucidam um pouco de o quanto o fracionamento de estar com uma criança recém-chegada na creche pode se tornar um desafio de poder ou dominação no emaranhado de elementos que compõem o dispositivo da adaptação escolar. Há um eterno descompasso entre o planejamento idealizado e o que, de fato, acontece em uma rotina com uma turma de crianças. Desde o período de adaptação até o roteiro de atividades, sempre aparecem os imprevistos. Nesse sentido, caso o educador deseje e espere apenas uma figura infantil tal como é descrita nos livros científicos, haverá um grande desencontro entre eles. Caso o educador aceite a criança como ela é, e também nada deseje ou aposte para ela, possivelmente outro desencontro educativo se desencadeará. Estar na cena educativa com uma criança, então, seria sustentar uma posição entre essa fratura – ontológica e de uma práxis – e todas as relações de poder do dispositivo, ora acolhendo o novato e suas resistências, ora propondo-lhe mudanças.

Durante o período de adaptação, então, é possível considerarmos que uma criança nova, ao entrar na creche, é um elemento estranho à rede já estabelecida do dispositivo. Deste modo, haverá um jogo de forças entre a criança e sua escola, por exemplo, em que a primeira poderá resistir a se ajustar aos padrões institucionais, à rotina da turma, à interação com a professora e os colegas, provocando uma alteração nas dinâmicas vigentes. A professora poderá se deslocar da turma para dar mais atenção ao novato, necessitando que a auxiliar, ou outro educador, assuma sua posição. Mas poderá acontecer de a professora decidir por não modificar a rotina e exigir que o recém-chegado se acostume, por si mesmo, ao novo ambiente. De qualquer maneira, independentemente da decisão da professora, o que aparece implicitamente no começo da vida escolar é o desejo e a necessidade de a criança nova integrar a composição institucional.

No dispositivo de adaptação há um lugar antecipado para o novato ocupar: o lugar de aluno. Sob determinada perspectiva, dentre outras coisas, o aluno é aquele que se curva ao social – portanto, às exigências civilizatórias. Nesse sentido, a vida escolar, além de exigir renúncias de uma posição singular, oferece o adiantamento de uma posição universal e abstrata à qual as crianças precisam se enquadrar. Deste modo, mesmo as creches recebendo bebês de, às vezes, quatro ou seis meses de vida, há um lugar antecipado na rede do dispositivo institucional. Espera-se que o bebê durma em determinado horário junto com os outros da turma, alimente-se em outro horário, permaneça acordado brincando em um momento da rotina, e assim por diante. O conflito emerge na tessitura do dispositivo escolar quando essa expectativa sofre abalos a partir das resistências, instituindo outras formas de lidar com essa passagem do universo singular para o social.

Deste modo, tomarmos o período de adaptação escolar enquanto um dispositivo nos permite começar a expandir o conceito de “adaptação”, constatando elementos dessa prática que, até então, permaneciam enredados implicitamente nessa trama. Ao compartilharmos das formulações de Agamben e Foucault sobre o dispositivo enquanto uma resultante de poder – que, em seu limiar, pressupõe a liberdade dos sujeitos; e que, ao mesmo tempo, os subjeta a permanecer assujeitados a ele –, isso nos fornece recursos para, ao menos, não banalizarmos ou simplificarmos o processo de entrada de uma criança na creche, bem como o seu processo educativo institucional. Ainda mais, em se tratando de crianças tão pequenas, no ínterim de seu processo constitutivo, os modos como se estabelecem os laços com o outro tornam-se fundamentais à subjetivação.

CAPÍTULO II

DAS *GARDEUSES D'ENFANTS*⁴ À ADAPTAÇÃO ESCOLAR: As metamorfoses das creches

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à investigação mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.

Walter Benjamin

As creches são instituições relativamente recentes, tanto na Europa quanto no Brasil. Marcadas em sua história pela pobreza, pelo assistencialismo/cientificismo e pelas grandes transformações econômicas, políticas e sociais advindas das revoluções industriais, a urgência social de “*onde e com quem*” (RIZZO, 1999; MARIOTTO, 2009) deixar as crianças compôs a tessitura do dispositivo de adaptação escolar tal como o conhecemos hoje.

Na Europa, devido à falta de mão-de-obra masculina pelos efeitos devastadores das guerras napoleônicas, a partir do período industrial (meados do século XVIII) surgiu uma demanda social – especialmente entre as camadas mais pobres da sociedade – de as mulheres trabalharem fora do ambiente doméstico. Enquanto elas saíram ao trabalho, as “crianças ficaram à mercê da própria sorte, abandonadas pelas ruas” (RIZZO, 1999, p. 31). Diante desse contexto, algumas mulheres se propuseram a vender seu trabalho para ficar em casa cuidando dos filhos das operárias. Chamadas de *gardeuses d'enfants* – “mães mercenárias” (RIZZO,

⁴ O termo designaria as pessoas contratadas para cuidar das crianças na ausência dos pais – como, por exemplo, as babás. Entretanto, como o leitor poderá acompanhar no texto, ele também pode designar as “mães mercenárias” (RIZZO, 1999), tal como eram chamadas, que se propunham a cuidar dos filhos dos operários durante a Revolução Industrial francesa em troca de algum salário. De partida, já podemos identificar segundo esta nomeação um caráter preconceituoso e moralista tanto com relação ao movimento das mulheres trabalharem fora de casa – denunciando uma nova realidade financeira social – quanto de deixarem seus filhos com outras mulheres as quais também começaram a cobrar por isso. Esse preconceito e moralidade permearão as dinâmicas estabelecidas no dispositivo creche e dispositivo adaptação, como o leitor poderá acompanhar durante esta presente dissertação.

1999) –, apesar de despreparadas para a função, recebiam diversas crianças em sua própria residência, constituindo um cenário caótico permeado por pouca comida, mínimas condições de higiene e situações de violência e maus-tratos. Os índices de mortalidade infantil aumentaram, sendo justificados por certo conformismo religioso que tentava aplacar a situação: “É o destino que Deus deu ou quis” (RIZZO, 1999, p. 33).

Um tempo depois, algumas “mães mercenárias”, “por piedade” (RIZZO, 1999, p. 31), especializaram-se em abreviar o sofrimento das crianças e de suas progenitoras, transformando-as em fazedoras de anjos – *faiseuses d’anges* –, mais uma especialidade da mão de obra feminina compondo a sociedade industrial francesa. As fazedoras de anjos eram mulheres, também não qualificadas, que se dispunham a induzir o aborto das gestantes operárias a fim de que mais crianças não ficassem à mercê de sua própria sorte no futuro. Entretanto, como Rizzo (1999) pontua, as especializações tanto das operárias quanto das “mães mercenárias” e das fazedoras de anjos não pertenciam ao universo masculino, demonstrando que não havia o despertar de qualquer interesse político sobre a questão da infância e/ou da mulher.

Contudo, contrariando o desinteresse masculino pelo universo infantil, o religioso e filantropo João Frederico Oberlin, em 1774, inaugurou em Paris a primeira opção de escola para crianças de dois a seis anos. Oberlin formulou um “programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras” (RIZZO, 1999, p. 32) voltado aos filhos da classe emergente que surgia na França, a burguesia. A proposta não era de instituir um lugar de abrigo ou de educação em tempo integral, mas, de qualquer maneira, “foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil” (RIZZO, 1999, p. 32) em território francês.

A ideia de Oberlin não se sustentou por muito tempo, já que não havia uma concepção filosófica que a legitimasse enquanto uma prática. A demanda social para as mulheres continuarem deixando seus lares para trabalhar fora se mantinha, assim como a questão de *onde e com quem* deixar as crianças. Até que, em 1844, o então vice-prefeito Firmin Marbeau criou, em Paris, a primeira creche⁵ do país. Um lugar com uma dúzia de berços em que se preocupavam apenas com o abrigo e alimentação das crianças, bem como com a consequente limpeza das cidades – devido a retirada dos pequenos andarilhos das ruas.

⁵ De origem francesa, *crèche* significa “manjedoura” – lugar onde os animais são alimentados.

Já no fim das guerras napoleônicas (século XIX), um movimento contra o autoritarismo do império prussiano impulsionou o pedagogo alemão Friedrich Fröbel a criar um ambiente totalmente voltado para promover o desabrochar das potencialidades das crianças a partir do cultivo do educador. Assim, é inaugurado em 1837 o denominado *Jardim de Infância*. Nele, as crianças são consideradas as plantinhas de um jardim, as quais seriam cuidadas pelo professor-jardineiro. O desabrochar infantil para Fröbel é compreendido de forma desenvolvimentista, realizado em etapas. Havia o incentivo da liberdade de expressão do pensamento, da criatividade e dos jogos como operadores da educação infantil.

As ideias de Fröbel marcaram a educação infantil. Elas chegaram aos Estados Unidos e à Inglaterra e promoveram “novas concepções sobre a criança”, sobre o “currículo de atividades centrado nas suas necessidades e características”, sobre o “papel do educador como um provedor de condições que possibilitem o [seu] desenvolvimento” (RIZZO, 1999, p. 36). Concepções as quais ainda hoje se entrelaçam na rede de elementos que compõem a trama da educação infantil, como a noção de um educador provedor do desenvolvimento infantil, o qual aconteceria por etapas.

Após os Jardins de Infância, outro fato relevante na cena da educação infantil que influenciou a constituição das instituições escolares atuais aconteceu na Itália. A médica Maria Montessori se dedicou, inicialmente, a pensar uma educação para as crianças excepcionais. Influenciada pelas ideias pedagógicas do médico francês Edouard Séguin e apostando em materiais sensoriais como fonte de aprendizado e desenvolvimento para as crianças, Montessori trabalhou na Scuola Magistrale Ortofrenica⁶ voltada às crianças com deficiência intelectual e, depois, criou o seu próprio espaço educativo em 1907, a Casa dei Bambini⁷, voltado para todas as crianças. Essa foi a primeira instituição a adequar o mobiliário para o público infantil, com materiais e atividades específicas os quais pudessem destacar a disciplina e a introspecção das crianças (RIZZO, 1999). A experiência de Montessori tornou-se um método para as escolas não tradicionais⁸, as quais destacam a autonomia da criança e a concepção de desenvolvimento natural, sendo o professor um acompanhante desse processo.

⁶ A Escola Ortofrênica foi criada em 1900 no município romano para atender crianças com deficiência e treinar professores.

⁷ Do italiano, “Casa das crianças”.

⁸ Escolas de metodologia tradicional seriam as escolas em que os professores são os detentores do saber e os alunos, os receptores dos ensinamentos.

No Brasil, o movimento de inserção das creches no cenário social também acompanhou as transformações econômicas, políticas e sociais de nosso país. Assim como na Europa, a necessidade de as mulheres saírem de seus lares para ocupar o chão de fábrica dos centros urbanos ou as casas de famílias impulsionou a demanda de *onde e com quem* deixar as crianças. A partir da sanção do Ventre Livre, em 1871, muitas crianças nascidas de escravas já não tinham mais lugar social para pertencer; afinal, elas estavam livres, mas seus pais ainda eram escravos. Com a abolição da escravidão, em 1888, o trabalho remunerado – já influenciado pela mentalidade mercantil, capitalista e industrial – levou homens e mulheres de classe média/baixa a permanecerem por longas jornadas dentro de seus ofícios, restando a urgência social de um lugar e de alguém para cuidar das crianças negras e pobres.

Desse modo, segundo uma demanda social de caráter de custódia e assistência, as creches começaram a surgir. De acordo com Marcílio (2014), o primeiro jardim de infância nasceu como um anexo da Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, permanecendo como a única instituição pública desse modelo durante toda a Primeira República. Nos anos 30, outras instituições foram inauguradas, muitas delas concedidas pelos empresários industriais a partir de lutas sociais dos operários; outras, construídas a partir de trabalhos filantrópicos e religiosos. A participação do Estado se restringia ao vínculo com o discurso higienista já vigente⁹ no país, fornecendo “o médico, as professoras e as educadoras sanitárias” (MARCÍLIO, 2014, p. 242) – as demais despesas ficando por conta dos financiadores privados.

As creches, portanto, eram instituições sociais e assistencialistas, permeadas por uma aliança do sistema público-privado e destinadas, basicamente, aos filhos dos negros, dos operários, das domésticas e das famílias de baixa renda em geral. Durante muito tempo estiveram atreladas “a associações filantrópicas ou aos órgãos de assistência e bem-estar social, e não a organismos educacionais” (MARCÍLIO, 2014, p. 244). Esse cenário começou a se modificar, mais uma vez, por influências externas. A partir da década de 50, a Unesco e o Unicef vinham lançando novas bases conceituais de educação, enfatizando o caráter essencialmente educativo da pré-escola. Durante a ditadura militar, o governo brasileiro

⁹ O higienismo se instaurou no Brasil ainda no período colonial, quando a corte portuguesa decidiu retomar o poder e o controle perante as cidades brasileiras por conta de interesses econômicos. Buscando soluções nas duas instituições que “tinham construído técnicas de controle eficientes dos indivíduos: a Igreja [pedagogia jesuíta] e o exército” (COSTA, 1989, p. 23), a medicina aos poucos foi construindo um saber e um poder sobre os “fenômenos físicos, humanos e sociais” formulando enfaticamente “uma tática específica de abordagem, domínio e transformação” (COSTA, 1989, p. 30) dos mesmos.

instaurou uma política de educação infantil de massa apoiando-se na concepção higienista de “educação compensatória”, a qual postulava que a entrada das crianças no ensino infantil as prepararia para o fundamental, aumentando as possibilidades de futuro do indivíduo e da nação.

Entretanto, como uma marca característica das creches, a aliança entre o sistema público e privado se manteve a fim de um aplacar a falta do outro. Por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1961, estipulava que crianças de até sete anos de idade deveriam receber educação em escolas maternas ou jardins de infância. Mas, como o Estado não conseguia suprir a demanda por vagas nas creches, era estimulado que as empresas mantivessem instituições pré-escolares a fim de que os filhos de seus trabalhadores delas pudessem usufruir (MARCÍLIO, 2014). Deste modo, ainda que o ideal educativo comesse a se fortalecer na tessitura da rede do dispositivo das creches, a característica assistencial se fazia presente, mesmo que implicitamente, no jogo de poder dos elementos envolvidos em sua trama.

A partir da promulgação da Constituição de 1988 foram instituídas perspectivas sem precedentes. A educação infantil foi inserida como um segmento da escolaridade brasileira, estabelecendo-se legalmente como um dever do Estado e um direito da criança (BRASIL, 1988, artigo 208, inciso IV). Além disso, demarcou-se a creche enquanto uma instância educativa “destinada à criança de qualquer família que faça essa opção educacional, e não apenas às comunidades incapazes e insuficientes para assumir integralmente a educação e a assistência de seus filhos” (MARCÍLIO, 2014, p. 386). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, também demarca essa condição de direito e dever referente à escolarização para qualquer criança pequena – zero a seis anos.

Outro significativo marco legal da educação infantil foi a LDB de 1996. Com o objetivo de implementar uma política unificada de educação, ela definiu o sistema educacional em todos os níveis, integrando pela primeira vez as creches à educação básica do país. Nesta, ficou estipulado que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, Art. 29)

Logo, constituindo-se enquanto um fragmento escolar, propostas pedagógicas se fizeram necessárias a fim de tentar retirar a marca assistencial das creches. Nesse sentido, em

1998 o MEC organizou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), com orientações de especialistas¹⁰, para o planejamento e desenvolvimento da educação com crianças de zero a seis anos, seguindo a organização por faixa etária prevista na LDB, dividida em: creches, destinadas às crianças de zero a três anos; e pré-escola, de quatro a seis. Os Referenciais foram distribuídos “aos 220 mil professores de creches e pré-escolas do país” (MARCÍLIO, 2014, p. 386), anunciando o intuito governamental de estabelecer uniformemente a orientação de conteúdos e objetivos da aprendizagem na educação infantil.

Vale ressaltarmos que após os Referenciais, outros documentos regulatórios da Educação Infantil foram sancionados, promovendo algumas modificações em sua tessitura. Em 2006 foi feita uma alteração na LDB, antecipando o Ensino Fundamental para os seis anos de idade. Deste modo, a Educação Infantil passaria a abranger crianças de até cinco anos. Em 2009, a partir de uma Emenda Constitucional, nº 59, a Educação Infantil se torna obrigatória para todas as crianças de quatro e cinco anos. A partir desta mudança constitucional, foi lançado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), também em 2009. As Diretrizes têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas, ressaltando a organização por eixos de interações e brincadeiras, marcando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Por fim, enquanto essa pesquisa estava em andamento, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo a respeito das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica brasileira. Com relação à Educação Infantil, a Base Nacional dialoga com as Diretrizes Curriculares, mas oferece um maior detalhamento a partir de listas de objetivos de aprendizagem para cada etapa educativa. Por exemplo, um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento para bebês de zero a um ano e seis meses de idade é “interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, *adaptando-se* ao convívio social” (BRASIL, 2017; grifo nosso). Aqui cabe ressaltarmos que não há qualquer aprofundamento sobre esse objetivo, a não ser uma ressalva introdutória de que cada objetivo referente a uma determinada etapa não tem a intenção de classificar, selecionar ou promover as crianças, mas sim uma possibilidade de garantir a aprendizagem de todas as crianças a partir de reorganizações de tempos, espaços e situações educativas. Mas, de qualquer forma, é interessante constatar a presença do ideal adaptativo no mais novo documento

¹⁰ Pedagogos, cientistas sociais, enfermeiros, educadores artísticos, psicólogos, historiadores, médicos, psicanalistas, entre outros.

regulamentatório nacional como um objetivo de aprendizagem para os bebês, ainda mais segundo um ideal em que eles – os bebês – precisam se adaptar ao convívio social.

OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo que outros marcos legais tenham sido sancionados instituindo mudanças na tessitura do dispositivo escolar, os Referenciais Curriculares possuem um destaque enquanto um dos primeiros documentos governamentais a estipularem, amparados em discursos científicos, modos de olhar para as crianças e de agir dentro de uma instituição de educação infantil. Por conseguinte, fizeram parte do início da composição da trama educacional em nosso país, produzindo eco no jogo de poder dentro do dispositivo educativo ainda hoje.

A partir de perspectiva teórica sócio-construtivista de educação, os Referenciais anunciam uma preocupação segundo uma visão integral da criança. Almejando ser um guia reflexivo a respeito de “objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, RCNEI, vol. I, 1998, p. 7), acabam por orientar incisivamente¹¹ as práticas educativas.

Adentrando mais especificamente na questão do período de adaptação, no primeiro¹² volume dos Referenciais nós encontramos a seguinte descrição a respeito dos momentos iniciais de uma criança pequena na creche:

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. Pode-se mesmo solicitar que a mãe

¹¹ Basta recorrer aos próprios documentos e verificar a quantidade de imperativos que são utilizados, principalmente com relação aos professores – como por exemplo: “o professor deve”, “é necessário que o professor tenha”, entre outros.

¹² Os Referenciais Curriculares são compostos por três volumes: Vol. I: Introdução; Vol. II: Formação Pessoal e Social; Vol. III: Conhecimento de Mundo.

ou responsável pela criança venha, alguns dias antes, ajudar a preparar o berço de seu bebê. (BRASIL, RCNEI, vol. I, 1998, p. 80)

Segundo tais recomendações, é possível constatar que o período de adaptação trata-se de um momento muito especial e delicado na vida das crianças, dos pais e dos professores. Refere-se ao momento – e aos dias, às semanas e aos meses posteriores – de entrada da criança em uma instituição escolar, isto é, a primeira experiência de inserção em um universo social institucional diferente do familiar. Por isso, para todos os envolvidos ele demanda tantos cuidados e, ao mesmo tempo, é alvo de tantas incertezas e conflitos¹³.

Observamos as recomendações do Referencial sobre os remanejamentos e ajustes feitos na rotina e organização da instituição. A creche será, por algumas horas do dia – há aquelas que funcionam meio período, outras que chegam a funcionar 12 horas por dia –, um segundo lar para os pequenos. Haverá momentos de “cuidado”, como brincadeiras, alimentação, banho, trocas de fralda, sono. E também momentos “educativos”, como as rodas de conversa, de história, de música. Nesse sentido, a criança que nunca vivenciou uma experiência educacional institucional coletiva, ou mesmo aquela que já frequentou alguma creche, mas seus pais optaram por mudá-la de instituição, experienciará esse delicado momento inicial de puro estranhamento. Aos adultos envolvidos caberá a responsabilidade pela difícil tarefa de sustentar as angústias advindas desse estranhamento a fim de que, gradualmente, a creche, os colegas, os educadores, a rotina se tornem mais conhecidos pela criança, e esta, por sua vez, se torne conhecida por todos.

Encontramos no Referencial Curricular esse apontamento a respeito da rede de suporte que está implicada e que sustenta os momentos iniciais da criança na creche, rede esta imbricada em uma noção de que tanto a criança quanto o seu processo de adaptação escolar é uma questão de todos. Assim:

Este período exige muita habilidade, por isso, o professor necessita de apoio e acompanhamento, especialmente do diretor e membros da equipe técnica uma vez que ele também está *sofrendo um processo de adaptação*. [...] Os pais podem encontrar dificuldades de tempo para viver este processo por não poderem se ausentar muitos dias no trabalho. Neste caso, seria importante que pudessem estar presentes, ao menos no primeiro dia, e que depois pudessem ser substituídos por alguém da confiança da criança. (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, p. 82; grifo nosso)

¹³ Lembro-me – durante minha experiência enquanto educadora de um berçário ou enquanto psicanalista, escutando pais e professores – de, em diversos momentos, me deparar com falas como: “Ai, socorro, vão começar as adaptações!”, “Esse negócio de adaptação angustia, né?!”, entre tantas outras.

Aqui destacamos uma questão contida em todo processo de adaptação, a noção de *sofrimento*. Este se configura como um elemento implícito do dispositivo de adaptação escolar, tensionando e alimentando o jogo de poder vigente. Já há uma antecipação, por parte dos adultos, de que haverá sofrimento envolvendo o período de adaptação – e, por conseguinte, uma demanda de tentar evitá-lo. Nos Referenciais é sugerida uma série de cuidados para que as tensões e angústias desse processo possam ser amenizadas: flexibilizações por parte da instituição; realizações de entrevistas prévias para os pais saberem qual a concepção de educação com que a instituição se alinha, os seus objetivos e a metodologia aplicada; para a escola e professores conhecerem um pouco sobre essa família que chega e sobre a criança; até sugestões de como o professor planejar a rotina para os primeiros dias e receber os recém-chegados (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, pp. 79-80).

Mas, ainda assim, o anarquismo¹⁴ infantil irrompe no cotidiano educativo, reforçando que não é possível um controle e uma previsão total sobre elas. Deste modo, o processo de transição da família para a escola é descrito no Referencial Curricular como sendo um grande gerador de “ansiedade” (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, p. 79), tanto para os seus familiares e professores quanto, principalmente, para a criança. Logo, cada uma à sua maneira encontrará vias de expressar os seus conflitos apresentando:

[...] comportamentos diferentes daqueles que normalmente revelam em seu ambiente familiar, como alterações de apetite; retorno às fases anteriores do desenvolvimento (voltar a urinar ou evacuar na roupa, por exemplo). Podem, também, adoecer; isolar-se dos demais e criar dependência de um brinquedo, da chupeta ou de um paninho. (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, p. 80)

Além disso, é destacado o choro da criança como mais uma forma de expressar o conflito durante o período de adaptação:

O choro [...] durante o processo de inserção [...] parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se *acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional*, parando de chorar. Alguns [educadores] acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes. O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua

¹⁴ Aqui estamos nos referindo ao polimorfismo pulsional infantil proposto por Freud (1905). Segundo o psicanalista, o infantil é caracterizado por pulsões (oral, anal, fálica), que funcionam de forma não centradas no psiquismo, não havendo estágios ou hierarquias entre elas, tampouco objeto – sendo, portanto, autoeróticas.

chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Ambientes organizados com material de pintura, desenho e modelagem, brinquedos de casinha, baldes, pás, areia e água etc., são boas estratégias. (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, p. 82; grifo nosso)

Chama-nos a atenção a impregnação de termos médicos, psicológicos e psicanalíticos para nomear as dificuldades que aparecem no cotidiano escolar, bem como a elaboração de algumas estratégias para saná-las, fundamentadas em tais teorias. De fato, como o leitor poderá acompanhar mais adiante, o discurso médico-psicológico se constituiu enquanto um poderoso elemento dentro do dispositivo escolar em nosso país, formalizando saberes sobre a criança e, por conseguinte, fornecendo subsídios para a pedagogia elaborar meios de como “melhor” educá-la. Os impasses, as dificuldades e os conflitos que aparecem cotidianamente dentro dos muros escolares facilmente ganharam conotações psicopatológicas, retirando muitas vezes o que seria da alçada de uma relação professor-aluno e transferindo-o para uma relação médico-paciente.

Realmente ter uma criança chorando perto de si não é das experiências mais agradáveis de viver. Assim como outras situações corriqueiras dentro do contexto educacional que constantemente perturbam os adultos e colocam em questão os manuais pedagógicos, como as agitações, os machucados, adoecimentos, as “desobediências”, os “enfrentamentos”. A partir de uma lógica higienista arraigada na trama do dispositivo escolar, essas e outras manifestações infantis são lidas, muitas vezes, como enigmas a serem desvendados pelos professores – a fim de controlá-los e preveni-los de se repetirem. Deste modo, os discursos científicos invadem essa trama, oferecendo promessas de aplacamento desse enigma.

Além das orientações descritas nos Referenciais Curriculares, outro exemplo desse aplacamento científico se dá na concepção de que o processo de adaptação da criança na creche teria um final, chegaria à sua completude. Segundo o manual, é considerada como finalizada a adaptação quando a criança consegue estar afetivamente segura no ambiente institucional. Para tanto, são elencados como sinais que denunciariam essa segurança: o estabelecimento do vínculo com o educador, com sua turma e a capacidade de se despedir de suas referências no momento da chegada à creche (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, p. 82). Há ainda a sugestão de repetir as orientações elencadas no Referencial toda vez que crianças e educadores estiverem passando por um período de transição ou, como dito no guia, período de adaptação (BRASIL, RCNEI, 1998, vol. I, p. 82).

A visão de que a adaptação seria finalizada desponta no contexto escolar uma expectativa para que, de fato, isso ocorra. Nesse sentido, uma criança que não se sente completamente segura no ambiente institucional, ou que não estabelece vínculos afetivos com educadores e/ou sua turma ou, ainda, que não consegue se despedir de suas figuras de referência na entrada da escola poderia ser tomada como uma criança não adaptada ao dispositivo educacional, levantando suspeitas psicodiagnósticas que justifiquem e aplaquem essa questão.

A esse respeito, recordamos de uma criança que frequentava uma creche desde quando tinha por volta de um ano de idade. Aparentemente estava adaptada à instituição, já que conhecia o ambiente, brincava com as outras crianças, interagia com os educadores. Entretanto, até seu último dia na creche – já contando com mais de três anos de idade – o momento de se despedir de seus pais era intensamente difícil, permeado de muito choro. Várias estratégias foram feitas a fim de que se minimizasse o sofrimento – fazer uma despedida breve; despedida prolongada com a presença de um dos pais dentro da turma por um tempo; deixar que os pais saíssem escondido sem verbalizar a despedida –, mas, em qualquer modelo, o choro era inevitável. Por isso, várias educadoras começaram a levantar questionamentos sobre a normalidade desse comportamento, anunciando que, devido ao tempo de permanência e familiaridade com a instituição, aquele choro da criança já não era mais pertinente ao contexto.

Afinal, quando um choro – ou um comportamento dito resistente – poderia ser acolhido enquanto pertinente ao contexto educacional? Sabemos que estar diante de uma criança pequena com o intuito de educá-la não é das tarefas mais fáceis de efetuar. A complexidade se intensifica quando se trata de uma turma delas, dentro de uma instituição educativa, como a creche – que tem, entranhados em sua tessitura, elementos como assistencialismo, pobreza, compensações, lutas e direitos. Nesse sentido, é permeado por esse contexto que o período de adaptação escolar é constituído. Mas, além disso, há também os conhecimentos construídos pela psicologia, pela medicina e pela psicanálise em torno do bebê e da criança pequena, que influenciam a concepção de infância, bem como conjecturas para o educar – alimentando o dispositivo de adaptação.

CAPÍTULO III

A INFÂNCIA: Um elemento em constante transformação

A fraqueza da memória

Dá força ao homem.

Berlot Brecht

A partir do historiador Phillipe Ariès, em *A história social da criança e da família* (1973), é possível compreender as modificações ao longo do tempo sobre o olhar a respeito da criança europeia – olhar que se baseia em acontecimentos políticos e sociais de cada período histórico. Sua tese é a de que o conceito de infância foi sendo construído historicamente e que tal sentimento teria aparecido apenas na Modernidade, influenciando e sendo influenciado por alguns elementos em torno da criança, como a família e a escola. Faremos um breve percurso histórico para apresentar alguns ditos sobre a criança e as ações sociais a ela destinadas na Europa ocidental, os quais irão, posteriormente, induzir alguns olhares e práticas em relação às crianças brasileiras.

Na Idade Média (século V - século XV) europeia, a criança era considerada um ser totalmente substituível. Tinha uma função utilitária social a partir dos sete anos de idade, quando era inserida no mundo do trabalho. Os *enfants*, ou aqueles que não falam, compunham a primeira idade, identificados desde o nascimento; passando então pelo nascer dos dentes, até os sete anos, quando a criança já conseguia falar e ser compreendida. Além disso, outra característica atribuída às crianças eram os comportamentos irracionais e inesperados. Assim, a fase adulta era tida como portadora de características racionais, com a presença da fala, da virilidade e da ação produtiva na vida social e coletiva. Já a infância era vista como um período obscuro de ausência da fala e com a presença de manifestações irracionais, totalmente inúteis e substituíveis perante a sociedade.

Não havia representação para a desconhecida infância. A criança descrita por Ariès (1973) durante a Idade Média é aquela indiferenciada dos adultos, quase como miniadulto, não necessitando receber ações específicas por parte da sociedade. Havia também um alto índice de infanticídio e mortalidade infantil. Não se estabelecia sentimentalismos em torno da criança; e, portanto, caso esta não fosse adequada aos parâmetros utilitários sociais esperados,

era “jogada fora” e substituída por outra que fosse mais forte, mais saudável e que correspondesse às expectativas sociais.

Segundo o historiador, a família daquela época era social, e não sentimental. Assim, era comum a entrega de uma criança para que outra família a educasse e a devolvesse apenas quando ela tivesse completado os sete anos de idade, sendo possível sua inserção na vida familiar e do trabalho. A aprendizagem, nesse sentido, acontecia à medida do crescimento da criança e de suas trocas com a comunidade, transmitindo-os “o *savoir-faire* e o *savoir-vivre*”¹⁵ (ARIÈS, 1973, p. 16).

Com a ascensão do absolutismo, do movimento barroco e da Igreja Católica, o século XVII sofreu grandes transformações econômicas e sociais. Por conseguinte, a noção de infância também. A Igreja Católica passou a não aceitar mais passivamente o infanticídio e foi instalando uma visão de que as crianças eram seres angelicais e, portanto, precisavam ser mais bem cuidadas. Esse cuidado teria de ser despendido pelas mulheres, as quais deveriam cuidar das crianças e preservá-las. Surgiram, assim, as parteiras e amas-de-leite, como protetoras dos bebês e das crianças, criando uma nova concepção de infância e de manutenção da vida infantil. Era como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era mortal e, portanto, a criança dessa época necessitava de maiores cuidados para sobreviver e se desenvolver, a partir de uma cristianização profunda de seus costumes.

Com o investimento direcionado aos cuidados higiênicos da criança e à sua saúde física, somado à visão católica de que a criança tinha certo caráter divino, os pais já não aceitavam perder seus filhos com tanta naturalidade como ocorria na Idade Média. Havia certa ternura – ou “paparicação”, como denomina Ariès (1973) – no interesse do adulto pela criança, refletindo na organização e na relação familiares. A criança passa a ser cuidada e educada dentro do seio familiar, proporcionando o despertar do *sentimento de infância*:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ARIÈS, 1973, p. 164)

Entretanto, em favor de um intenso movimento moralizante promovido pela reforma da Igreja, surgem aí duas grandes modificações sociais: a família nuclear –fundamentada no modelo conservador, patriarcal e burguês –, bem como as instituições educacionais para

¹⁵ Do francês, “saber fazer” e “saber viver”.

cuidar da educação das crianças. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. “Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1973, p. 11). Ou seja, a aprendizagem do *savoir-faire* e do *savoir-vivre*, realizada artesanalmente no cotidiano comunitário da Idade Média, transformou-se em um tipo de educação restrita às paredes institucionais educacionais, com hábitos rigorosos e disciplinares, de cunho moral e pedagógico:

[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de *quarentena*¹⁶, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização*. (ARIÈS, 1973, p. 11; grifo nosso)

Esta prática de enclausuramento disciplinar permeia a rede que tece os dispositivos destinados à infância. No Brasil, isso não será diferente. O conceito de infância em nosso país é marcado pelos efeitos sociais e políticos que a colonização e a escravidão instauraram, demandando a existência de instituições asilares para cuidar das crianças.

A sociedade colonial brasileira era agrícola, patriarcal e escravocrata. Em solo brasileiro acontecia da mesma maneira como Ariès (1973) descreveu a respeito da concepção de infância na Europa, onde até a ascensão do absolutismo não havia sentimentalismos ou tratos especiais destinados às crianças. Divididas entre a criança da casa grande e a criança escrava – os dois lugares sociais ocupados pela infância até o fim do Império –, para ambas faltavam cuidados físicos, emocionais e sociais específicos (FARIAS, 2005). Entretanto, como um marco de nossa sociedade, a diferença entre elas se dava quanto à condição econômica e social.

As crianças negras tinham sua infância usurpada pela sociedade, sem direito ao leite e cuidados maternos. Sendo uma “personalidade anulada no meio social” (FARIAS, 2005, p. 42), eram vistas como miniescravos, diferenciando-se apenas pelo tamanho e força. Aquelas que conseguiam sobreviver passavam, dos três aos setes anos, por ensinamentos comportamentais sociais; e, a partir dos sete, já tinham sua força de trabalho explorada ao máximo. Quanto às crianças da casa-grande, estas eram caracterizadas como “anjos” (FARIAS, 2005, p. 39) até os cinco anos de idade. Além disso, assim como na Europa, as

¹⁶ Por quarentena entende-se um período de 40 dias em que uma pessoa ou objeto ficam restritos de realizar suas atividades por conta de um risco iminente de contágio de alguma doença, abstinência sexual ou ainda o período da quaresma para os católicos. Ou seja, é uma prática que contém traços religiosos e higienistas que fornece resquícios históricos sintomáticos ao processo de adaptação escolar.

crianças brancas eram amamentadas por amas-de-leite – escravas –, as quais deixavam de amamentar seus próprios filhos para nutrir os filhos dos seus senhores. Após passar o período crítico da primeira infância, a partir dos cinco anos até os dez, as crianças andavam pelas fazendas fazendo brincadeiras e traquinagens – tendo, muitas vezes, uma criança escrava como se fosse um brinquedo ou um animal. E, por fim, a partir dos dez anos, a criança era vista como um miniadulto em sua aparência e atitudes.

Além da negligência de cuidados específicos com as crianças, de modo geral, outro traço que tece o sentimento de infância brasileiro é o abandono. Merisse (1997) e Farias (2005) apontam que tanto as escravas quanto as mulheres brancas pobres eram levadas a abandonar seus filhos para não vê-los explorados e torturados. Muitas escravas utilizavam do abandono para que pudessem servir de amas-de-leite para os filhos dos senhores e para que os cuidados com sua prole não as atrapalhassem em suas tarefas.

A prostituição e a desigualdade econômica entre a população também impulsionavam tal prática. Com o fim da escravidão (1888)¹⁷, a situação de acúmulo de riquezas nas mãos de poucos se manteve, como também a exclusão e marginalização de grande parte da população. A infância brasileira vai sendo marcada, então, por preconceito, exploração e abandono – elementos que permearão a tessitura da rede dos dispositivos criados para atender as questões infantis, como as instituições asilares.

Segundo Marcílio (2006), a Roda dos Expostos¹⁸ foi a primeira medida pública de assistência institucional à criança abandonada no país. Antes dela, havia um sistema de acolhimento em que as crianças abandonadas eram apresentadas à Câmara Municipal, que encaminhava os menores a cuidadores ou amas-de-leite em troca de uma mensalidade para

¹⁷ No Brasil, a escravidão permeou as relações econômicas e sociais desde o período colonial até o fim do Império, contando com quase 400 anos de existência. A partir de um empuxo ao capitalismo, a Inglaterra proclamou em 1845 a lei Bill Aberdeen, que proibia o tráfico de escravos africanos. Com reflexos abolicionistas em solo brasileiro, em 1850 foi proclamada a lei Eusébio de Queirós, que também abolia o tráfico; em 1871 a lei do Ventre Livre, que garantia liberdade aos descendentes de escravos a partir daquele momento; em 1885 a lei dos Sexagenários, que libertava os escravos com mais de 60 anos; e, por fim, apenas em 1888 foi proclamada a lei Áurea. O que nos interessa são as modificações sociais em torno das práticas abolicionistas, fundamentalmente em torno das crianças e a concepção de infância. A partir do Ventre Livre, muitas crianças deixaram de ser “escravas” para serem “abandonadas” ou, então, crianças “institucionalizadas” nas instituições asilares.

¹⁸ Dispositivo de assistência às crianças inaugurado na Europa. Para dar conta das crianças abandonadas, surgiu uma urgência social de criar lugares especializados para cuidar dos expostos e educá-los. Assim, no Ocidente medieval europeu foram criados alguns hospitais e asilos destinados à infância abandonada, com destaque ao hospital de Santo Espírito em Sassia, em Roma, o primeiro asilo em que foi instalada uma Roda a qual serviu de modelo para outras que surgiram futuramente em todo território europeu (MARCÍLIO, 2006) e em suas colônias.

exercer os cuidados necessários. Em certos períodos, os educadores deveriam apresentar as crianças à Câmara a fim de acompanhar o processo, mas muitas não retornavam ou faleciam. Com o fracasso deste sistema, o rei firmou o convênio com as Santas Casas de Misericórdia, subsidiando o serviço de acolhimento.

A assistência à infância brasileira baseada na Roda dos Expostos foi criada ainda no período colonial e se estendeu até 1950 quando foi extinta. Seguindo o modelo da metrópole, a Roda de Expostos da Misericórdia de Lisboa, esse dispositivo assistencial era regido pelas Santas Casas, com um caráter religioso e assistencialista aos menores abandonados. Destinado aos bebês de até três anos de idade, o aparelho da Roda era assim montado:

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 2006, p. 57)

O ponto central até aqui é que a primeira forma de assistência pública instituída à criança em nosso país é um dispositivo institucional asilar específico para dar conta da urgência social em torno no abandono, permeado pelo preconceito, pela pobreza e pela exclusão. Do lado de fora da Roda, temos a impotência e/ou incapacidade, por parte do adulto, em cuidar da criança; e, do lado de dentro, o interesse financeiro e/ou filantrópico das amas-de-leite¹⁹ em exercer esse cuidado.

Entretanto, as Rodas não possuíam “padrões de higiene, tanto nas suas instalações, como na assistência oferecida à criança” (FARIAS, 2005, p. 44). Mais ainda, como um efeito da urbanização, muitas crianças começaram a ficar aglomeradas em um mesmo ambiente, propiciando o aumento de doenças e a mortalidade infantil. Deste modo, os higienistas encontraram argumentos suficientes para questionar a transferência das obrigações maternas às escravas ou às instituições, postulando a noção de risco à integridade física dos pequeninos.

¹⁹ Segundo Marcílio (2006), as amas-de-leite foram fundamentais para se iniciar um serviço de assistência à primeira infância, já que até o século XX não se tinha técnicas de pasteurização e nem de alimentações artificiais. Entretanto, muitas delas eram mercenárias, provenientes das camadas sociais mais baixas e carentes, sem princípios de higiene e cuidados com bebês. Elas abandonavam seus próprios filhos na Roda para então se apresentar como ama-de-leite à instituição, poder amamentar seu filho enjeitado e outras crianças em troca de um salário irrisório. Podemos pensar que este funcionamento persiste até hoje em nossa sociedade. Muitas mulheres deixam seus bebês com cuidadoras ou na creche a fim de ser babá ou educadoras de outros bebês e ganhar um salário por isso.

O HIGIENISMO E A CRIANÇA

Ao instituir novos hábitos e costumes de higiene à população, o movimento higienista – de orientação evolucionista e positivista – teceu também um novo modo de olhar a criança brasileira. Esta era agora um ser frágil que necessitava de cuidados especiais a fim de que, futuramente, constituísse um país culto e civilizado. A esse respeito, Rizzini (2008) contribui com a noção de que o higienismo no Brasil configurou a criança enquanto uma “chave para o futuro” da nação, na medida em que “salvar a criança era salvar o país” (RIZZINI, 2008, p. 77).

Mas, salvar o país de quê?

Como um elemento implícito do discurso e das práticas higienistas está o preconceito, fundamentalmente, aos negros e pobres. A “missão eugênica” (RIZZINI, 2008, p. 24) – ou “missão saneadora e civilizadora” (RIZZINI, 2008, p. 25) do higienismo – trazia o ideal de uma reforma social, salvando “o Brasil do atraso, da ignorância e da barbárie” (RIZZINI, 2008, p. 25) em que ele se encontrava, devido às mudanças econômicas, políticas e sociais advindas da abolição da escravidão, bem como da proclamação da República. Com o deslocamento da economia do campo para a cidade, o estereótipo europeu de vida urbana civilizada se alinhou às expectativas progressistas e evolucionistas de nosso país. Era preciso garantir a ordem social, estimular o trabalho e salvar as crianças – da desordem²⁰ – a fim de que uma nação brasileira civilizada e evoluída se constituísse.

Para tanto, “educar, instruir, adestrar e vigiar a massa pobre e ignorante era parte deste ideário” (RIZZINI, 2008, p. 76) civilizatório. A chave para o futuro do país, a infância, entrou em foco nessa missão saneadora. Segundo o médico e senador Lopes Trovão, em discurso²¹ proferido em 1896 no Senado Federal:

Temos uma patria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer... e para emprender essa tarefa, que elemento mais ductil e moldavel a trabalhar do que a infancia?! [...] São chegados os tempos de prepararmos na infancia a cellula de uma mocidade melhor, a genesis de uma humanidade mais perfeita. (LOPES TROVÃO apud RIZZINI, 2008, p. 27)

²⁰ Segundo Rizzini (2008, p. 41), em dicionários de 1881 e 1954, ser civilizado era definido como um estado a ser alcançado, relacionado com cordialidade, instrução, moralização e polidez. A autora também aponta que o conceito de “urbano” e “social” apareciam como sinônimos de “civilizado”, em oposição ao que é “bárbaro”, “desumano”, “inculto”.

²¹ Grafia original.

Constatamos, nessa fala do senador, um ideário progressista da missão civilizatória eugênica imbricada no higienismo. A infância e a educação moralizante ganharam um destaque fundamental à salvação do país. A concepção de criança “dútil”, isto é, uma criança flexível, moldável, que se pode conduzir de acordo com os interesses dos adultos – alinhada à ilusão de que, se a moldarmos de determinada maneira, ela assim permanecerá para sempre – garantiu a perfeição social e econômica do Brasil. Por isso a expectativa de que educar as crianças segundo os preceitos morais e econômicos da época republicana seria garantir a manutenção das estruturas sociais de poder, bem como salvar o país dos regressos desordenados herdados do período colonial. Almejava-se, portanto,

[...] um povo educado, mas não ao ponto de ameaçar os detentores do poder; um povo trabalhador, porém sob controle, sem consciência do valor de sua força de trabalho; um povo que acalentasse amor à sua pátria, mas que não almejassem governá-la. (RIZZINI, 2008, p. 86)

Nesse sentido, apesar de os ideais republicanos se balizarem por noções evolucionistas e progressistas, o empuxo civilizatório não foi destinado a todos. A distinção entre pobres e ricos, negros e brancos, ainda permaneceu tecendo a trama da sociedade brasileira. Da mesma forma, a dicotomia na infância também permaneceu, bem como as ações e dispositivos institucionais destinados a ela. Uma criança tinha acesso à cidadania e a outra, não (RIZZINI, 2008). Ou seja, partindo dos ideais eugênicos do higienismo, uma criança, se educada – pela família e escola – dentro dos parâmetros morais instituídos, estaria apta a ser uma cidadã brasileira; caso contrário, traria periculosidade à sociedade, necessitando ser tutelada pelo Estado – inaugurando-se, aí, a definição de *menor*²².

Essa concepção de infância, então – tecida pelo discurso médico-higienista, bem como pelo discurso jurídico-assistencial –, configurou uma criança, a princípio, perigosa; e esta, caso fosse adequadamente educada, traria um futuro promissor ao país. Mas, caso essa educação falhasse, ela se transformaria em um *menor*, devendo ser “examinada sob todos os ângulos, classificada de acordo com seu estado de abandono e grau de periculosidade, diagnosticada e finalmente submetida ao tratamento que a ‘remediasse’” (RIZZINI, 2008, p. 89). Para tanto, constatamos implicitamente o reforço da noção de uma criança que já nasce na desordem, mas que é “ainda facilmente adaptável” (RIZZINI, 2008, p. 89), configurando-

²² Segundo Rizzini (2008), a criança filha da pobreza é transformada em *menor*, isto é, aquele que é assistido pelo Estado segundo um aparato jurídico-assistencial para educar e conter suas ações. Está atrelada a essa concepção uma noção de criança perigosa, pobre, negra, sem grandes influências familiares com relação à educação e aos costumes morais.

se enquanto a chave de futuro do país civilizado. E o caminho para essa adaptação é a educação dentro dos parâmetros morais instituídos socialmente a fim de que as dinâmicas de poder permaneçam inalteradas.

Entretanto, impõe-se a nós uma questão: como percorrer esse caminho? Será possível efetivar uma educação para que o objetivo adaptativo higiênico civilizatório ocorra?

AS BASES E RAMIFICAÇÕES CIENTÍFICAS DO HIGIENISMO

Segundo o que pudemos constatar até aqui, o conceito de infância varia de acordo com arranjos discursivos a fim de manter o jogo de poder social e econômico vigente. Tanto na Europa ocidental quanto no Brasil, o sentimento de infância foi se construindo a ponto de – diferentemente de antes do absolutismo, quando não havia grandes distinções entre um adulto e uma criança, a não ser pelo seu desenvolvimento –, após o catolicismo e o processo civilizatório urbano, a criança ganhar um destaque, tornando-se a chave de futuro de uma nação.

Com o advento do sentimento moderno de infância, Ariès (1973, p. 163) nos mostra o aparecimento de uma urgência social em torno da criança, resumindo-a na necessidade de se conhecer antes a criança para “melhor para corrigi-la”. Podemos inferir que é nesta lacuna que correntes científicas emergiram a fim de tentar aplacar essa demanda social. A medicina, a psicologia e a psicanálise cunharam uma ideia de criança, ideia na qual a pedagogia se baseou para tentar elaborar um método de melhor educá-la. Segundo Ariès, portanto, “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação”.

O psicanalista Jurandir Freire Costa (1989) teceu um importante estudo acerca do higienismo e suas relações de poder perante a família brasileira. Estabelecendo ideologias e condutas de regulação e controle dos indivíduos, foi através da educação higiênica que os novos técnicos e especialistas romperam com a norma familiar e instituíram a ordem médica, favorecendo interesses estatais instituídos. Como um efeito dessa intervenção médico-higiênica está o conjunto de transformações físicas, sociais e morais em torno da criança, destituindo o saber dos pais. Nesse sentido, Costa (1989, p. 15) afirma que:

Perante os novos técnicos em amor familiar, os pais, via de regra, continuam sendo vistos como ignorantes, quando não doentes. Há sempre um a mais a corrigir, um a menos a tratar. Amar e cuidar dos filhos tornou-se um trabalho sobrehumano, mais precisamente, científico.

Assim, a criança e seu processo educativo se tornou assunto para os especialistas científicos, os quais não somente revelariam os excessos e as faltas exercidas pelos pais e educadores, como também prescreveriam formas de remediá-los e evitá-los. Essa *assistência científica* que a educação adquiriu é tratada por diversos autores, como por exemplo, Kramer (1984), Kuhlmann Junior (1998), Mariotto (2009), Reis (2013), Moratti (2016) e Silva (2016).

Da necessidade de melhor conhecer a criança para melhor educá-la, o educar passou a ser uma questão de *especialistas*. Nesse sentido, Silva (2016) ressalta que os especialistas vão ganhando destaque na pedagogia como os tradutores “[...] desse suposto bloco maciço (e uníssono)” (SILVA, 2016, p. 17) que é a ciência, respondendo e solucionando os problemas diários pedagógicos. A autora ainda marca a aliança entre a medicina, a psicologia e a pedagogia como uma tentativa de suprir a urgência social de corrigir os excessos e as faltas em torno do educar instaurada pelos próprios higienistas. Além dessas correntes, Mariotto (2009) também anuncia a psicanálise²³ como mais um discurso científico endossando essa aliança bem como as condutas higienistas.

Em uma breve pesquisa à revista *Nova Escola*²⁴ em torno de nosso tema de pesquisa – o período de adaptação –, a partir de uma busca com a palavra-chave “adaptação” e uma restrição à Educação Infantil, pudemos encontrar matérias em que vários especialistas são convocados a explicar e dar dicas sobre os desajustes que acometem o cotidiano escolar durante esse processo. Há uma prevalência de títulos prescritivos e resolutivos, enunciando, por exemplo ‘como fazer uma boa adaptação’(SALA, 2016); ‘como organizar a rotina’(ESCOLA; JESUS, 2010); ‘o que fazer na hora do choro’ (ANDRADE, 2009); proporcionando ao leitor um aplacamento de suas angústias e um ideal de garantias de sucesso.

²³ Determo-nos à psicanálise com mais aprofundamento no próximo capítulo.

²⁴ É uma revista de grande inserção nas instituições escolares brasileiras, subsidiada pelo Governo Federal até 2010 e em circulação desde março de 1986 (Silva, 2016). Devido a esta aliança com o Governo, a revista foi a principal difusora das propostas oficiais e de políticas públicas ao campo educacional, circunscrita ao saber dos especialistas. Desde 2015, passou a ser entregue apenas para assinantes e mantida pela fundação Lemann, a qual impulsionou uma formatação digital da Nova Escola, com reportagens, planos de aula e outras matérias disponíveis em sites e redes sociais.

Entretanto, ao atribuírmos o poder de enfrentamento e resolução dos desencontros ocorridos no processo educativo exclusivamente ao saber científico, caímos em outro lado da questão, referindo-se ao modo de como interpretar tais desencontros. Comumente, busca-se a homogeneização das coisas a fim de obter o controle sobre elas. Nesse sentido, Silva (2016, p. 17) acrescenta que a ciência por se tratar de uma “série de enunciados harmonicamente reunidos” o que não se ajustar a essa harmonia, não se adaptar, “será abolido do discurso” científico. Assim, diante desse contexto, o que será que acontece com uma criança recém-chegada que não está em consonância com a harmonia de adaptação da creche?

A) A medicina social

As perspectivas evolucionistas e sanitaristas do higienismo nos séculos XVIII e XIX foram de grande responsabilidade nesse processo. A “higiene passa a ser condição ‘sine qua non’ de poder, progresso e civilização” (RIZZINI, 2008, p. 108). O médico passa a assumir a posição central de poder que antes era do padre, intervindo em diversas áreas da sociedade com a missão de sanear, assistir e garantir um futuro para as crianças. Para tanto, era necessário moldar os comportamentos das pessoas à nova ordem. A família e as instituições asilares tornaram-se os principais alvos das práticas moralizantes do movimento higienista, almejando o enquadre das massas “de acordo com uma escala que apontava para a boa ou a má moralidade, entre os comportamentos virtuosos ou viciosos” (RIZZINI, 2008, p. 109), garantindo a classificação entre aqueles considerados civilizados ou aqueles a serem remediados.

A medicina é um potente campo discursivo que compõe o jogo de poder dentro do dispositivo para manutenção do *status quo*. A partir de seus estudos anatômicos patológicos, ela chegou a um conceito do não patológico, do funcionamento dito normal do corpo – aquele pertencente a uma norma. Em uma conferência oferecida por Foucault em 1974, ele analisou o nascimento da medicina social²⁵, identificando três segmentos relevantes para a formalização do discurso médico atual: a medicina de Estado, que se desenvolveu na Alemanha, no começo do século XVIII; a medicina urbana francesa, elaborada a partir das cidades, no fim do século XVIII; e a medicina social da Inglaterra, a partir do século XIX.

²⁵ Medicina que, segundo Rizzini (2008, p. 108), de “tão afinada com a mentalidade do século XIX, possibilitou a irradiação da noção de higiene impondo-a na vida de todas as pessoas”.

A partir da medicina de Estado alemã surgiu o fenômeno de normalização da prática e do saber médico, em que o governo controlava os programas de formação e de ensino profissional. Por conseguinte, “a medicina e o médico são [...] o primeiro objeto da normalização” (FOUCAULT, 1974, p. 149). Se o médico foi o primeiro indivíduo normalizado alemão, seguindo o movimento de normalização, em meados do século XVIII a França normalizou os seus canhões a fim de que qualquer soldado pudesse utilizá-los. Depois, em torno de 1775, apareceram as Escolas Normais, que tinham por objetivo dar o mesmo tipo de formação a todos os professores – e, portanto, tinham a expectativa de todos se encontrarem no mesmo nível de qualificação. Em suma, o que imperava na medicina alemã do século XVIII era o poder estatal exigindo a normalidade das práticas e indivíduos, um desejo de igualar a todos. Nesse sentido, observamos um deslizamento dos elementos: do “médico” para o “soldado”, e do “soldado” para o “professor”²⁶, compondo a rede discursiva da normalização.

A medicina urbana francesa, por sua vez, precisava dominar as questões médicas e políticas que implodiam nas cidades gerando o “medo urbano” (FOUCAULT, 1974, p. 154). A burguesia reivindicava a *quarentena* como um modelo de intervenção do governo. Advinda de uma organização médico-política sanitária das cidades do século XVIII, a quarentena era uma prática para excluir os leprosos – mantendo-os fora da *pólis* a fim de deixá-la “limpa” – e, também, uma prática de enclausurar dentro de suas casas aqueles que contraíam a peste – sendo estes vigiados e controlados pelo Estado.

Além da quarentena como intervenção, como herança da medicina urbana francesa temos a medicalização da cidade a partir do século XVIII – devido ao contato direto dos médicos com as ciências extramédicas, como a química. Com base no estabelecimento de uma relação entre o organismo e as coisas que o envolvem, a medicina urbana delimitaria o conceito de *meio*, a ser desenvolvido pelos naturalistas no fim do século XVIII, fundando a ideia da interação entre o organismo e o meio.

E, por fim, destacamos também o advento, pouco antes da Revolução francesa, do conceito de salubridade. Esta é definida como “a base material e social capaz de assegurar a melhor saúde possível dos indivíduos” (FOUCAULT, 1974, p. 163). É a partir desse conceito que a noção de higiene pública – técnicas de controle e/ou de alteração dos elementos do

²⁶ Curiosamente, esses elementos são os mesmos que Freud aponta como as profissões impossíveis. Podemos pensar uma articulação entre a impossibilidade de normalizar os profissionais e a de normalizar os objetos alvos destas profissões. Essa discussão será mais bem explorada mais adiante nesta pesquisa.

meio, os quais podem favorecer ou prejudicar a saúde – é inaugurada. Ou seja, para Foucault, temos como grande resquício da medicina urbana francesa o controle político-científico do meio e um dispositivo de exercer esse controle pela via da quarentena.

Já a medicina social inglesa, que apareceu no século XIX, é voltada para o corpo e o controle de saúde dos pobres, operários, trabalhadores a fim de torná-los “mais aptos ao trabalho” (FOUCAULT, 1974, p. 169). De uma política de assistência-proteção médica aos pobres, *Lei dos Pobres*, seguiu-se para uma assistência-controle médica, *health service*, a qual tinha por objetivo:

[...] não só atingir igualmente toda população, como também [...] cuidados médicos que não são individuais, mas têm por objeto a população em geral, as medicinas preventivas a serem tomadas e, como na medicina francesa, as coisas, os locais, o espaço social, etc. (FOUCAULT, 1974, p. 168)

A partir da medicina social inglesa temos, então, uma cisão entre o atendimento destinado aos pobres e aos ricos, pois há a atenção e o controle médicos diferenciados para os menos favorecidos e uma medicina privada destinada àqueles que podem pagar pelos seus serviços; além de uma administração médica das questões gerais, como vacinação, epidemias, protocolos. Segundo Foucault, foi essa fórmula da medicina inglesa que perdurou nos séculos seguintes – a cisão entre o serviço médico público e privado, bem como a administração/controle de questões sociais.

Temos então, por ora, a infância sendo compreendida de diversas formas e influenciando as demandas sociais bem como o discurso da medicina social – que objetivava exercer um controle e um poder sobre o estado normal das coisas e dos organismos e o estado patológico dos mesmos –, atuando nas perspectivas coletivas. É essa medicina desenvolvida na Alemanha, França e Inglaterra que instaurara alguns conceitos e práticas para adaptar o organismo ao seu meio, bem como adaptar o meio ao organismo. Tais noções também se fizeram presentes em solo brasileiro, direcionando condutas eugênicas nos mais diversos setores sociais. Segundo Antunes (2012), a medicina social no Brasil estava:

[...] mais preocupada com a *saúde* do que com a *doença*, com a prevenção do que com a cura, pautando-se nos ideais de normalização e higienização social, com vistas à eliminação da desordem e dos desvios, sendo proposta, nesse sentido, a higienização de hospitais, cemitérios, quartéis, bordéis, prisões, fábricas e escolas. (ANTUNES, 2012, p. 50)

Deste modo, os ideais progressistas brasileiros de constituir uma sociedade urbana civilizada pautaram-se em concepções europeias de civilização. Desde a normalização,

passando pela quarentena, medicalização, salubridade, até chegar ao controle absoluto do Estado sobre a vida e o corpo dos indivíduos, podemos inferir que a influência do discurso médico-organicista pôde atravessar os muros escolares implicando em sua práxis e culminando, por exemplo, em uma formulação de um período de adaptação carregado desses elementos em sua tessitura.

B) O evolucionismo

Segundo o que pudemos constatar até aqui, o movimento higienista foi de grande importância para a modificação de práticas sociais, bem como de uma nova concepção de criança. Esse movimento foi concebido a partir das ideias biológicas da medicina e do evolucionismo, objetivando um controle da civilização e certa manutenção das dinâmicas de poder. Vejamos, brevemente, também algumas contribuições do evolucionismo para a concepção de uma infância moldável – adaptável – e chave de futuro de uma nação.

Na obra *A origem das espécies* (1859), Charles Darwin credits Lamarck por romper com uma perspectiva religiosa e ser o primeiro a realizar um estudo sério sobre a seleção natural. Para Lamarck, todas as espécies, incluindo o homem, derivam de outras espécies. Ele declarou que toda alteração no mundo orgânico e inorgânico é devida a uma lei, e não a uma ação divina. Por conseguinte, formulou a lei do uso e desuso para compreender as transformações graduais das espécies, relacionando-as com a ação direta do meio. Logo, para o cientista, as girafas, por exemplo, esticaram o pescoço para alcançar alimento nos galhos mais altos das árvores – e, assim, foram sendo selecionadas pelo meio em que viviam. Nesta noção lamarckista está implícita a concepção de desenvolvimento progressivo das espécies, em que os últimos seriam sempre mais evoluídos que os antecessores.

Darwin, por sua vez, a partir dos estudos lançados por Lamarck, buscou ampliar as noções de seleção natural e de evolução das espécies. Ele entende o conceito de adaptação como uma condição de existência para as espécies no meio em que vivem – espécies que são por ele selecionadas –; uma necessidade de proteção contra predadores e perpetuação da espécie. Denomina como características de adaptação as transformações dos indivíduos que são transmitidas para as gerações futuras. Tais transformações são mutações que acontecem aleatoriamente no indivíduo, e não uma forma “proposital” de se adaptar ao meio – conforme a perspectiva lamarckista sugere.

Outro ponto relevante com relação à definição darwiniana do conceito de adaptação está em uma impossibilidade²⁷ de se atingir uma adaptação perfeita. Segundo o cientista, “não se pode citar qualquer região onde os habitantes nativos tenham tido hoje uma perfeita adaptação, uns em relação aos outros e às suas condições físicas” (DARWIN, 1859, p. 112). Deste modo, por mais que os homens possam atuar nos comportamentos e elementos externos, ainda assim resiste uma força no dispositivo, a qual Darwin atribui à Natureza – que pode atuar “em toda a engrenagem da vida” (p. 113), selecionando os mais aptos a sobreviver, sem importar os aspectos exteriores dos indivíduos.

Logo, o ponto central da teoria darwiniana não nos parece ser o conceito de adaptação, apesar de ele permear toda a sua obra. Ao falar sobre as classificações das espécies, o evolucionista inclusive chega a mencionar que muitos outros cientistas poderiam pensar que as características de adaptação seriam fundamentais para o processo classificatório, mas não para ele. Darwin destaca – nela apostando – a importância da seleção natural²⁸ enquanto a lei que rege o funcionamento de tudo e todos.

A seleção natural seria, para Darwin, a lei fundamental para a classificação das espécies. Nela está imbricada a noção do mais apto/adaptado ao meio como aquele mais propício a passar ileso pela seleção natural, ou seja, a manter vivas as suas características adquiridas aleatoriamente pelo processo de evolução e a perpetuá-las na espécie. Mas, ainda assim, a seleção e a especiação são processos muito lentos, de períodos geológicos, sem qualquer intenção consciente dos indivíduos, e não processos semanais, mensais ou anuais – como sugerem as escolas, com relação ao período de adaptação.

Se a seleção natural é uma lei que atua de uma maneira silenciosa, datada em períodos geológicos, que seleciona e define as espécies, por que a noção de *adaptação* ganhou tanto destaque nas práticas sociais e pedagógicas? Por que a ilusão de que ela seria um processo de cunho biológico justificado pelo darwinismo, se o que encontramos em Darwin é uma noção mais dialética, em que o indivíduo sofre mutações aleatórias? – podendo até se tornar desadaptado ao meio, mas, ao passar seus caracteres adiante, podendo também vir a ser selecionado naturalmente, constituindo uma nova espécie.

²⁷ Como o leitor poderá acompanhar ao longo desta pesquisa, essa noção de incompletude, imperfeição e parcialidade da adaptação alinha-se com a perspectiva de alguns psicanalistas, entre os quais nos incluímos.

²⁸ Ele nomeia como seleção natural – ou sobrevivência do mais apto – “a preservação das diferenças individuais favoráveis e das variações e [a] destruição daquelas que são prejudiciais” (DARWIN, 1859, p. 110).

Diante dessas questões, deparamo-nos com uma variação do evolucionismo denominada evolucionismo social²⁹, a qual se alinha mais às práticas científicas sanitaristas do movimento higienista. A fim de controlar a sociedade, amparado sobre a nobre ideia de ordem e progresso da nação, o higienismo objetiva obter linhas classificatórias dos comportamentos dos seres humanos para que possa deter todo o saber e poder sobre eles. Nesse sentido, desde as noções de *normalização*, *interações do organismo e meio*, bem como a ideia de *os mais aptos* – advindas da construção da medicina social –, a questão da classificação e da categorização dos comportamentos se enoda na tessitura do dispositivo de adaptação escolar, para, enfim, determinar se a criança está ou não adaptada.

Em sua tese, Wu (2009) aponta que a questão de classificar os seres humanos pelas suas diferenças faz parte da própria caracterização da espécie. Mas ela propõe que o fator principal está em como essa classificação é utilizada. Classificam-se as diferenças para estabelecer justificativas em relação à superioridade/inferioridade, melhores/piores, além de tentar escaloná-las. “Trata-se de uma forma de naturalizar a diferença, passando para o domínio da biologia o que é da morada da cultura, e pior, qualificando segundo padrões que nunca são imparciais ou neutros” (WUO, 2009, p. 20). Surge para a autora, deste modo, o sócio-evolucionismo:

Ao explicar as diferenças da humanidade pelos estágios de evolução, suprime-se a diversidade, transformando-a em etapas, mais ou menos adiantadas, de um desenvolvimento humano único e homogêneo que tem, como base na análise, a cultura europeia. [Por conseguinte] a ciência constrói “mitos” para justificar e legitimar o *status quo* com base na ideia “inquestionável” de “causalidade biológica”. (WUO, 2009, p. 21)

Assim, as variações aleatórias de um indivíduo que são transmitidas para seus sucessores e selecionadas naturalmente constituindo uma espécie – a qual não é nem melhor, nem pior que outras, segundo a perspectiva darwinista, a não ser pela sua capacidade de sobreviver momentaneamente ao meio – são transformadas em diferenças que implicam em um processo evolutivo escalonado e já pré-determinado dentro da perspectiva sócio-evolucionista. O *status quo* composto pelos indivíduos “superiores”, detentores do poder, se

²⁹ Trata-se de uma corrente de cunho evolucionista aplicada à sociedade desenvolvida pelos teóricos Edward Burnett Tylor, Lewis Henry Morgan e Herbert Spencer, entre os séculos XIX e XX. Segundo essa perspectiva, a sociedade se formaria de maneira primitiva – animal – e gradualmente se tornaria civilizada – cultural. Nesse sentido, há uma ideia de que as sociedades mais fortes e adaptadas ao ambiente seriam as sobreviventes ou aquelas que exerceriam o poder sobre as outras, fracas e menos aptas a sobreviver. Nesse sentido, o sócio-evolucionismo alimentou concepções higiênicas, nacionalistas, progressistas – desembocando, por exemplo, no nazismo ocorrido na Alemanha, no fascismo italiano, bem como no racismo em nosso país.

vê ameaçado pela diferença alheia; necessita-se, então, de elementos que controlem os “inferiores” a fim de que o jogo de poder estabelecido se mantenha.

Entretanto, e se uma criança não corresponde a esse controle orgânico absoluto? E se ela não se adapta à escola, o que isso significa? O que fazemos com ela? Retornando aos outros discursos científicos que invadem e influenciam a cena educativa institucional, abordaremos agora mais um potente discurso, o psicológico.

C) A psicologia

A psicologia³⁰ nasce como ciência no laboratório de psicologia experimental de Wundt, na Alemanha, em 1875, dentro de um cenário mundial permeado por intensas transformações políticas, econômicas e sociais devidas ao processo de urbanização, de industrialização, e aos avanços tecnológicos e do capitalismo liberal. No Brasil, os saberes psicológicos heterogêneos davam sustentação ao movimento civilizatório progressista, mas também, já como uma característica da área, existia alguns que exerciam uma contraposição ao empuxo hegemônico.

A psicologia científica³¹ teve seu início permeado pelos ideais médicos positivistas e pedagógicos. A visão psicometrista (medidas e testes) dos comportamentos humanos constituiu uma marca da experimentação psicológica, sustentando o ideal do “ajustamento” humano. Entretanto, Wundt almejava uma psicologia social e filosófica, além de suas contribuições experimentais. Nesse sentido, diversas correntes de pensamento – Estruturalismo, Associacionismo e Funcionalismo – constituíram a Psicologia tal qual a conhecemos, culminando nas divergências epistêmicas e filosóficas de suas matrizes e escolas, como Behaviorismo, Gestalt, Humanismo e Psicanálise (BARBOSA, 2011).

Com relação às correntes de pensamento psicológicas, um ponto relevante à nossa pesquisa refere-se ao funcionalismo – também conhecido como pragmatismo –, que deu origem às práticas de Psicologia Aplicada. A escola funcionalista tinha como objetivo central

³⁰ *Psicologia* deriva-se dos termos em grego *psyché* que significa “alma” e *logos*, “razão”. Deste modo, a psicologia seria uma ciência destinada ao estudo da alma humana.

³¹ Segundo Barbosa (2009), é comum dividir a história da psicologia em duas: Psicologia filosófica e Psicologia como ciência autônoma. A filosófica constitui as bases epistemológicas de compreensão da relação do homem com a natureza, bem como seus processos internos e externos – desde os gregos, como Pitágoras e Platão, até Descartes, Kant, entre outros. Já a científica se deu ao final do século XIX, com a inserção do positivismo de Comte.

entender o funcionamento mental, bem como sua aplicação “na adaptação do organismo ao seu ambiente” (BARBOSA, 2011, p. 132). Sob influência darwinista, com relação à evolução das espécies, juntamente com os ideais positivistas do século XIX, as concepções pragmáticas dentro da Psicologia desembocaram na Psicomетria, no Cognitivismo e na Psicologia Aplicada – três matrizes psicológicas que se enodaram ao campo educacional. Entretanto, é importante ressaltarmos que esta aplicação dos conhecimentos psicológicos à educação ainda estavam “identificados com as explicações inatistas e fundamentalmente individualistas, cunhadas sob a égide do pensamento biologista, mecanicista, positivista e eugenista” (BARBOSA, 2011, p. 135).

John Dewey (1859-1952), por exemplo, foi um dos primeiros funcionalistas a aplicar os conhecimentos da psicologia à educação. Amparado na teoria da evolução, postulava que a consciência produziria comportamentos apropriados, os quais habilitariam o indivíduo a evoluir e sobreviver. Essa evolução da consciência aconteceria a partir da educação. Já os psicometristas Francis Galton (1822-1911) e Alfred Binet (1857-1911), apesar de algumas divergências teóricas, formularam testes e escalas a fim de mensurar e avaliar as capacidades mentais dos seres humanos. Binet, juntamente com Théodore Simon (1873-1961), publicou a primeira versão da Escala Binet-Simon em 1905, a qual permitia avaliar o nível mental de cada criança e, a partir disso, supostamente oferecer uma educação adequada a cada nível.

Desta escala, depreendem-se níveis específicos de inteligência para cada idade cronológica. Assim, começaram a existir as concepções sobre crianças retardadas, ou atrasadas, as quais precisariam de cuidados educacionais especializados; crianças com níveis de inteligência – ou quociente de inteligência (QI) – compatíveis com a normalidade, ou homogeneidade; e crianças com níveis acima do quociente normal.

Um uso desses quocientes se deu na França, por exemplo, a partir de 1882 – quando foi aprovada a lei de obrigatoriedade do ensino para crianças de seis a quatorze anos. Esse processo de escolarização em massa, que ocorreu em outros países industrializados também, demandou a utilização das escalas de Binet-Simon – efetuando uma classificação das crianças pelos níveis de inteligência e objetivando a formação de classes homogêneas. As crianças que não atingiam os níveis esperados eram realocadas nas classes ou escolas especiais para crianças ditas retardadas.

Nesse sentido, podemos identificar que os elementos mencionados até aqui – a partir da medicina, da biologia evolucionista e da psicologia – compõem a tessitura da rede do

dispositivo de adaptação escolar, influenciando em suas formulações teóricas e práticas. O estabelecimento desse dispositivo pressupõe, de antemão, uma segregação entre as crianças a partir de um modelo ideal da criança desejada para pertencer à escola. Quanto mais adaptada ao meio escolar, isto é, quanto menos resistência a criança demonstrar aos padrões normativos institucionais, mais educada e com um futuro promissor pela frente ela será. Já aquelas que não se encaixarem aos padrões, ainda que permaneçam na escola, serão qualificadas como diferentes, problemáticas, que não se adaptam.

O ideal higienista de uma sociedade progressista burguesa fomentava – e ainda fomenta – um discurso segregador político, econômico e social. Buscava-se uma explicação para a desigualdade social através das diferenças individuais, e uma justificativa para a exploração de uma classe sobre a outra, a fim não colocar em risco o jogo de poder estabelecido. Do final do século XIX até os anos 30, a industrialização como meta política e social do país demandava “a construção de um novo homem, adequado aos novos tempos” (ANTUNES, 2012, p. 53). Podemos considerar essa demanda como uma urgência que irá remanejar e alimentar o dispositivo educacional, já que – como vimos anteriormente, a partir das concepções higienistas – coube a ele forjar esse novo homem.

Surge o escolanovismo³², com a adoção da Pedagogia Nova – baseada na fundamentação psicológica ou, segundo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, psicobiológica. Dentro das *Escolas Normais* estabeleceu-se a cátedra Pedagogia e Psicologia, alinhando ainda mais esses dois saberes. Os testes psicológicos já estavam sendo utilizados como instrumento de racionalização das práticas educativas, bem como da implementação e do desenvolvimento industrial. Tiveram como um marco de expansão a Primeira Guerra Mundial, em que testes³³ eram utilizados para avaliar os soldados que ocupariam cargos específicos. Ou seja, é reforçada a noção sanitarista de indivíduo – seja ele um soldado ou um aluno – adequado para determinado meio e que, pela via das medições psicológicas, poderia agora ser antecipado, medido, controlado e garantido através de um teste.

³² O movimento da Escola Nova teve impulso em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O objetivo principal era uma reforma no sistema educacional do país, rompendo com as velhas práticas segregadoras da política imperial, transformando-o em público, laico, obrigatório e gratuito. Além disso, tinha por finalidade educativa “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (AZEVEDO et.al., 2010, p.40). Esse movimento foi de grande influência para a psicologização dos processos educativos.

³³ Os *Army tests* eram testes psicológicos criados para avaliar o nível de inteligência dos soldados a fim de classificá-los nas formações que ocupariam dentro do contingente e excluir aqueles com níveis baixos de inteligência (ANTUNES, 2012, p. 55).

Entretanto, na contramão do pensamento hegemônico encontravam-se Manoel Bonfim e Ulysses Pernambucano, que buscavam instituir alguma resistência ao discurso instituído. O primeiro concebia o psiquismo como um “fenômeno de natureza histórico-social e [que] devia ser estudado a partir do método interpretativo” (ANTUNES, 2012, p. 56). O segundo, adiantando o movimento antipsiquiátrico, criou a Escola para Anormais³⁴, que considerava “a criança com deficiência [...] como um sujeito da educação, e não mais como paciente de hospício a quem apenas restava a exclusão social pela reclusão” (ANTUNES, 2012, p. 56).

Mas, aparentemente, para se efetivar enquanto ciência e profissão, a psicologia submeteu-se ao jogo de poder vigente. Os processos de sua consolidação e regulamentação no Brasil decorreram em meados das décadas do século XX até 1962, ano em que foi reconhecida como campo de atuação profissional. Ao se desenvolver, fortalecer e consolidar “na capacidade de responder às necessidades geradas por um projeto político, econômico e social dirigido pela nova classe dominante” (ANTUNES, 2012, p. 58), a psicologia fornecia instrumentos e parâmetros de classificação do ser humano, atuando fortemente no campo educacional.

A noção diagnóstica médica e psicológica de “anormais”, “desajustados”, “inadaptados” e “delinquentes” invade o universo pedagógico, influenciando o processo educativo das crianças. Aos psicólogos era incumbida a tarefa de testar e avaliar o destino de cada um a fim de compor classes homogêneas e excluir os anormais – tal como ocorria entre os militares durante a primeira Guerra Mundial.

Instituem-se, dessa forma, as classes homogêneas, como meio de maximizar os resultados do ensino e explicitar o ideário republicano de distinção – com base em critérios como os de raça/hereditariedade – entre aqueles capazes e os incapazes de serem educados. (WUO, 2009, p. 84)

Uma vez diagnosticadas, dificilmente as crianças tinham chance de mudar seu destino. Entrando na cadeia dos discursos sócio-evolutivo e médico-social – em que as noções de desenvolvimento por etapas seguem uma linha evolutiva e que o desviante precisa ser normalizado –, o diagnóstico retira a criança da posição de aluno, que passa a ocupar uma posição de paciente. Assim, atuando como elementos do dispositivo, a psicologia e a pedagogia – que nasceram da medicina e objetivaram uma posição científica independente – devolvem a ela o poder de controlar e *(re)mediar* a população.

³⁴ Grafia original.

Mas, relembando a posição de Antunes – de que a história não é homogênea, e, portanto, apresenta contradições e contrapropostas ao modelo hegemônico de funcionamento político, econômico e social –, Helena Antipoff questionou a forma como os testes psicológicos eram utilizados, bem como o uso do termo/diagnóstico “anormal”. Antipoff propôs utilizar os testes como forma de melhor conhecer a criança e, por conseguinte, conseguir melhores formas de intervir, objetivando principalmente “condições adequadas de aprendizagem” (ANTUNES, 2012, p. 59).

Com relação à utilização dos termos diagnósticos, os quais denunciavam uma noção estática de desenvolvimento para a criança, Antipoff propôs a mudança do termo “anormal” para “excepcional” – alegando, segundo Wuo, que:

O termo acentua o sentimento de inferioridade do aluno, e principalmente, choca os pais do mesmo, geralmente hipersensíveis em relação aos seus filhos menos dotados [...]. O termo *anormal* soa de maneira humilhante, encerrando, ao mesmo tempo, a ideia de definitivo, de irremediável. (WUO, 2009, p. 87)

Patto também teceu importantes questionamentos a respeito do (des)serviço que a Psicologia prestou à Educação, enaltecendo os discursos higienistas dentro do contexto educacional. Corroborando com a noção de que os diagnósticos produzem uma visão a-histórica sobre as crianças, estigmatizando-as e reduzindo-as à categoria de “*coisas* portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica” (PATTO, 1997, s/p), a autora diz criticamente que tais práticas dentro do cenário escolar seriam “verdadeiros crimes de lesa-cidadania” (PATTO, 1997, s/p). Objetivando compreender o “fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo” (PATTO, 1990, p. 29), a autora mostrou a visão preconceituosa e racista que os pareceres científicos carregam em torno dos laudos e rótulos explicativos para as evasões, repetências e dificuldades escolares:

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade. (PATTO, 1997, s/p)

Assim como pudemos constatar ao longo do percurso histórico a respeito do conceito de infância e dos dispositivos sociais destinados a ela, a grande questão que se apresenta em torno da criança e de seu processo educativo está atrelada ao movimento higienista em nosso país. O desejo de constituir uma pátria burguesa, liberal e progressista, balizada pelos moldes europeus, instituiu a criança e seu processo educacional enquanto chave de futuro da nação. Deste modo, segundo essa perspectiva, quanto melhor se conhecer cientificamente como funciona o desenvolvimento humano, melhores recursos de controle e prevenção se obtêm. A medicina lançou-se como pioneira para atingir esse objetivo, espalhando seu discurso e poder pelas outras áreas, como a psicologia e pedagogia, a fim de garantir a manutenção do *status quo*:

Não eram, portanto, pessoas de má-fé que defendiam conscientemente os interesses do capital, mas humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem social estruturalmente injusta. Exatamente por isso acabaram, sem o querer, fortalecendo a crença na possibilidade de oportunidades iguais que tentavam viabilizar através de dois recursos: o uso de instrumentos que queriam infalíveis na mensuração das verdadeiras disposições naturais e a expansão e aprimoramento do sistema escolar. (PATTO, 1990, p. 66)

Assim, as dificuldades escolares ganharam conotações médicas e psicológicas. De crianças anormais, passaram para excepcionais e, depois, para criança-problema. Entretanto, o que podemos constatar é que, apesar de alguns movimentos de resistência ao longo da história, o que está em jogo nesse emaranhado de elementos é um dispositivo enraizado em um discurso político-ideológico higiênico. A resistência entra como mais um elemento dele, tentando furar a rede composta; aparentemente, no entanto, há uma subversão dela, e o dispositivo novamente se fortalece. Mudar o nome de “anormal” para “excepcional” ou para “criança problema” pode ser uma estratégia que instaura urgências e promove novas formas de lidar com o fato, ou seja, um rearranjo no jogo de poder dentro do dispositivo; mas, ainda assim, o que observamos até hoje é um movimento classificatório das diferenças, uma segregação entre os iguais e os diferentes, uma força para que se igualem ao *status quo* ou, então, se retirem.

A questão do conceito de adaptação e o dispositivo escolar entram neste mecanismo classificatório. Se já está instituído socialmente um “período de adaptação” dentro das escolas, é anúncio de que são esperados certos comportamentos das crianças dentro da instituição. Podemos pensar – a partir dos resquícios dos higienismo presentes na tessitura do dispositivo – que esse período seria, então, um teste para verificar se a criança estaria apta, ou

não, a ingressar no universo escolar. Caso demonstre certas resistências, isto é, certos comportamentos considerados inadequados, a criança será qualificada primeiramente como não adaptada; e caso persistam as inadequações, outras medidas poderão ser tomadas – como um encaminhamento ao psicólogo ou neuropsiquiatra a fim de verificar se não existem outras questões envolvidas na dificuldade de inserção escolar.

Tais raciocínios e encaminhamentos são justificados pelo discurso medicalizante hegemônico em nossa sociedade. A fim de aprimorar os diagnósticos e as classificações de transtornos mentais, a Organização Mundial de Saúde instaurou, a partir dos anos 60, um programa que reunia especialistas de diversas disciplinas e escolas da psiquiatria para elaborar um manual descritivo sobre as classificações e diretrizes diagnósticas. Após o lançamento da *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde* (CID), a Associação Psiquiátrica Americana, nos anos 70, desenvolveu e publicou o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), com o intuito de aperfeiçoar a fidedignidade diagnóstica dos transtornos.

O interessante é observarmos o empuxo que as descrições e classificações psiquiátricas foram proporcionando aos acometimentos cotidianos: o DSM-V (2013) – versão mais atualizada – traz a categorização de 450 transtornos, enquanto a anterior, DSM IV (1994/2000), tinha listado 297, e o primeiro (1952), 106.

Deste modo, podemos encontrar definido, na versão vigente do DSM, como uma categoria de transtorno mental: *Transtorno de adaptação*. Transtorno esse que é seguido de subtipos classificatórios a serem determinados a partir dos sintomas que o indivíduo apresenta, chegando à síntese clínica de transtorno de adaptação com humor deprimido; com ansiedade; com misto de ansiedade e depressão; com perturbação de conduta; com perturbação mista das emoções e da conduta; subtipo não especificado; ou ainda, outro transtorno relacionado a trauma e a estressores especificados, e por fim, outro transtorno relacionado a trauma e a estressores não especificados (DSM-V, p. 287).

Segundo o manual, o transtorno de adaptação é delineado como um conjunto de sintomas emocionais ou comportamentais *anormais* em resposta a um evento estressor identificável, ou um conjunto deles, dentro de um período de três meses estendendo-se até seis meses, caso o elemento estressor ou suas consequências tenham cedido. Como elementos estressores são exemplificados doenças, términos de relacionamento, crises profissionais,

desastres naturais e eventos específicos do desenvolvimento, como ir para a escola (DSM-V, p. 287).

Na versão mais atualizada da Classificação Internacional de Doenças, o CID-10, também é possível encontrar classificados os transtornos de adaptação (F43.2); má adaptação escolar e dificuldades com professores e colegas (Z55.4) e problemas de adaptação às transições do ciclo de vida (Z60.0). Podemos supor então, segundo tais manuais, que uma adaptação escolar mal sucedida aos padrões institucionais poderia enquadrar a criança dentro de um modelo psicopatológico de transtorno, necessitando de cuidados farmacológicos, médicos e/ou psicoterápicos para se acomodar aos padrões idealizados de aluno civilizado.

Além da psiquiatria, a psicologia também contribuiu para a disseminação social de um ideal adaptativo. Já consolidada em solo brasileiro, oferecia recursos teóricos e práticos diversos aos cuidados do corpo e da mente. Além dos instrumentos de avaliação das aptidões individuais, como os de Binet, que invadiram o cenário educativo, outras linhas psicológicas também contribuíram para a manutenção do anseio higiênico de um indivíduo perfeito a partir da educação. A criança, enquanto chave de futuro da nação, poderia ser compreendida e educada segundo as concepções do behaviorismo, do cognitivismo, da psicologia do ego, da psicologia da inteligência e da epistemologia genética, entre outras.

Cada linha psicológica possui uma matriz epistemológica, bem como objeto e método de estudo próprios. Mas, de uma maneira geral, é possível encontrar enraizadas na tessitura do dispositivo escolar as noções de reforço e extinção de comportamentos, do behaviorismo; as ideias de uma memória, consciência e atenção controláveis e estimuláveis, do cognitivismo; as leituras dos textos freudianos a partir de um ego forte e saudável como sendo um ego adaptado ao social, advindas da psicologia do ego; e, por fim, os estudos de Piaget sobre a epistemologia da inteligência humana, constituindo as noções construtivistas pedagógicas.

Além disso, abordando mais especificamente a questão da adaptação, objeto de nosso estudo, a psicologia piagetiana apresenta-a enquanto um processo orgânico do indivíduo para sanar suas necessidades, bem como um processo construtor das estruturas psíquicas. A análise do comportamento (behaviorismo radical) compreende a noção de adaptação através da ideia de modelagem de comportamentos, de acordo uma perspectiva darwinista de seleção e variação. E mesmo a Psicologia do Ego (psicologia psicanalítica do ego) relaciona a adaptação às funções do ego, propondo que um sujeito adaptado seria aquele que dominaria a realidade através de funções egoicas.

Almejando a *ordem* e o *progresso* político, econômico e social do país, as correntes científicas ancoradas na teoria sócio-evolucionista e médico-social sustentaram a formação de uma Pedagogia científica, bem como de uma Psicologia científica. Era necessária uma civilização higienista, igualitária, a fim de manter o *status quo* e o poder da classe dominante. Nesse sentido, as crianças – seu desenvolvimento e sua educação – tornaram-se alvo das “certezas” científicas. Segundo Wuo, “seria, então, por meio dos cuidados dos corpos e das almas infantis que se alcançaria um corpo social forte e saudável” (WUO, 2009, p. 81).

Mas e quando essas certezas falham?

Independentemente da linha teórica, a questão fundamental nos parece ser o fato de que, tal qual proposto por Wuo (2009), nomear as categorias classificatórias não configura o maior dos problemas, mas o uso que é feito disso: como essa nomeação entra na rede de elementos do dispositivo e influencia em seu funcionamento para a manutenção do poder hegemônico. Nomear a inserção de uma criança na escola como *adaptação*, dentre outras coisas, é também remontar o dispositivo do modelo médico-social higienista que objetiva o controle do indivíduo, a homogeneização da espécie, a manutenção do *status quo*, a prevenção de eventuais resistências com a justificativa científica de desenvolvimento progressista. É disso que uma criança precisa ao entrar no universo escolar?

CAPÍTULO IV

A PSICANÁLISE

*o presente tem de se tornar o passado para que
possa produzir pontos de observação a partir dos
quais [as pessoas] julguem o futuro.*

Sigmund Freud

Historicamente a psicanálise se constituiu enquanto uma ciência que marcha na contramão do dispositivo médico vigente. Apesar de neurologista de formação, Freud institui uma novidade às pesquisas e ao tratamento médico de sua época, ao decidir dar ouvidos para aquilo que ninguém se inclinava a escutar, isto é, as associações das mulheres acometidas por sintomas nomeados como histéricos, a fim de descobrir as causas de tais manifestações. Deste modo, enquanto os dispositivos científicos – como a medicina, a psicologia e a pedagogia – são constituídos por termos abstratos, os quais excluem os sujeitos das relações concretas, a psicanálise, desde sua origem, os inclui.

Como pudemos constatar no capítulo anterior do presente trabalho, a pedagogia – sendo composta pelos discursos científicos da medicina social, do evolucionismo social e da psicologia – objetiva traçar métodos capazes de educar qualquer criança. Assim, recorre-se às abstrações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, para que o modelo possa ser aplicado e replicado em qualquer contexto. Mas a insistência do sujeito em aparecer no cotidiano prático escolar – furando as prescrições, previsões e abstrações científicas – demanda que nos inclinemos a ele, escutando os conflitos advindos da tensão entre as abstrações teóricas e sua dinâmica subjetiva.

Nesse sentido, diante desse cenário muito familiar ao contexto inicial da formulação da psicanálise, ela poderia ser, então, capaz de “recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso” (VOLTOLINI, 2018, p. 29) pelas outras correntes científicas. Entretanto, retomando a composição do dispositivo psicanalítico, considerando suas ramificações e divergências teóricas, bem como o processo de inserção psicanalítico no Brasil – totalmente envolto no discurso higienista –, podemos observar que a própria psicanálise pode ter

contribuído para a configuração do dispositivo de adaptação escolar; ou, pelo menos, na valorização da ideia de um indivíduo adaptado.

Conhecido como o fundador da psiquiatria no Brasil, Juliano Moreira era médico, baiano, negro e um dos primeiros a inserir a teoria psicanalítica na disciplina psiquiátrica na Faculdade de Medicina da Bahia. Entretanto, as contribuições teóricas de Freud foram claramente disseminadas em solo brasileiro a partir do psiquiatra Franco da Rocha, em 1919, quando o médico deu uma aula inaugural aos alunos do sexto ano da Faculdade de Medicina de São Paulo intitulada *Do delírio em geral*. Nesta ocasião, o professor ressaltava a relevância das concepções freudianas sobre os delírios, sonhos e criações literárias (ABRÃO, 2001) aos seus alunos. No ano seguinte, Franco da Rocha publicou uma obra pioneira sobre a teoria psicosexual proposta por Freud nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Nesta obra, *O pansexualismo na doutrina de Freud* (1920), o psiquiatra brasileiro expôs a necessidade de os impulsos sexuais infantis virem a ser dominados pela resolução do complexo de Édipo. Entretanto, a explanação e a ênfase sobre a sexualidade provocaram grandes impactos na comunidade científica e social, as quais já estavam imersas no contexto político e social do higienismo, gerando reações adversas e preconceituosas à teoria psicanalítica.

Outro nome de destaque na implantação da psicanálise no Brasil foi o médico Durval Marcondes. Discípulo de Franco da Rocha, Marcondes foi o primeiro a instituir o método terapêutico psicanalítico em sua prática clínica, a partir de 1925. Em 1926 apresentou um trabalho³⁵ de cunho psicanalítico que recebeu atenção do próprio Freud. Além disso, organizou o primeiro Grupo de psicanalistas do país em 1927, o qual, em 1951, seria reconhecido internacionalmente pela *International Psychoanalytical Association* (IPA) como a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo.

No Rio de Janeiro, o também médico Arthur Ramos foi de fundamental importância para a instauração da psicanálise no país. Ele foi um dos pioneiros na utilização dos conhecimentos psicanalíticos teóricos e práticos para fundar uma modalidade de atendimento psicanalítico infantil. Em 1934, publicou o livro *Educação e psychanalyse*³⁶, no qual afirmava

³⁵ Trabalho intitulado de: *O simbolismo estético na literatura: ensaio de uma orientação para a crítica literária baseada nos conhecimentos fornecidos pela psicanálise*.

³⁶ Grafia original.

que a aplicação da psicanálise na educação contribuía para a compreensão dos comportamentos dos alunos, auxiliando naqueles que interferem no processo educativo.

Mas além de Arthur Ramos, outro nome de destaque para a disseminação da psicanálise – principalmente para a sua articulação com outros campos do saber, como a educação e sociologia –, e que não podemos deixar de lembrar, foi a primeira psicanalista mulher, negra e não médica, Virgínia Bicudo. Filha de pai nascido do “ventre livre” e de mãe imigrante italiana, Bicudo foi de grande importância para o estabelecimento da psicanálise no Brasil, e principalmente em São Paulo (BRAGA, 2016). Socióloga e psicanalista, teve sua formação inicial no curso de Educadores Sanitários do Instituto de Higiene de São Paulo³⁷. A partir de 1938 ingressou na equipe da Seção de Higiene Mental Escolar, coordenada por Durval Marcondes, dispositivo psicanalítico que, como veremos adiante, atuava intervindo diretamente com crianças ditas “anormais”³⁸ – oferecendo-lhes atendimento médico e psicanalítico –, mas também indiretamente, orientando pais e professores.

Em paralelo à chegada da psicanálise em solo nacional, disseminada por esses autores brevemente citados acima, era criada a Liga Brasileira de Higiene Mental – LBHM. Imersa no ideal político e social higienista, a Liga foi fundada pelo psiquiatra Gustavo Riedel, em 1923, no Rio de Janeiro. O objetivo principal era promover a melhoria na assistência da saúde mental através do aprimoramento e modernização do atendimento psiquiátrico.

Em 1925 foi publicada a primeira revista da Liga, chamada de *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*³⁹, na qual estavam reunidos artigos inéditos de autores em geral, bem como artigos dos associados da Liga. Com a intenção de não ser apenas um depósito de publicações sobre diretrizes da profilaxia mental, a equipe editorial da primeira edição da revista declara claramente a aspiração de a Hygiene Mental se tornar “a moral universal de amanhã” (ABHM, 1925, s/p), reforçando o ideal higienista de funcionar como uma regulação e profilaxia da sociedade brasileira.

³⁷ Do Laboratório de Higiene e Saúde Preventiva da Faculdade de Medicina de São Paulo, de 1918, foi criado o Instituto de Higiene em 1930. Este foi absorvido pela USP em 1934, sendo nomeado posteriormente de Faculdade de Saúde Pública (Abraão, 2010).

³⁸ Para Arthur Ramos em 1939, o termo “criança anormal” trata-se de uma inadequação, já que aponta para uma oposição às crianças “normais”. Deste modo, 90% das crianças tomadas como “anormais” deveriam ser apontadas como “crianças difíceis”, “crianças-problema” vítimas de uma sucessão de condições adversas (Abraão, 2010).

³⁹ Grafia original.

O artigo inaugural dos *Archivos* é do médico José Paranhos Fontenelle⁴⁰, com o título de “Hygiene mental e educação”. Neste é possível encontrarmos o alinhamento da ideologia higienista com a psicologia, a psicanálise e a educação. Apresentando duas facetas da higiene mental, Fontenelle as define como profilaxia mental e higiene mental propriamente dita. A primeira seria um trabalho defensivo contra as causas de degeneração psíquica e a segunda, “o equilíbrio de adaptação entre a mentalidade individual e o meio psíquico e social” (ABHM, 1925, s/p). Segundo descrito no artigo, a conquista desse equilíbrio adaptativo entre a mentalidade individual e o social se daria pelo aprendizado e pela manutenção dos bons hábitos desde a mais tenra infância. Constatamos, portanto, já neste documento, um direcionamento psicanalítico à primeira infância enquanto fonte de origem das questões psíquicas que futuramente podem vir a se tornar sintomas. Mas há também um viés psicológico desenvolvimentista, contando com noções preventivas e corretivas de comportamento.

Seguindo um mecanismo das práticas higienistas, Fontenelle coloca as mães como as grandes responsáveis por “formar os primeiros hábitos de seus filhinhos, adaptando-os da melhor maneira aos problemas iniciais da vida, como a alimentação, o sono, o asseio, a disciplina e etc.” (ABHM, 1925, s/p). Entretanto, pontua que muitas delas já não ficavam mais com seus filhos, passando-os aos cuidados das amas e criadas. Nesse sentido, afirma a necessidade de se criarem escolas maternais para “fazer a educação dos sentidos, preparar a adaptação das crianças e tornar mais fácil e econômico o futuro trabalho escolar” (ABHM, 1925, s/p). Assim, observamos a concepção – largamente disseminada pelo discurso higienista – de que a criança devidamente educada dentro dos padrões higiênicos seria um indivíduo saudável e a chave do futuro do país. Além disso, é possível constataremos um deslocamento da função dos pais para as escolas com relação à adaptação das crianças ao meio social, ficando latente inclusive uma ideia de que, se a escola falhasse, o futuro da nação estaria ameaçado.

Desse modo, se a psicanálise no Brasil teve sua inserção basicamente através da psiquiatria, logo ela ganhou espaço dentro do campo educacional. Contribuindo com as formulações teóricas a respeito da constituição subjetiva de um sujeito, muitos pesquisadores tomaram tais noções como formas de compreender o processo educativo, buscando

⁴⁰ Inspetor Sanitário do Departamento Nacional da Saúde Pública, docente de Higiene da Escola Normal do Distrito Federal, Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Higiene e primeiro Professor Chefe da Seção de Biologia Educacional e Higiene do Instituto de Educação do Distrito Federal do Rio de Janeiro.

explicações para as dificuldades de aprendizagem, bem como meios de solucioná-las. Essa dinâmica foi influenciada pelo movimento higienista já fortemente instalado no país, bem como pelo movimento escolanovista – forjado dentro de uma perspectiva liberal de ensino.

A partir de uma demanda política e social de conhecer e controlar a criança e seu processo educativo – já que, como vimos, a criança bem educada seria a chave do futuro da nação –, foi inaugurada “uma proposta de trabalho inovadora no Brasil: a higiene mental escolar” (ABRÃO, 2001). Essa proposta foi colocada em prática através da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental inaugurada, em 1934, por Arthur Ramos no Rio de Janeiro e a Seção de Higiene Mental Escolar implantada em São Paulo, por Durval Marcondes, em 1939. Ambas as seções prestavam assistência às crianças com problemas de aprendizagem segundo uma perspectiva teórica e metodológica psicanalítica de atendimento, bem como objetivavam a prevenção de distúrbios psicológicos e/ou de aprendizagem.

A proposta nos parece inovadora, pois primeiramente promoveu uma distinção, até então inédita, entre as crianças com “problemas emocionais” e aquelas com “deficiência mental” (BRAGA, 2016). Além disso, uma equipe multidisciplinar, baseada no programa de higiene mental escolar do país, prestava formação e orientação aos pais e professores, bem como ao público em geral, através de informações de alguns princípios de higiene mental – além do próprio trabalho individual com a criança. Cabe ressaltarmos que as Seções do Rio de Janeiro e de São Paulo tinham suas especificidades⁴¹ quanto aos objetivos mais próprios de cada contexto, a implementação metodológica, bem como a composição da equipe. Mas, de qualquer maneira, em ambos os dispositivos constatamos a influência que o arcabouço teórico e técnico psicanalítico teve na trama educativa de nosso país.

Virgínia Bicudo, por exemplo – que trabalhava no serviço paulistano, exercendo a função de visitadora psiquiátrica⁴² – tinha a incumbência de colher histórias de vida das crianças, por meio de entrevistas com pais e professores, bem como de observações diretas na escola e na família; realizar orientações; e ainda, posteriormente, conduzir a psicoterapia de crianças com problemas emocionais. Tomando a manifestação das crianças enquanto um sintoma – e, por isso, justificando as intervenções psicoterápicas –, a aposta na profilaxia desse serviço era de que a educação sanitária, a transmissão de regras e princípios de uma

⁴¹ Para um aprofundamento sobre o tema sugerimos o trabalho de Abrão (2001) intitulado de *A história da psicanálise de criança no Brasil*.

⁴² A função de visitadora psiquiátrica juntamente com a função de psicologista irão abarcar as funções da psicologia, reconhecida cientificamente no país em 1962 (BRAGA, 2016).

educação saudável, superaria os problemas sociais advindos do crescimento urbano. Aqui vemos, portanto, claramente os princípios clínicos psicanalíticos misturados ao ideal progressista e higienista da época.

Assim sendo, além da disseminação da teoria e da prática psicanalíticas, os dispositivos institucionais da higiene mental escolar proporcionaram mais uma inovação: a entrada da psicanálise nos dispositivos sociais, não ficando restrita apenas aos consultórios particulares. Esse movimento foi incentivado pelo próprio Freud (1913), para que a psicanálise não ficasse restrita apenas ao âmbito da cura, mas pudesse ser aplicadas às diversas esferas do conhecimento – o campo da educação sendo uma delas. Entretanto, como poderemos acompanhar a seguir, a teoria psicanalítica sofreu algumas divergências e ramificações teóricas, as quais influenciam inclusive, a direção do tratamento – as intervenções a serem feitas. Tais divergências também desembocaram na educação, levantando questionamentos sobre o educar, o civilizar, o adaptar.

O TERMO ADAPTAÇÃO E A PSICANÁLISE

“Adaptação” não é um termo estranho à psicanálise. Apesar de nunca se formular enquanto um conceito propriamente dito, ele permeia as formalizações psicanalíticas – desde o seu fundador – acerca do processo constitutivo, civilizatório, educativo de um humano.

A partir da constatação de que o arcabouço psicanalítico também compôs a tessitura do dispositivo escolar em nosso país, atrelado ao movimento higienista e escolanovista, interessa-nos agora recuperar – dentro da própria teoria psicanalítica – os sentidos que o termo *adaptação* possui a fim de alimentar a nossa genealogia e identificar as concepções teóricas psicanalíticas que sustentam o dispositivo de adaptação escolar, bem como aquelas que poderiam funcionar como um furo na dinâmica de poder instituída, trazendo de volta ao campo do educar os sujeitos excluídos da cena educativa.

Como aponta Abrão (2001), devido à diáspora judaica durante a II Guerra Mundial, alguns analistas vieram se refugiar no Brasil – em sua grande maioria, britânicos. Deste modo, o pensamento psicanalítico brasileiro sofreu “forte influência da psicanálise inglesa, com ênfase particular para os trabalhos de Melanie Klein e de seus seguidores” (ABRÃO, 2001, p. 116), tangenciando, inclusive, as práticas educativas. Mas também encontramos fortes

influências da psicanálise francesa em solo brasileiro – entre os estudiosos de Lacan, Mannoni e Dolto –, que ecoou em trabalhos como os de Francis Imbert, Catherine Millot, Leandro de Lajonquière, Maria Cristina Kupfer, Sara Pain, entre outros, provocando uma reorientação entre a psicanálise e educação (VOLTOLINI, 2018).

Vejamos, então, como o termo *adaptação* é tecido na trama das correntes psicanalíticas. A fim de mapeá-lo buscando as querelas teóricas, retomaremos brevemente os autores clássicos que, inclusive, proporcionaram a grande cisão entre as vertentes psicanalítica inglesa e francesa. A partir de nosso conhecimento sobre a crítica do psicanalista francês Jacques Lacan aos psicanalistas da corrente inglesa, iniciamos nossa exploração por tais autores, desembocando nos seguintes, segundo a aproximação teórica. Por fim, retornamos à obra freudiana a fim de investigar os vestígios que o próprio fundador da psicanálise deixou para que os seus seguidores traçassem caminhos semelhantes aos seus ou deles distintos. Sigamos com Lacan, Anna Freud, Hartmann, Ferenczi, Hank, Winnicott, Klein, Dolto, Gross e Freud sobre os usos e a forma que a ideia de ‘adaptação’ faz-se presente em suas respectivas obras.

QUERELAS SOBRE ADAPTAÇÃO NOS PÓS-FREUDIANOS – Um percurso inicial em A. Freud, Hartmann, Lacan, Ferenczi, Rank e Winnicott

A discussão mais acalorada e conhecida sobre a noção de adaptação em psicanálise ocorreu entre o psicanalista francês Jacques Lacan e suas críticas dirigidas à “Psicologia do Ego” de Heinz Hartmann e Anna Freud. Empenhado no “retorno a Freud” (LACAN, 1953) – ou, mais especificamente, no retorno ao sentido freudiano de questionar a verdade (LACAN, 1955) –, Lacan elencou três aspectos problemáticos pelos quais o movimento psicanalítico havia enveredado: uma supremacia do imaginário na técnica e no desenvolvimento teórico; as noções de desenvolvimento libidinal revitalizando as ideias progressistas do processo analítico; e a formação do analista e o fim de análise baseados em uma relação de mestria e dominação. Tais aspectos carregam entre si duas questões em comum: o abandono do “fundamento da fala” (LACAN, 1953, p. 244) e a impossibilidade de apreender as coisas em sua totalidade.

Para Lacan, as correntes psicanalíticas pós-freudianas, especialmente a psicologia do ego, dispensaram os termos mais vivazes da teoria freudiana – o inconsciente e a sexualidade

– para pender para a “adaptação do indivíduo ao meio social, para a busca dos *patterns*⁴³ de conduta e para toda a objetivação implicada na noção de *human relations*⁴⁴” (LACAN, 1953, pp. 246-247). Nesse sentido, construíram uma psicanálise que culminaria na adaptação de um indivíduo à realidade definida e organizada a partir de exercícios pedagógicos, benevolências e posições assimétricas de dominação durante o processo analítico, cujo término se daria em um nível identificatório do *eu* do paciente ao *eu* do analista (LACAN, 1955).

Alvo das críticas de Lacan, Anna Freud – pedagoga de formação e filha mais nova de Freud – dedicou-se a estudar sobre o ego e suas funções na formação da personalidade humana, com enfoque na infância e educação. Durante o tempo em que lecionou, concentrava-se em observar os comportamentos das crianças e anotá-los, favorecendo com que, em 1922, ingressasse no movimento psicanalítico vienense, com um estudo sobre as fantasias e devaneios infantis intitulado *Beating fantasies and daydreams* (FREUD, A. 1922)⁴⁵.

Sempre permeada pela interface entre psicanálise e educação, a partir das demandas sociais emergentes do pós-I Guerra Mundial, dedicou-se às instituições educativas a fim de proporcionar acolhimento, condições de desenvolvimento e educação às crianças órfãs e abandonadas. Atuou nas creches-lares e fundou, juntamente com Dorothy Burlingham e Eva Rosenfeld, uma escola que buscava não fazer uso de meios coercitivos durante o processo educativo, chamada de Escola Hietzing (1927-1931).

Uma educação sem meios de coerção, para A. Freud, seria uma educação com características intrínsecas à psicanálise. Nesse sentido, os conflitos entre os métodos pedagógicos “Fröbel *versus* Montessori”⁴⁶ (FREUD, A., 1936, p. 66) para educação infantil – os quais perduram até os dias de hoje – deixam implícito o real impasse educativo sobre:

[...] saber até que ponto a tarefa educativa deve induzir as crianças, mesmo as de mais tenra idade, a dedicarem todos os seus esforços à assimilação da realidade e até que ponto é admissível encorajá-las a desviarem-se da realidade e construírem um mundo de fantasia. (FREUD, A. 1936, p. 66)

⁴³ Do inglês, “padrões”.

⁴⁴ Do inglês, “relações humanas”.

⁴⁵ Anna Freud faz uma articulação com o texto de Freud (1919) “Uma criança é espancada – uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais”, versando a respeito das fantasias inconscientes infantis que causam efeitos neuróticos e histéricos até a vida adulta do indivíduo.

⁴⁶ Friedrich Fröbel e Maria Montessori, teóricos abordados no Capítulo 2.

Neste ponto, A. Freud retoma o que nos parece ser o cerne da questão educativa, o ato decisório de o adulto intervir, ou não, nos atos das crianças. Apenas para lembrar o que já discutimos anteriormente, Fröbel considerava a criança enquanto um indivíduo incompleto que precisava de cuidados e atenção para se tornar um adulto saudável. Era tarefa do educador prestar todo tipo de auxílio para que as fases do desenvolvimento da criança fossem percorridas sem intercorrências. Para Montessori, o aprendizado estava baseado na individualidade, liberdade e atividade das crianças, as quais já nascem um ser humano integral com a capacidade de aprender – sendo esta influenciada pelas experiências de vida que a criança tem. Nesse sentido, o educador exerce um papel de acompanhante e provedor de um ambiente que favoreça esse processo. Diante desse impasse, pedagogos, psicólogos e psicanalistas constantemente questionam sobre qual o papel que o educador deveria exercer para favorecer o processo de aprendizagem de uma criança: sendo permissivo ou opressor? Jardineiro ou acompanhante? Definitivamente, esse é um impasse que não cessa⁴⁷ nem teoricamente, nem na realidade escolar.

Mas, para além da questão da interferência do adulto no ato educativo, a psicanalista aponta para outra questão velada no processo educativo, a qual também resulta em muitos impasses no cotidiano escolar: o conflito entre a realidade e a fantasia. A fantasia é um conceito que permeia as diversas correntes psicanalíticas. É também um conceito que intrínseco ao processo constitutivo de um sujeito, isto é, o processo que um bebê humano tece para se tornar um ser de linguagem e pertencente ao laço social. Para alguns autores, a fantasia é parte fundamental nesse processo, sendo um empuxo ao processo civilizatório; e, para outros, o sujeito precisaria abandoná-la e curvar-se à realidade social.

Esse impasse também aparece nas discussões a respeito do educar e da função do adulto nesse ato, como nos aponta Anna Freud e como aparecerá em outros autores⁴⁸. A fantasia está presente, por exemplo, nas brincadeiras, desde as mais primitivas⁴⁹, sendo fonte de constituição subjetiva e de laço com o outro. Entretanto, sabemos que há um empuxo social para oferecermos e tolerarmos cada vez menos as brincadeiras, as elaborações de

⁴⁷ Freud (1933 [1932]) teceu uma importante contribuição a esse impasse relacionando-o ao mal-estar que abarca o processo civilizatório de qualquer ser humano. Comparando metaforicamente o ato de inibir e o ato de não interferir dentro do contexto educativo aos monstros marinhos *Sila* e *Caribdis*, o psicanalista nos aponta para uma inexorável conjuntura dilemática em que não há ato decisório livre do mal-estar. Esta metáfora será abordada futuramente neste trabalho.

⁴⁸ Como o próprio Freud, Klein, Winnicott, Lacan.

⁴⁹ Os jogos constituintes serão abordados com mais cuidado mais adiante neste trabalho.

histórias fantasiosas por parte da criança, e as incentivarmos aos processos pedagógicos e de aquisição de habilidades, como a alfabetização e os comportamentos adequados. Assim, desde o maternal o cotidiano escolar está repleto de apostilas pedagógicas⁵⁰, em detrimento dos espaços de brincadeira livre. Com o avançar dos anos escolares, a situação só se agrava, pois as disciplinas teóricas abarcam praticamente toda a grade curricular, sobrando pouco espaço para atividades físicas, artes, disciplinas sociais, entre outras.

Neste ponto lembramos de Freud (1908 [1907]) dizendo que, ao crescer, um ser humano deixa de brincar, renunciando ao seu prazer advindo das práticas lúdicas. Em vez de brincar, o sujeito fantasia, sucumbindo às realidades da vida com toda seriedade que lhe é exigida. Entretanto, sabemos que renunciar a prazeres não é uma tarefa fácil, então normalmente busca-se trocar a renúncia de um prazer pela obtenção de outro. Todavia, os métodos educativos oferecem poucas trocas aos pequenos aprendizes, já que muitas crianças nos mostram o quanto não é nada atrativo permanecer sentado, imóvel em uma carteira ou roda, para que a professora lhes ensine sobre as abstrações da vida. Os alunos manifestam diversas formas de resistência a essa educação anônima e embrutecida, as quais são muitas vezes interpretadas como inadequações, inaptações, ao ambiente educativo e social, necessitando de outros especialistas para solucionar a questão.

A. Freud. também demonstrou preocupação quanto à educação opressora e coercitiva. Baseada na concepção de seu pai sobre os rígidos métodos educativos de sua época – que seriam fonte de angústia e teriam implicações na constituição psíquica –, há certa inferência de que as concepções psicanalíticas poderiam ajudar o campo educacional a dissolver os conflitos cotidianos e a preveni-los de acontecer. Nesse sentido, o ponto central da teoria de A. Freud é a noção desenvolvimentista, em que a criança se apresenta com um ego⁵¹ imaturo e incompleto – assim como o pedagogo Fröbel propôs. Com o passar do tempo, vai se desenvolvendo através dos estágios⁵² comuns a todas as crianças até atingir um ego forte,

⁵⁰ Lembramo-nos de uma escola particular de São Paulo em que era utilizado o método apostilado de ensino. Deste modo, as crianças entravam na instituição a partir dos três anos de idade e recebiam uma apostila a cada mês, totalizando 8 por ano letivo. A primeira atividade a ser feita na apostila para uma criança de três anos de idade nesta instituição era um “seguir os pontos”, em que – completando a linha tracejada – ela deveria conduzir uma menina sorridente, segurando cadernos e levando uma mochila nas costas, até a escola.

⁵¹ Enquanto estivermos trabalhando com a teoria de Anna Freud e de outros autores da psicologia do ego utilizaremos “ego” como tradução do original alemão, “*Ich*”, bem como “superego” e “id” para “*Überich*” e “*Es*”, respectivamente. O intuito é manter a tradição presente nas traduções brasileiras de origem inglesa. Assim sendo, quando estivermos abordando autores de origem francesa ou alemã recorreremos à tradução literal dos termos alemães: “eu”, “supereu” e “isso”.

⁵² Oral, anal, fálica assim como Freud propôs no desenvolvimento da libido.

capaz de resistir e manejar as pressões dos impulsos incontroláveis internos e externos. Caso aconteça algum entrave nesse processo, um sintoma apareceria. O analista então seria capaz de identificar a fase em que a criança estaria e, através do processo terapêutico pedagógico, ajudar o ego a dissolver as defesas que estariam causando os sintomas apresentados – recuperando, assim, o percurso do desenvolvimento egoico normal.

O processo analítico para A. Freud seria, então, um método terapêutico sempre preocupado:

[...] com o ego e suas aberrações: a investigação do id e de seus processos de funcionamento foi sempre um meio, apenas, para se alcançar um fim. E o fim era invariavelmente o mesmo: a correção dessas anormalidades e a recuperação do ego, em sua integridade. (FREUD, A. 1936, p. 10)

A compreensão do sintoma como uma defesa egoica manifestada através de um comportamento *anormal*, de acordo com o previsto nos estágios de desenvolvimento, que precisa de *correções* nos parece uma concepção teórica e prática de fins adaptativos ao meio social – a qual foi criticada por Lacan. Segundo a psicanalista “o ego é feito ‘sob medida’, isto é, perfeitamente adaptado para manter o equilíbrio entre as duas forças: as solicitações urgentes da pulsão e as pressões exteriores” (FREUD, A., 1936, p. 103). Por conseguinte, haveria um ajuste perfeito entre as exigências do sujeito e as exigências civilizatórias; e o poder de realizar tal ajuste, ainda de acordo com A. Freud, seria atribuído à educação e aos seus métodos modernos.

Deste modo, diante do impasse inexorável educativo e civilizatório do humano quanto às frustrações ou permissões, tanto no contexto institucional quanto no consultório, a perspectiva desenvolvimentista atrelada à educativa levou A. Freud a cunhar uma prática destinada à adaptação do indivíduo ao meio social. Focando no fortalecimento egoico do indivíduo a fim de que este se assemelhasse ao terapeuta e/ou educador – anunciando uma cura, um desenvolvimento psíquico e social, ou enfim, uma adaptação –, A. Freud acabou se distanciando de outra leitura da psicanálise clássica de seu pai, fundamentada no inconsciente, com a impossibilidade estrutural do sujeito no que se refere a controlar, prevenir ou adaptar.

Também alvo das críticas de Lacan e seguidor de A. Freud, Heinz Hartmann foi um dos mais influentes psicanalistas que compunham uma corrente psicanalítica denominada de Psicologia do Ego⁵³. Hartmann apresentou um trabalho⁵⁴ na sociedade psicanalítica de Viena,

⁵³ A Psicologia do Ego, uma corrente da psicanálise que surgiu em meados de 1920, a partir dos estudos de Anna Freud sobre o ego e os mecanismos de defesa. Heinz Hartmann, Rudolph M. Loewenstein, David Rapaport entre

em 1937, sobre o ego e suas funções adaptativas; trabalho que posteriormente, em 1939, emprestaria seu título para uma obra de sua autoria intitulada *Psicologia do ego e o problema da adaptação*.

Neste livro, Hartmann (1939) afirma categoricamente que “a adaptação é [...] um conceito central da psicanálise, visto que muitos dos nossos problemas, quando averiguados em profundidade, convergem para ela” (HARTMANN, 1939, p. 22). Nesse sentido, para ele, a análise desse conceito possibilitaria esclarecer “muitos problemas da psicologia normal e anormal, entre eles, a nossa concepção de saúde mental” (HARTMANN, 1939, p. 23). Isto é, a adaptação e seus insucessos são processos influenciados por vários elementos – conscientes e inconscientes –, cabendo à psicanálise direcionar-se a eles.

Interessado em analisar as tarefas de domínio da realidade realizadas pelo ego com a adaptação à realidade, Hartmann submete uma articulação entre a adaptação, o ego e a concepção de saúde mental. Segundo o psicanalista, há uma relação entre a conduta racional e a adaptativa, bem como a racional e a sadia. A base implícita do conceito de saúde da Psicologia do Ego está “no grau de adaptação de uma pessoa” (HARTMANN, 1939, p. 31). Ora, nesse sentido, se a conduta racional é função do ego, e o ego é o órgão da adaptação, podemos supor que um indivíduo saudável seria um indivíduo bem adaptado, sendo que essa adaptação se deu, prioritariamente, de forma racional e consciente. Caso houvesse desajustes nesse processo, seria necessária uma terapia com a finalidade de ajudar “a realizarem uma melhor síntese funcional e melhores relações com o meio” (HARTMANN, 1939, p. 74).

Em nossa concepção, essa é uma articulação teórica que se alinha a – e alimenta – perspectivas higienistas de sociedade, as quais objetivam a formação de indivíduos saudáveis e adaptados ao *status quo*. Por conseguinte, a direção do tratamento segundo a corrente da Psicologia do Ego pode favorecer a manutenção do poder instituído, oprimindo e excluindo certos sujeitos do laço social. Além disso, identificamos uma mistura de princípios terapêuticos e pedagógicos, já que o indivíduo precisaria desenvolver seu ego para que

outros compuseram essa corrente psicanalítica. Consideravam o inconsciente um caos, fonte de comportamentos desajustados atribuindo mais destaque teórico e técnico ao ego. Este sendo racional, sintético, consciente, portanto, a análise aconteceria neste nível, objetivando seu fortalecimento a fim de melhor ajuste do indivíduo à realidade.

⁵⁴ Originalmente, em alemão, “Ich-Psychologie und Anpassungsproblem” [Psicologia do Ego e problema de adaptação].

racionalmente pudesse usufruir de sua capacidade adaptativa. E esse desenvolvimento, em nossa compreensão, aconteceria pela via pedagógica com o outro.

Influenciado por Freud (1913) e A. Freud, Hartmann define como finalidade da educação não somente a prevenção das neuroses, mas também:

A adaptação a determinado meio ambiente; a preparação para um previsto meio futuro; e a modelação de objetivos de acordo com os ideais da geração futura, em que o passado, assim como o presente e o futuro, também influi. (HARTMANN, 1939, p. 75)

Aqui vemos claramente uma articulação entre os elementos teóricos clínico-pedagógicos: o ego, a adaptação, a saúde e a educação. Educar, para Hartmann, está totalmente atrelado ao fato de adaptar o indivíduo à realidade na qual ele se encontra. Ao estar adaptado, infere-se que ele tenha um ego forte e saudável. Nesse sentido, é notável como a função adaptativa do ego ganhou destaque, impulsionando as noções de domínio da realidade pelo indivíduo como sendo mais adaptado e saudável. Assim, vamos percebendo como uma parcela da psicanálise considerava que a educação seria o processo, por excelência, para a criança se adaptar ao seu meio e, por conseguinte, estar apta a se ajustar a outros meios em que virá a se inserir um dia.

Tais concepções teóricas adaptativas da Psicologia do Ego, com grande adesão principalmente na América do Norte, exerceram influências no modo de como lidar com a criança e educá-la. O discurso psicológico e médico-social formou as bases teóricas e fundamentações práticas da pedagogia. As construções psicanalíticas também integram a trama desse discurso. Por conseguinte, se voltarmos a pensar sobre nosso recorte de pesquisa – o processo de adaptação das crianças nas creches –, e se considerarmos a perspectiva da Psicologia do Ego, facilmente se poderá justificar os conflitos e dificuldades que acontecem desde a porta de entrada da instituição educativa enquanto ações racionais das crianças, ou seja, intencionais, aplicando ainda um viés psicopatológico para o que escapa do modelo previsto.

Relembrando o tensionamento inconsciente entre as renúncias para gozar de uma proteção civilizatória e pertencer ao laço social e o impulso primitivo de satisfação que uma criança enfrenta desde o seu nascimento, não seria violento demais, segundo a perspectiva de Hartmann, atribuímos um caráter racional e intencional às desobediências, disputas, escapes, choros que compõem a educação infantil? Será que é da ordem de uma intencionalidade egoica e esclarecida o fato de uma criança não se ajustar aos parâmetros escolares?

Entretanto, para além do foco adaptativo racional egoico dentro da própria teoria de Hartmann, é possível identificarmos uma contradição. O autor retira do ego a única responsabilidade pela totalidade do processo de adaptação de um indivíduo. Diz o psicanalista que “a função do órgão mais altamente diferenciado de adaptação à realidade não pode garantir, só por si, uma ótima e total adaptação do organismo” (HARTMANN, 1939, p. 35). O autor relembra a função do social implicada na adaptação, trazendo um empecilho à adaptação total.

É interessante encontramos essa contradição no pensamento de Hartmann. Apesar de manter o foco nos processos egoicos – adaptativos – enquanto um sinal de saúde do indivíduo, ao nos depararmos com tal incongruência teórica, resvalamos nas querelas da própria teoria psicanalítica. Já nos apontou Lacan (1966-1967) que é na falha do outro que o sujeito advém. Nesse sentido, nos parece precioso um furo desses no pensamento do psicanalista do ego, apontando para certa ambiguidade do processo de adaptação. Ao nosso entender, os processos adaptativos são influenciados pela constituição psíquica do sujeito e pelo meio externo a ele. Ou seja, assim como o psiquismo não está dado *a priori*, desde o nascimento – mas, sim, é constituído a partir da relação que o bebê humano estabelece com os outros humanos –, a adaptação também não poderia ser estabelecida de antemão. Há uma construção artesanal, a ser feita com base nas vivências, que coloca a constituição e a adaptação no campo do imponderável.

Encontramos em Hartmann uma proposição que alimenta esse carácter imprevisível da adaptação, apesar de o autor não denominar dessa forma, já que ele afirma não entender “por adaptação apenas a submissão passiva aos objetivos e metas da sociedade, mas também uma colaboração ativa para que eles se realizem, assim como as tentativas para modificá-los” (HARTMANN, 1939, p. 31). Se há um carácter dinâmico no processo adaptativo, em que o indivíduo é ativo para modificar o ambiente a fim de obter satisfação, mas, ao mesmo tempo, esse ambiente o modifica, estamos novamente no campo do inestimável, já que o meio do ser humano é o meio social e, por conseguinte, é impossível a satisfação plena, a ausência de conflito psíquico e – porque não, então? – a adaptação total do sujeito ao meio.

Retornando a Lacan, no texto “A direção do tratamento e os princípios de seu poder” (1958), o psicanalista francês discorda veementemente do constructo teórico de Hartmann e Anna Freud. Pautados na relação com a realidade, Lacan afirma que eles “medem as defecções por parte do paciente com base no princípio autoritário dos educadores de sempre”

(LACAN, 1958, p. 596), deslocando o princípio freudiano do inconsciente para focar nas moralidades conscientes, tornando a análise um processo pedagógico por excelência, no qual o analista dirige o paciente – e não o tratamento –, adestrando-o a sua imagem e semelhança.

Lacan não compartilha do ideal de uma “adaptação à realidade”. Uma criança na creche, demonstrando sinais que poderiam ser interpretados como de *desadaptação*, tais como fugas da sala, choros, isolamento, seriam para ele o modo – inconsciente – como a criança encontrou para pertencer à realidade da instituição educativa. A “desadaptação” é constituída no processo adaptativo e é efeito deste. Relembrando o aforismo foucaultiano, “onde há poder, há resistência”, podemos articulá-lo com Lacan e pensarmos que os comportamentos “desadaptados” só existem porque há os comportamentos supostamente adequados para estar em uma escola. Portanto, os desadaptados seriam modos singulares de o sujeito resistir ao poder institucional. Referem-se aos manejos que o sujeito encontra para lidar com os conflitos advindos das exigências pulsionais e das exigências do mundo externo, e não necessariamente significam falhas, erros, fraquezas, ou até distúrbios de sua saúde.

Lacan, então, engajado em seu projeto de retornar às origens da teoria freudiana – e também preocupado com a direção pela qual a psicanálise estava seguindo –, propôs rejeitar o critério de *adaptação* “até nova ordem, a nova ordem que a própria psicanálise terá instaurado” (LACAN, 1960, p. 656). Aqui compreendemos uma postura subversiva do psicanalista francês, sugerindo a renúncia do método adaptativo com o intuito de não tornar a psicanálise mais uma ciência higienista, servindo à manutenção do *status quo* social.

As críticas lacanianas a respeito de uma proposição psicanalítica adaptacionista permeiam sua obra. A respeito das formulações sobre o processo de constituição psíquica do sujeito, Lacan afirma que o sujeito é um efeito da linguagem, isto é, nela se constitui enquanto tal. Se para a psicanálise o sujeito é atravessado pelo inconsciente, como pensava Freud, com Lacan encontramos a constatação de que o sujeito da psicanálise é o sujeito do inconsciente. Logo, se – como sabemos – o inconsciente, para Lacan, é estruturado como uma linguagem, temos o sujeito como efeito desta, no sentido de que a sua causa é o inconsciente. Ele se estrutura a partir do laço com o outro através da linguagem. Por conseguinte, tal como em Freud, o psiquismo para Lacan não é inato. Ele é constituído *na* e *pela* relação com o outro – linguagem.

O bebê humano nasce em uma condição de prematuração específica. O sistema orgânico neuronal ainda não está completo, proporcionando uma falta de coordenação motora,

sentida como uma fragmentação corporal e uma incapacidade de atender às necessidades fisiológicas. Além disso, há a dependência de outro⁵⁵ ser humano, para suprir suas carências orgânicas e exercer a função de inseri-lo no campo da linguagem. Assim, Lacan propõe como o processo de constituição psíquica o fornecimento de palavras e imagens ao corpo do bebê a fim de que ele possa se enlaçar nesse campo, reconhecendo uma unificação corporal e uma identidade de *eu*.

Para formalizar a teoria de como se desenrola esse processo de constituição psíquica, o psicanalista francês utilizou as descobertas de dois teóricos de áreas distintas: o esquema óptico do físico alemão Carl Friedrich Gauss (1777-1855) e a evolução psicológica da criança do psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962). Lacan propõe que a constituição do *eu* ocorreria tal como a formação de uma imagem virtual no esquema óptico de Gauss. Partindo de um objeto real⁵⁶ e recorrendo ao espelho côncavo em articulação com um espelho plano – os quais produzem uma imagem virtual –, Lacan conseguiu sustentar que a formação do *eu* também é virtual. No esquema de Lacan um objeto real, o corpo tem sua imagem formada através do olhar e da linguagem que funcionam como os espelhos articulados de Gauss. De Wallon, Lacan retirou três maneiras de a criança se comportar ao se deparar com o espelho. Segundo o autor, o primeiro movimento da criança é reconhecer a imagem como um outro diferente de si, tal qual um animal reage diante de outro; em um segundo momento, ela se confunde diante da imagem, em uma espécie de transitivismo, interrogando-se a respeito de quem é o agente da ação – se é ela própria ou a imagem –; e no terceiro momento, há o reconhecimento da imagem como sendo dela, imagem que adquire um valor simbólico amarrando-a ao real de seu corpo.

Entre os seis e os dezoito meses de vida de uma criança, aproximadamente, é o período em que ocorreria esse processo denominado de *estádio do espelho*. A criança, ainda em seu estado de prematuração, fragmentação corporal e dependência absoluta do outro, recebe do adulto, em geral a mãe, – que está encarregada da função de suprir as faltas orgânicas e psíquicas de seu bebê –, um lugar em seu imaginário, uma fantasia de uma criança completa. Deste modo, carregando-o no colo, diante do espelho, ela diz que aquele que

⁵⁵ Em termos lacanianos, a grafia correta seria Outro, o grande Outro tesouro dos significantes, “lugar onde se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964, p. 200). Porém, não nos aprofundaremos mais neste conceito.

⁵⁶ Real aqui não significa o “Real” lacaniano. A ideia é opor a noção de real à noção de virtual, dentro da temática dos espelhos em Gauss.

aparece na imagem refletida é seu bebê. Neste momento a mãe está suprindo a incapacidade motora da criança de se sustentar sozinha e ficar diante do espelho. Além disso, ela oferece um sentido para aquilo que aparece; oferece um nome, antecipando uma condição subjetiva a seu filho. Neste momento, provavelmente, a criança ainda perceberá a imagem enquanto um outro; e posteriormente começará a se interrogar sobre ela e a imagem, batendo no espelho, tentando morder a imagem, apreendê-la.

Até que um dia, diante do espelho, a criança demonstra um júbilo ao reconhecer que aquela imagem é ela. Um júbilo por conseguir amarrar a imagem virtual do espelho ao real de seu corpo e seu nome; portanto, conseguindo uma espécie de reconhecimento de si real, imaginária e simbolicamente. Por conseguinte, a constituição subjetiva se dá através do reconhecimento dessa imagem virtual oferecida pelo outro, através da alienação dessa imagem e sua separação, reconhecendo-se como um *eu*. O bebê humano aceita essa condição identificatória para superar sua angústia original de fragmentação, de despedaçamento, submetendo-se à alteridade, ao social.

Deste modo, Lacan descreve o *estádio do espelho* como:

[...] um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (LACAN, 1949, p. 100)

Esta passagem nos oferece condições de tecer algumas problematizações ao processo de adaptação na creche. A unidade ficcional de *eu*, amparada em uma totalidade ortopédica, nos indica que dentro da instituição educativa a imagem de aluno, de criança adaptada, funcionaria como uma espécie de repetição do *estádio do espelho*, ou seja, o professor anteciparia à criança recém-chegada uma condição subjetiva que ainda lhe é insuficiente – a condição de aluno. Quando a criança tomar para si essa posição aos olhos do educador, poderá ser compreendida como adaptada à instituição. Entretanto, por conta de a instância do *eu* se tratar de “uma linha de ficção, para sempre irredutível ao indivíduo” (LACAN, 1949, p. 98), a adaptação nunca será completa: ela será, da mesma maneira, ficcional.

Além disso, compondo a imagem de “aluno” oferecida à criança estão às dimensões inconscientes. O desejo do professor, os discursos da instituição, as crianças – apenas para explicitar alguns desses elementos que tecem o dispositivo de adaptação escolar – são

atravessados também por sua dimensão inconsciente. Deste modo, não há como prever inteiramente qual será a imagem perfeita com a qual um recém-chegado se alienará, e nem como controlar esse processo. É uma operação diária fundada a partir do laço singular estabelecido entre professor e aluno, operação que produz efeitos constituintes.

Portanto, a partir dos constructos de Lacan, podemos intensificar a complexidade de estar com uma criança de até três anos em uma instituição educativa. O professor assumirá, por algumas horas do dia, a função de oferecer à criança antecipações sobre si. A mesma função exercida pela mãe da criança, por exemplo. Ele ocupará o campo do desejo e da linguagem no qual a criança se constitui. Em certo sentido, poderíamos pensar que, ao ser estruturada *no e pelo* campo da linguagem, a criança se “adaptaria” a esta. Se “adaptaria” ao desejo do outro. Entretanto, essa adaptação não seria completa, pois há o caráter inexorável do inconsciente, escapando de qualquer possibilidade de fechamento, de qualquer possibilidade de determinação.

Assim, professor e aluno, atravessados pela dimensão inconsciente, estariam se aventurando para realizar um ideal de prática pedagógica – o período de adaptação – que está fadada a falhar. Mas, se é justamente na falha do outro que se abre espaço para a emergência do sujeito, então podemos pensar que, mesmo antecipando uma adaptação, é possível o processo constitutivo acontecer, desde que as falhas e desordens também possam compor o cotidiano institucional. Portanto, a adaptação pode estar imbricada ao processo de subjetivação carregando a marca do impossível freudiano e se permitindo ser não-toda, abrindo espaço para as supostas falhas e, por conseguinte, a emergência do sujeito.

Logo, o *estádio do espelho* é um interessante esquema para escandirmos o período de adaptação nas creches, pois ele nos avisa sobre as antecipações imaginárias que nós, adultos, impomos às crianças. Da mesma forma como os pais imaginam e antecipam tudo que será o bebê que está para nascer, na creche a equipe pedagógica, munida de informações colhidas nas reuniões com os pais, especula de antemão quem e como é a criança que chegará para a adaptação. O quanto essa criança antecipada corresponde com a criança que chega é algo que se verifica caso a caso, entretanto, é comum caírmos em abstrações imaginárias que serviriam a todos igualmente, funcionando como um anteparo à realidade, como um fechamento para a emergência do sujeito. Esse fechamento impede que o adulto se incline, de fato, a conhecer

singularmente⁵⁷ a criança que virá a ser seu aluno, culminando em um processo educativo embrutecido não marcado por um “interesse particularizado”⁵⁸ (LACAN, 1969, p. 369) a ela.

Esse ato de inclinar-se à criança e conhecê-la pressupõe certo não saber por parte do adulto com relação a ela. Ele anuncia que há um reconhecimento de sua incompletude, abrindo espaço para a criança se dizer. É um movimento contrário às tendências pedagógicas e higienistas, em que o adulto se coloca como um especialista perante a criança e seu processo educativo amparado nas abstrações teórico-científicas. Assim como em Lacan, encontramos no psicanalista Sándor Ferenczi uma posição crítica com relação ao caminho que a psicanálise de sua época já estava seguindo.

Caminhando na contramão de algumas tendências sociais sobre o processo civilizatório e educacional de seu tempo, Ferenczi expôs uma fala sobre *adaptação* na sessão de medicina e pedagogia da Sociedade Britânica de Psicologia, em 1927. Em sua exposição, propôs algo incomum em relação à chegada de uma criança na família: que pensássemos a respeito de uma inversão do processo. Isto é, uma adaptação da família à criança, e não, no sentido comum, de se adaptar a criança à família. Porque, para ele, a adaptação é um processo ativo e de duplo aspecto entre o indivíduo e o meio. Ambos estão em interação e são afetados reciprocamente. Mas, como é o adulto que se encarrega de receber o bebê no mundo, desde o seu nascimento, a adaptação deveria acontecer, primariamente, nessa direção.

Podemos depreender um olhar psicanalítico antagônico em relação à biologia evolucionista, à psicologia e à pedagogia, já que “ela [psicanálise] nos mostra o papel ativo de fatos internos, que só a introspecção permite descobrir” (FERENCZI, 1927, p. 4). Nesse sentido, assim como Freud (1913; 1925) já anunciava a importância de o adulto compreender as dinâmicas psíquicas infantis a fim de auxiliar no processo educativo, Ferenczi também a aponta como um fator inicial para auxiliar o processo adaptativo. Para tanto, primeiramente sugere que o adulto adquira certa representação da vida psíquica de si mesmo para, posteriormente, facilitar alguma apreensão da infância – a sua própria e a de seus filhos.

⁵⁷ O leitor poderá encontrar ilustrações a partir das vinhetas descritas neste trabalho.

⁵⁸ Jacques Lacan, em seu texto “Nota sobre a criança”, de 1969, formaliza o processo constitutivo de uma subjetividade através de uma transmissão de um desejo não só por parte daqueles que encarnam as funções materna e paterna para a criança. Assim, a continuidade da sociedade não depende apenas de uma satisfação das necessidades vitais do bebê, mas da “marca de um interesse particularizado” por parte da função materna e do “vetor de uma encarnação da Lei no desejo” por parte da função paterna (LACAN, 1969, p. 369).

Adentrando no tema da adaptação propriamente dito, Ferenczi (1927) confere três sentidos a esse conceito: o darwiniano, o lamarckista e o psicológico. Ao primeiro, destaca a seleção natural como uma explicação à adaptação e perpetuação da espécie. Ao segundo, elenca uma explicação fisiológica à adaptação através do exercício do indivíduo em determinada função transmitindo essa capacidade a seus descendentes. Já ao terceiro, atribui à psicanálise a configuração de uma teoria que considera uma série de elementos negligenciados pelas ciências naturais, os quais atuam ativamente no processo adaptativo dos seres humanos – os processos inconscientes.

Ao definir a adaptação de forma mais ampliada – enquanto um fenômeno estatístico aleatório, fisiológico e psicológico – do que A. Freud e Hartmann, por exemplo, encontramos em Ferenczi uma possibilidade de articulação com a nossa concepção de adaptação. Ao considerá-la um dispositivo composto por vários elementos – históricos, teóricos e práticos –, compreendemos o quanto o processo de subjetivação e inserção de uma criança na sociedade não é da ordem de um automatismo biológico superficial. Trata-se de uma rede de elementos que atuam no processo adaptativo, assim como ele próprio atua na interação dos elementos. Considerando ainda o dinamismo pulsional estruturalmente tensionado buscando satisfação e culminando em um intransponível conflito entre o sujeito e o social, a adaptação é um fenômeno que precisa ser trabalhado em sua complexidade, para não cairmos nos automatismos e abstrações científicas que visam apenas à manutenção do poder vigente e do *status quo*.

Deste modo, um provérbio alemão citado por Ferenczi (1927) ilustra bem a complexidade que é criar uma criança: “Tornar-se pai é mais fácil do que sê-lo”. Isto é, não se trata apenas de uma questão biológica cuidar e educar uma criança, são inúmeras implicações subjetivas que permeiam esses atos, favorecendo-os ou complicando-os. Trazendo à tona a responsabilidade dos adultos perante as crianças, Ferenczi assinala o momento do nascimento como sendo o maior nível de preparo para uma transição que um indivíduo pode oferecer ao outro. A não ser pelas intercorrências prematuras, o bebê nasce em plenas condições biológicas de se lançar a este mundo e é recebido por adultos que tentam fazer de tudo para amenizar os sofrimentos do recém-nascido – aquecem-no, protegem seus olhos e ouvidos da luminosidade e ruídos do mundo exterior, preparam o ambiente para sua chegada, tiram licença de seus trabalhos, por exemplo.

Já com relação ao “ingresso da criança na sociedade de seus semelhantes [...] o instinto dos pais parece com muita frequência falhar” (FERENCZI, 1927, p. 5). Aqui, o psicanalista refere-se principalmente ao desmame, ao desfralde e à transição para a vida adulta – entrada na escola. Nesses três momentos está em jogo uma independência da criança com relação à mãe – ou outro adulto de referência –, emergindo as questões em torno da sexualidade e da civilização. Os adultos, por sua vez, tentam frequentemente apagar ou ignorar esses conflitos, ao invés de acolher e cuidar, como fizeram no momento do nascimento, possibilitando que tais experiências ganhem o valor de trauma. Nesse sentido:

Na adaptação da família à criança, o que se revela ser traumático produz-se, portanto, quando da passagem da primeira infância primitiva à civilização; o asseio não é a única coisa a estar em causa, somando-se-lhe a sexualidade. (FERENCZI, 1927, p. 8)

Ferenczi confere como valores traumáticos os conflitos entre a sexualidade e as exigências sociais que permeiam o processo civilizatório. A adaptação da família à criança seria uma tentativa de evitar ou minimizar tais efeitos nefastos, como habitualmente vemos os adultos se inclinando para cuidar e apaziguar um recém-nascido. Entretanto, apontando as querelas sobre a adaptação dentro da própria teoria psicanalítica, cabe pontuarmos sobre a visão contrária que Otto Rank (1924) tem com relação aos traumas e a adaptação.

Em 1924, Rank publicou a obra *O trauma do nascimento e seu significado para a psicanálise*, livro que recebeu diversas críticas, inclusive de Freud, resultando em seu rompimento com o movimento psicanalítico. Para Rank, a adaptação é um processo de civilização e, portanto, refere-se a uma “adaptação simbólica” (RANK, 1924, p. 79). Trabalhando com a ideia de que o nascimento é um trauma para todo ser humano, há, então, sempre uma tentativa de superá-lo, de elaborá-lo. O processo civilizatório – adaptativo – comportaria elementos criados pelo homem para tentar amenizar o trauma primevo.

A adaptação simbólica seria o meio que o humano encontrou para se adaptar à realidade e, assim, de alguma maneira, encontrar objetos substitutos ao desejo primitivo de retornar à vida intrauterina. Essa substituição seria como que uma tentativa de dissolver o trauma do nascimento. A esse respeito Rank afirma:

Acreditamos ter compreendido o “simbolismo” como o meio mais importante para a adaptação à realidade, no sentido de que todo “conforto” que a civilização e a técnica procuram aumentar continuamente, busca apenas criar formas substitutivas do objetivo primitivo. (RANK, 1924, p. 97)

A adaptação simbólica permite ao homem se adaptar à realidade, possibilitando caminhos substitutivos ao desejo primitivo e, por conseguinte, mantendo o indivíduo vivo. Ela possibilitaria tornar reversível o trauma do nascimento através de elementos da linguagem e da evolução humana, os quais proporcionam um reconhecimento da separação entre a mãe e a criança, ou seja, demarcam uma oposição entre “o *eu* e o *não-eu*” (RANK, 1924, pp. 100-101). Nesse sentido, apesar das críticas tecidas a Rank, interessa-nos as formalizações sobre uma adaptação simbólica, a qual, através da linguagem, poderia fornecer elementos para o sujeito nomear, apaziguar, elaborar seus conflitos e seguir adiante. Parece-nos ser essa uma posição fundamentalmente psicanalítica, a qual demarca a linguagem como aquilo que nos torna humanos, que instaura a falta e, ao mesmo tempo, movimenta-nos a buscar elementos para supri-la.

Contribuindo a esse respeito e demarcando a grande diferença elementar entre os humanos e os outros seres, Ferenczi aponta para a impossibilidade estrutural de uma adaptação completa, ou de vivenciá-la sem sofrimentos. Sendo o homem um ser de linguagem, ele “é o único ser vivo que mente⁵⁹” (FERENCZI, 1927, p. 12). Mente deliberadamente sobre tudo: sobre sexualidade, sobre moralidades, sobre certo e errado. Logo, o meio em que uma criança precisa se adaptar é um meio composto por outros seres semelhantes a si – seres humanos falantes, imprevisíveis e mentirosos. Para o psicanalista, então, a criança se depara com um grande desafio: ela precisa se adequar a um meio em que não pode confiar completamente; e, mais inicialmente, a sua própria sobrevivência é dependente deste meio incerto. Assim, em um jogo de mentiras e subsistência, de opiniões divergentes por parte da criança e dos adultos, o novato, “por amor a estas pessoas [adultos], deve adaptar-se a esse novo e difícil código” (FERENCZI, 1927, p. 12) que compõe o meio dos seres humanos, isto é, o meio social.

Sendo o meio no qual o humano se constitui um meio social, composto por outros humanos e seus elementos – linguagem, cultura –, o pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott também teceu importantes contribuições sobre o processo constitutivo de um sujeito. O emprego do termo *adaptação* está implicado ao processo do desenvolvimento emocional do indivíduo. Partindo da concepção de que o bebê humano precisa se constituir

⁵⁹ Aqui lembramos de Freud falando sobre a mentira já em seus textos iniciais. No “Projeto para uma psicologia científica” (1895) o psicanalista aponta para a função da mentira enquanto um artifício para o sujeito lidar com os seus conflitos, tornando-se uma solução de compromisso com o seu sintoma. Essa posição será mantida ao longo da obra freudiana.

emocionalmente, que este processo não está garantido desde o nascimento, Winnicott define que o processo de maturação depende da provisão de condições ambientais favoráveis para acontecer. Porém, afirma que “o ambiente não faz a criança. Na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial” (WINNICOTT, 1963, p. 81). Nesse sentido, há uma ideia de que a criança carrega consigo, de nascença, um potencial para o desenvolvimento, o qual depende e é influenciado pelo ambiente.

Em uma conferência que pronunciou na Clínica Psiquiátrica de Atlanta, em 1963, Winnicott trabalhou a questão do processo de maturação segundo a dependência do indivíduo até o desenvolvimento de sua independência. Caracterizou essa jornada de acordo com três momentos *adaptativos* do indivíduo: dependência absoluta; dependência relativa; e um terceiro, que seria rumo à independência (Winnicott, 1960; 1962; 1963).

No início, na dependência absoluta, a mãe estaria em um estado de preocupação materna primária totalmente devotada ao seu bebê. O *holding* e a provisão de um ambiente favorável ao processo maturacional da criança nesse momento são destinados para suprir suas necessidades, implicando em “um alto grau de adaptação” (WINNICOTT, 1963, p. 82). *Adaptação* aqui é definida pelo psicanalista como a capacidade de, além de suprir as necessidades instintivas da criança, um não desapontamento materno em relação ao seu bebê.

A adaptação winnicottiana se articula com a proposta de Ferenczi (1927) no sentido de uma adaptação da família à criança. Entretanto, para Winnicott (1963), essa tarefa materna se daria de uma forma natural no sentido de proteger o *vir-a-ser* de seu filho. Mas, mesmo partindo de uma tendência inerente, é possível – e até esperado – que ocorram frustrações e falhas de adaptação para que o *ego* e o *self*⁶⁰ da criança se desenvolvam. Segundo Winnicott, a adaptação às necessidades da criança se estende por pouco tempo, pois “logo a criança começa a gostar de espernear, e adquire gosto em estrilar com o que poderia ser chamado de falhas menores de adaptação” (WINNICOTT, 1963, p. 82). Aqui, vale ressaltarmos também certa articulação com Lacan, pelo fato de que é na falha do outro que o sujeito emerge, sendo ressaltadas as brechas inerentes do encontro – ou desencontro – entre duas pessoas como fundamentais para a subjetivação humana.

Então, segundo a perspectiva winnicottiana, as falhas menores de adaptação materna à criança darão início ao segundo momento do processo de maturação da dependência absoluta

⁶⁰ Termos winnicottianos para se referir ao eu (*ego*) e ao isso (*inconsciente*), respectivamente.

à independência. O estágio de dependência relativa “vem a ser um estágio de adaptação a uma falha gradual dessa mesma adaptação” (WINNICOTT, 1963, p. 83). Isto é, uma provisão de desadaptação gradativa das mães em relação aos seus filhos. Elas já não atendem imediatamente ao primeiro resmungo da criança, dirigem-se aos livros ou à vida social, permitindo que o novato experimente a possibilidade de enfrentar a frustração desenvolvendo o seu processo maturacional. A criança começa a ter consciência de sua dependência em relação a sua mãe, sendo que esta necessidade “se torna ferrenha e realmente terrível, de modo que as mães realmente odeiam deixar seus filhos” (WINNICOTT, 1963, p. 84). Segundo Winnicott, essa fase duraria aproximadamente dos seis meses de vida da criança até os dois anos; e, apesar de possíveis substitutos ao papel materno, o desempenho suficientemente bom seria provido apenas por um adulto devotado ao lactente e à função de cuidá-lo.

Por fim, o estágio rumo à independência. Winnicott entende a finalidade desse estágio como uma direção, já que uma independência plena do indivíduo em relação a outro nunca é atingida. O ser humano é um ser social; nesse sentido, nunca se tornará isolado: ele e o ambiente serão eternamente interdependentes. Por conseguinte, “rumo à independência descreve os esforços da criança pré-escolar e da criança na puberdade” (WINNICOTT, 1963, p. 87) a fim de conseguir estabelecer uma existência satisfatória dentro do círculo civilizatório, mantendo uma relação de interdependência entre as duas esferas – indivíduo e sociedade.

Partindo de tais contribuições teóricas de Winnicott, poderíamos pensar que as crianças recebidas nas creches, entre zero a três anos, estariam vivendo, principalmente, um momento de dependência absoluta ou relativa. Mais ainda, não somente elas, mas também suas mães, ou os adultos responsáveis pelo seu cuidado e educação, estariam enodados nesse momento. Assim, as angústias e sofrimentos que permeiam o período de adaptação escolar podem anunciar que os atores principais dessa trama ainda não estariam prontos para se separar, já que os espaços e falhas adaptativas entre eles acontecem de forma gradual, garantindo certa manutenção do processo constitutivo.

Desse modo, os conflitos e dificuldades que envolvem o período de adaptação relacionam-se com a questão da provisão de um ambiente favorável adaptado à criança a fim de que ela desenvolva sua maturação emocional. Ao entrar na creche, ainda que seja uma transição feita com calma, respeitando o tempo da criança e de seus pais, haverá uma

separação entre eles – experiências de uma falha adaptativa e de um “rumo à independência” talvez precoce. A creche e o educador serão os substitutos do ambiente familiar e do adulto devoto com que o bebê estava acostumado, implicando a vivência de falhas adaptativas não tão gradativas quanto às exercidas maternalmente, favorecendo o inevitável aparecimento de certos sofrimentos.

Portanto, é interessante constatar como a *adaptação* – um termo aparentemente indiferente à teoria psicanalítica – enodou algumas querelas conceituais com relação ao processo de constituição de um sujeito, implicando noções divergentes sobre o educar e o civilizar. Lacan – objetivando um retorno a Freud e, ao mesmo tempo, ultrapassando-o – propôs, criticamente, que suspendêssemos o termo *adaptação*, já que vinha sendo utilizado por muitos psicanalistas como uma noção de cura, de saúde e de um indivíduo forte ao qual os outros deveriam se identificar, desenvolvendo-se como ele. O psicanalista francês estava se referindo principalmente à corrente psicanalítica do Ego, tendo como autores principais Anna Freud e Heinz Hartmann. Caminhando também na contramão da vertente egoica, no que diz respeito à noção adaptativa, encontramos Ferenczi e Winnicott. Apesar de suas divergências teóricas, pudemos constatar a inversão do sentido da adaptação, vertendo muito mais do meio – social, adulto – para a criança do que o contrário. Apostando na linguagem e na relação com o outro ser humano como fundamentais ao processo subjetivante, ressaltamos dos dois autores – juntamente com Rank e Lacan – a constante tentativa frustrada do sujeito em apaziguar seu sofrimento advindo do conflito entre os seus desejos particulares e as demandas sociais, sendo a adaptação um conceito que permeia esse processo.

Pedro – Vinheta I, Parte II

Tomada pela angústia do menino que não queria brincar, não aceitava colo algum e só chorava, desde o momento de despedida dos pais até o seu retorno, eu tentava de tudo para conseguir alguns momentos de calma – brincadeiras, conversas, olhares, oferta de objetos. Demorou algumas semanas para aceitar minha aproximação e meu colo. Mas, quando isso aconteceu, não queria mais sair dos meus braços. Quando eu precisava me ausentar, ir ao banheiro, dar atenção para outras crianças da turma, Pedro “abria o berreiro”. Aos poucos, conseguimos que ele ficasse apenas de mãos dadas comigo, segurando o seu paninho na outra mão. Depois, da minha mão passou a segurar-se na barra do meu avental, carregando ainda o paninho em sua outra mão; até que, finalmente, um dia

me ofereceu seu paninho para eu cuidar. Ao recebê-lo, perguntei: “O que eu faço com esse paninho?”, e Pedro me respondeu: “Guarda!” – correndo em direção às outras crianças da turma. Esse paninho ficava no bolso do meu avental com a pontinha para fora a fim de continuar no campo de visão de Pedro, até que um dia não precisou mais dele para estar na creche, guardando-o seguro em sua mochila. Apesar de não precisar mais do paninho, este era um item sempre presente em sua mochila durante o ano inteiro – sendo utilizado, em situações de conflito pontuais, para se acalmar.

Na experiência com Pedro – Vinheta I – aparecem elementos comuns ao dispositivo de adaptação. Apesar de não parecer, muitas crianças não estranham o ambiente coletivo nos primeiros dias, demonstrando certa fascinação pela quantidade de informações novas que estão diante de si. Entretanto, ao longo do tempo, essas novidades se tornam mais familiares e, então, o estranhamento ou o desejo de retornar ao ambiente privado prevalecem, sendo enunciadas por cenas de choro, angústias, isolamentos ou pedidos pela presença de suas referências parentais.

O movimento comumente conhecido no ambiente pedagógico por “cair a ficha” aconteceu nessa experiência com Pedro. Talvez por ser sua primeira vivência em um ambiente educativo coletivo, nos primeiros dias as novidades da instituição foram mais atrativas para o menino, que aparentava não sentir falta de suas figuras parentais. Parecia que Pedro havia aceitado o jogo proposto pelos adultos de trocar, por algumas horas do dia, as vivências do universo privado pelo universo público. Mas, quando se deu conta de que essa substituição aconteceria repetidas vezes ao longo das semanas, o menino foi tomado por uma incessante angústia.

Pedro era uma criança que dispunha da presença de seus pais, ou de outras figuras de referência, integralmente. Caso a mãe se ausentasse, o pai estava presente, e vice-versa. Ou então, na falta dos dois, os avós ou a babá entravam em cena para exercer os cuidados. Deste modo, permanecer por longos períodos do dia e repetidas vezes durante a semana longe de qualquer adulto que lhe fosse familiar era algo novo para o menino. Assim, o paninho que Pedro já era acostumado a usar funcionou como uma estratégia de se lembrar de suas referências familiares, tornando-os presente em sua fantasia enquanto estavam ausentes fisicamente.

Winnicott (1951) elabora o conceito de *objeto transicional* para designar objetos escolhidos pela criança com um caráter afetivo altamente investido que funcionam na área intermediária dos primórdios da experiência humana. São objetos como paninhos, bichinhos e bonecos, os quais pertencem à área de transição entre a realidade externa – compartilhada – e realidade interna da criança, e que, após algum tempo de uso, tendem a serem gradualmente esquecidos e desinvestidos.

Através da “adaptação da mãe à necessidade do bebê” (WINNICOTT, 1951, p. 328) é oferecida uma *ilusão* a ele de que o ambiente externo é correspondente ao que ele é capaz de conceber. Nesse sentido, as criações feitas pelo bebê são experienciadas como reais, constituindo uma fantasia de que a realidade externa e a interna são equivalentes, constituindo um sentimento de onipotência perante o mundo. Entretanto, sabemos que essa equivalência não existe e, deste modo, após a tarefa materna de fornecer o campo da ilusão a partir de suas vivências com o bebê, é necessário desiludi-lo. A desilusão é feita também conforme as experiências do bebê com o mundo externo; inclusive, ela “continua ao longo do tempo como uma das tarefas de pais e professores” (p. 329).

Portanto, para o psicanalista inglês, a constituição subjetiva humana está pautada neste espaço intermediário entre a realidade externa e a interna, o qual é configurado pelas relações primordiais entre o bebê e os adultos de sua referência. Esse espaço intermediário é fonte de criações imaginárias proporcionando alívio para as tensões vivenciadas pela não conformidade entre o mundo compartilhado e o subjetivo. Nessa zona intermediária ilusória estão os objetos transicionais, as brincadeiras, as experiências artísticas, religiosas, científicas e imaginárias (WINNICOTT, 1951).

Foi por essas contribuições teóricas que nós nos lembramos de Winnicott, instantaneamente, ao nos depararmos com Pedro e seu paninho. Foi inevitável não conceber aquele pedaço de pano como um objeto transicional para Pedro. Nesse sentido, nossa aposta era que, inicialmente, o menino pudesse permanecer com seu objeto a fim de conseguir ficar na creche sem a presença de suas figuras de referência. E que, ao longo do tempo, ele conseguisse se abrir para interagir com outros objetos e pessoas da instituição, até que seu paninho perdesse a função de objeto – o qual, ilusoriamente, fornecia a segurança obtida na presença de suas vivências familiares.

Deste modo, nós nos inclinamos às necessidades de Pedro de permanecer com o seu objeto transicional e, ainda assim, oferecíamos outras possibilidades de experiências com a

realidade – como brinquedos, brincadeiras, colo, músicas, histórias, exploração do espaço físico, entre outras. É interessante observarmos a trajetória do menino e de seu paninho. No início pareciam uma unidade, como se o objeto fosse ilusoriamente um prolongamento do corpo de Pedro. Conforme os dias foram passando, mesmo que ainda sob a posse do objeto, este já não ficava tão grudado ao corpo do menino – o qual por sua vez, demonstrava uma leve abertura para se relacionar conosco. Quando nos tornamos referência para Pedro, ao nos ausentarmos de seu campo de visão por qualquer motivo, parecia que ele vivenciava uma angustiante frustração, desilusão, fragmentação. Seu choro era tão desolador quanto nos momentos de se separar de suas figuras parentais, ao chegar à creche ou, até mesmo, nas primeiras tentativas – todas frustradas – de retirarmos precipitadamente o paninho de sua mão.

Pensamos então que, de algum modo, Pedro repetia conosco a relação que tinha com seu paninho. Se, em um primeiro momento, o paninho lhe fornecia a capacidade de se remeter às suas experiências familiares e não se diluir no espaço coletivo; em um segundo momento, nós assumimos a função de uma figura de referência para o menino dentro da creche – e, assim, também fornecíamos uma ilusória segurança em relação ao mundo externo. Deste modo, ao se ausentar fisicamente de seus objetos transicionais, Pedro era invadido por angustiantes sentimentos de desamparo, como se ainda não estivesse preparado para estar só dentro da instituição.

Por conseguinte, o processo de adaptação de Pedro aconteceu de forma paulatina e gradual, conforme indícios de o menino conseguir se sustentar no espaço coletivo. À medida que o paninho ia se afrouxando em sua mão, as interações conosco se intensificavam, até chegar ao ponto de recebermos de Pedro o seu paninho para guardarmos em nosso avental. Ao interrogarmos o que faríamos com o objeto, incluímos o menino na tomada de decisão, como um sujeito ativo no processo com um saber que não sabíamos. Tornamo-nos, então, guardas de seu objeto precioso, de suas memórias. Deixar a pontinha do paninho para fora do bolso do avental também foi intencional, a fim de que Pedro pudesse restabelecer o contato visual e recuperar suas lembranças sempre que precisasse. Até que foi chegado o dia em que o menino pôde se separar, deixar ir embora tanto o seu paninho, que foi guardado em sua mochila, quanto nós, que pudemos transitar tranquilamente pelos diversos espaços e laços institucionais.

SOBRE OS INADAPTADOS EM KLEIN E DOLTO

Laís – Vinheta II, Parte I

Laís era uma menina “difícil”. Filha única, permanecia o período integral na creche para seus pais trabalharem. Era sempre uma das primeiras a chegar e uma das últimas a ir embora. Entrou ainda bebê na creche, por volta de seis meses de idade, com um “período de adaptação” bem breve. Em uma semana seus pais já não podiam mais acompanhá-la na instituição. Já estava com dois anos e meio e ainda manifestava grandes insatisfações em ficar lá. Fugia de sua turma, chorava quase todos os dias ao chegar, perambulava sozinha pelos espaços, mordida as outras crianças, não “obedecia” aos adultos.

Alvo de algumas críticas e reconhecimentos lacanianos com relação às suas teoria e prática clínica, encontramos na obra da psicanalista austríaca Melanie Klein formulações sobre adaptação divergentes de sua contemporânea Anna Freud. Ambas as psicanalistas tiveram destaque na formulação da clínica psicanalítica infantil. Klein iniciou seus trabalhos por volta de 1920, assim como A. Freud; entretanto, objetivava divergir quanto à perspectiva pedagógica e adaptacionista da psicanalista vienense. Dedicou-se à clínica da mais tenra infância, interessada na profilaxia e na prevenção de sintomas psíquicos.

Klein recebeu em clínica crianças muito pequenas, elaborando uma técnica lúdica para atendê-las. Ela afirmava que as encenações realizadas pela criança no *setting* terapêutico denunciavam os conteúdos inconscientes infantis, assim como a associação livre na análise de adultos. A tarefa da analista seria interpretar as brincadeiras a fim de que os conflitos e fixações psíquicas pudessem ser dissipados, aparecendo tais mudanças na atividade lúdica novamente.

Segundo Lacan (1953-54) – ao discorrer sobre um famoso caso da analista, o *caso Dick* – Klein é inovadora ao se colocar para falar com a criança, percebendo os efeitos desse ato no funcionamento do menino. Entretanto, para o psicanalista francês, o problema da teoria kleiniana estaria na “junção do simbólico e do imaginário na constituição do real” (LACAN, 1953-54, p. 102). Isto é, ao falar com o menino, Klein toma-o como um sujeito pertencente à linguagem, constatando mudanças significativas que começam a acontecer a partir desse laço – como, por exemplo: ele, que não se importava com ninguém, após as interpretações da

analista chamou⁶¹ pela sua babá, que estava ausente da sala. Mas, teorizando sobre o caso, a psicanalista formula uma série de conceitos que encerram as experiências em nomes abstratos, passíveis de generalizações. O sujeito some por detrás do inflacionamento do imaginário, impedindo o deslizamento dos elementos simbólicos.

Apesar das rixas teóricas e políticas entres A. Freud e Klein, está também alinha sua prática terapêutica com uma noção de adaptação supostamente extraída de Freud, relacionando-a aqui a uma noção de cura:

[...] um dos resultados da análise da criança pequena deveria ser o de capacitá-la adaptar-se à realidade. Se isto for conseguido, diminuirão suas dificuldades educacionais, pois ela se tornará capaz de tolerar as frustrações impostas pela realidade. (KLEIN, 1932, p. 36)

A adaptação aparece de duas formas na obra kleiniana: uma adaptação interna e outra adaptação à realidade cujo processo está atrelado à educação (KLEIN, 1932). A primeira, adaptação interna, enunciaria uma criança normal, isto é, uma criança que transparece a ambivalência de seus afetos, a submissão aos impulsos instintivos e fantasias, bem como às influências sociais e superegoicas. Nesse sentido, aparece uma proposição de adaptação que estaria mais voltada às exigências internas pulsionais do sujeito. Como a analista sinaliza, certas oposições ao processo educativo e adaptativo à realidade anunciariam uma criança que não é fácil aos olhos da sociedade, demonstrando certa resistência ao poder vigente.

Já a segunda, adaptação à realidade, apontaria para uma criança que – ao se conformar com as exigências educativas, sem se permear por sua vida instintual e de fantasias – parece muito dócil e “perfeitamente adaptada à realidade, manifestando, ademais, poucos sinais de angústia” (KLEIN, 1932, p. 147). Sobre essa criança perfeitamente ajustada às exigências civilizatórias a analista demonstra preocupações com seu futuro, já que, conforme sua experiência clínica com adultos, uma neurose desprovida de sintomas seria uma neurose grave.

Deste modo, compreendemos a visão adaptacionista da analista austríaca permeando a tensão inerente do processo civilizatório humano. A partir da elaboração de dois modos de o indivíduo se colocar frente às exigências externas sociais e suas exigências pulsionais – tal como a *adaptação interna* e a *adaptação à realidade* –, no nosso entendimento, Klein

⁶¹ Foi a verbalização de um primeiro apelo que Dick endereçou a uma outra pessoa. Como Freud (1895) demarcou, o apelo é fundamental para o processo de subjetivação de um sujeito, bem como fonte da comunicação entre os seres humanos.

corroborar com as perspectivas psicanalíticas de que um sujeito completamente ajustado aos padrões sociais não significa um sujeito livre de sofrimentos. Além disso, por atender crianças desde a mais tenra idade, ela problematiza as concepções hegemônicas sobre a infância, as repressões inerentes ao processo constitutivo e os efeitos moralizantes educativos em um sujeito.

Assim como A. Freud e Freud, Klein apoiou a ideia de uma ação educativa sem punições severas como solução para as neuroses. Assegura que “o conhecimento ministrado de forma gradual sempre constitui um grande alívio para a criança”, influenciando no estabelecimento das relações bem como “tornando-a socialmente mais adaptável e mais fácil de educar” (KLEIN, 1932, p. 37). Aqui, entretanto, Klein parece deslizar para uma perspectiva em que – apesar de todas as divergências históricas, políticas, clínicas e teóricas com A. Freud –, no que tange à ideia de uma formulação educativa, parece haver certa correspondência teórica.

A. Freud e Klein teceram grandes contribuições à clínica psicanalítica infantil, bem como às creches e escolas. A função do brincar, por exemplo, ganhou destaque nas rotinas da educação infantil, como parte integrante do processo educativo. Entretanto, as ideias desenvolvimentistas e adaptacionistas – que, com divergências, fundamentaram a teoria e prática clínica de ambas – podem ter contribuído para a formulação pedagógica de um período de adaptação tal como o conhecemos hoje nas creches e escolas.

Há uma expectativa de que a criança recém-ingressa na instituição educativa atinja o ideal de criança-aluno – ou seja, uma criança que apresente comportamentos correspondentes ao ambiente escolar –, do que se infere que ela estaria adaptada a essa realidade. Do lado institucional e do professor, há um ideal antecipado de saber como operar nesse período, objetivando que a criança corresponda e se assemelhe a ele. Deste modo, a marca freudolacaniana de uma impossibilidade estrutural no ato de educar abarcando o mal-estar inerente à condição humana – e, por que não, a impossibilidade estrutural no ato de adaptar – é deixada de lado nessas perspectivas.

Chegamos, então, à pediatra e psicanalista francesa Françoise Dolto. Com artigos escritos de 1946 até 1988 – ano de sua morte –, ela elaborou um grande constructo teórico e clínico acerca das questões da infância e educação. Contemporânea e conterrânea de Lacan e Foucault, Dolto recebia em sua clínica particular e institucional muitas crianças em sofrimento psíquico relacionado ao processo de subjetivação e escolarização. Através de sua

prática psicanalítica e permeada por sua formação médica, ao longo de sua obra é possível perceber um desejo de formalizar estratégias profiláticas aos acometimentos psíquicos, levando-a inclusive a criar um dispositivo institucional educativo – sobre o qual falaremos mais adiante.

Alinhada à perspectiva psicanalítica de que a educação precoce seria fonte de neurose infantil – e buscando, então, alternativas de prevenir os sofrimentos –, bem como a uma concepção de que a criança é um ser simbólico – portanto, um ser *de* e *na* linguagem –, Dolto exerceu uma prática analítica baseada fundamentalmente na leitura dos atos e palavras das crianças, desde a mais tenra infância. Ao afirmar que “todo aquele que se põe a ouvir a resposta das crianças é um espírito revolucionário” (DOLTO, 1985), Dolto buscou, em certo sentido, revolucionar o modo como pais, educadores e profissionais de saúde lidavam com as crianças, incentivando-os a, de fato, inclinarem-se às crianças e falarem *com* elas – e não, como muitas vezes os adultos fazem, falarem *sobre* elas.

Ao se dizer “médica da educação” (DOLTO, 1985, p. 162), muito mais do que reparar os danos educativos na vida de uma criança, Dolto buscava intervir naquilo que considerava ser, de fato, a educação – isto é, as inter-relações inconscientes na família. Para ela, o ato de fazer circular a palavra entre os integrantes da família, a fim de recuperar a comunicação perturbada por fatores inconscientes na dinâmica entre eles, promoveria o alívio, ou até a dissolução, do sofrimento psíquico. E isso poderia ser feito tanto no consultório quanto nas instituições. Entretanto, demarcando um posicionamento ético importante – o qual é articulado a todo ato terapêutico –, para Dolto a prática psicanalítica e a educacional não se misturavam. Empregava as compreensões teórico-clínicas, que ela alcançava a partir de seus pacientes, nos contextos institucionais com a finalidade apenas de que mais pessoas se beneficiassem de suas práticas profiláticas.

Seguindo o que chamou de “espírito revolucionário”, Dolto atendia muitas crianças que eram consideradas *inadaptadas*, ou seja, crianças “que vivem mal, comunicam-se mal, são infelizes” (DOLTO, 1973, p. 194). A psicanalista atrelou, então, a noção de sofrimento psíquico ao termo *inadaptação*. Ela tecia uma crítica ao caráter higienista das práticas de saúde e educação de sua época, mediante as quais, em vez de se acolherem as ditas crianças inadaptadas em escolas, como qualquer outra criança – a fim de contar com um professor interessado que as ajudasse a estabelecer laços com a turma e a recuperar a comunicação com seus pais –:

Constroem-se hipocritamente locais sanitariamente carcerários de educação especializada. Ali, professores em geral notáveis, e cujos métodos pedagógicos e atitude liberal seriam bons para todas as crianças, são também “segregados” com relação ao resto da população educadora e docente. (DOLTO, 1973, p. 194)

Tais críticas tecidas por Foucault e realizadas pela psicanalista também em meados dos anos 70, na França, ainda são atuais em nosso país. Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, apesar de as práticas educativas inclusivas serem uma garantia de direito às crianças, quando estas estão dentro dos muros escolares, não necessariamente significa que estão incluídas no laço educativo. Estar na escola não é o mesmo que, de fato, ser um aluno. A partir de nossa prática escutamos muitos professores e equipes pedagógicas ainda dizerem, por exemplo: “tenho 30 alunos mais um de inclusão” ou “tem um aluno na minha turma que não se adapta de jeito nenhum”. Ora, há uma segregação já na própria fala dos educadores, que anuncia a dinâmica realizada em sala de aula. Nesse sentido, adaptar crianças à instituição educativa, incluí-las, é muito mais uma questão – como disse Dolto – de se interessar pela criança, comunicar-se com ela e tecer laços do que apenas segregar, patologizar e encaminhar para outros especialistas.

Além das crianças ditas inadaptadas, Dolto também atendia crianças com o que o discurso médico diagnosticava de *desadaptação escolar*. Neste ponto, ela traça uma inversão teórica e clínica que se assemelha à proposição de Lacan ou, até mesmo, de Klein. Para a psicanalista, as crianças chamadas de desadaptadas na escola seriam “ainda [os] seres humanos em potencial” (DOLTO, 1988, p. 311), pois seriam aquelas que ainda estariam lutando por certa preservação de suas exigências individuais dentro do contexto social. Elas travam essa luta tanto ativamente, dizendo-se que são instáveis e teatrais, quanto passivamente, sendo nomeadas como retardadas, já que paralisam seu desenvolvimento simbólico, afetivo e comportamental na idade em que entram na escola (DOLTO, 1988).

Por outro lado, aquelas crianças que aceitam facilmente as exigências educativas da instituição – fundindo-se ao grupo de maneira alienada, inerte, difusa na massa – são ditas bem adaptadas. Entretanto, segundo a psicanalista francesa, essas crianças não compreenderiam o sentido sobre o que se faz em uma aula, comportando-se como “um carneiro numa tropa ou um parasita, absolutamente sem se sentir integrado” (DOLTO, 1988, p. 310). Como efeito disso, a criança permanecerá em uma posição passiva, sem incomodar os outros e, também, sem aprender a se tornar ela mesma. Deste modo, assim como Klein (1932)

já havia formulado, uma criança dita completamente adaptada à realidade externa nem sempre está ocupando a melhor posição subjetiva.

Seguindo, então, a respeito das crianças “desadaptadas” – as quais eram, seguindo os parâmetros sociais higienistas e segregantes, obrigadas a migrarem com suas famílias para o campo –, muitas delas acabavam entrando em escolas menores, com turmas únicas, e se recuperavam (DOLTO, 1988). A título de exemplo, Dolto aborda um caso em que um garoto, diagnosticado com retardo mental por uma equipe médica de Paris – e, por conseguinte, impedido de acompanhar a escola normal devido à sua patologia –, passou a frequentar uma escola de vila no campo. Nesta escola, o menino encontrou um professor que não se importou com sua *desadaptação*. Apostando nos efeitos dos laços entre os sujeitos, o professor insistia que o menino frequentasse a instituição, alegando que, caso ficasse incomodado com as aulas, poderia sair e permanecer no pátio com as outras crianças, fazendo amizades. Assim, como efeito dessa abertura do professor na vida do menino, a psicanalista aponta que:

O desadaptado-retardado começou a ouvir os pequenos, que balbuciavam as primeiras letras. Um belo dia, sem que nem o professor nem os pais tivessem se ocupado pessoalmente [...] o ignorante tinha aprendido a escrever e depois a ler. (DOLTO, 1988, p. 253)

A partir deste e de tantos outros casos, Dolto formulou a ideia de que as desordens afetivas teriam origens na – ou seriam efeito da – desadaptação escolar. Portanto, interrogava as concepções ideológicas higienistas e segregantes através das quais o processo de escolarização francês era baseado. Ter uma escolarização balizada por níveis homogêneos de ritmo de produção e de inteligência parece ser uma “aberração pedagógica” (DOLTO, 1988, p. 256), alimentando as neuroses infantis ou excluindo aqueles que não podem partilhar desses níveis.

Trabalhando, então, na direção do cuidar e, de certa maneira, tentar prevenir as neuroses, a psicanalista interrogou também a escolarização das crianças pequenas. Apostando nos efeitos da linguagem e do vínculo a partir da inter-relação humana enquanto fundadores da subjetivação do bebê humano, a psicanalista começou a se interrogar sobre as separações que a criança sofre desde o seu nascimento – e, principalmente, *como* eram realizadas. Desde o parto, há muitas separações e rupturas vivenciadas pelos bebês e seu entorno familiar – desmame, desfralde, entrada na escola. Muitas dessas separações são realizadas sem falas prévias ou durante o processo das mesmas, funcionando como atos violentos ao bebê. Portanto, a partir de um viés terapêutico e profilático, Dolto fundou uma instituição em que

pudesse ser oferecido um espaço de palavra para pais e crianças, servindo de ponte entre o universo familiar e o escolar a fim de que menos crianças passassem por sofrimentos psíquicos durante essa transição, ou seja, que menos crianças pudessem ser diagnosticadas como *inadaptadas* ou *desadaptadas* ao entrarem na escola.

MAISON VERTE: UM LUGAR SINGULAR DE PROFILAXIA DA ADAPTAÇÃO VIOLENTA

Para uma vida social desde o nascimento, para os pais, às vezes muito isolados diante das dificuldades cotidianas que encontram com seus filhos. Nem uma creche, nem um centro de cuidados, mas uma casa onde mães e pais, avós, babás, moças que levam as crianças para passear, são acolhidos... e onde seus pequenos encontram amigos. As mulheres grávidas e seus companheiros também são bem-vindos. A Casa Verde acolhe todos os dias das 14 às 19h, sábado das 15 às 18h (com exceção dos domingos), na Rua Meilhac nº 13, Paris 15º. (DOLTO, 1988, p. 317)

Assim foi a apresentação da Maison Verte – “Casa Verde” – feita por sua idealizadora, Françoise Dolto. Inaugurada em Paris, no início de 1979, a casa é um lugar único de acolhimento social voltado à primeira infância, um espaço de transição do ambiente familiar para o escolar. Lá encontravam-se, sem obrigações, crianças de até três anos de idade, seus pais e/ou adultos cuidadores. A equipe da casa, de início, era composta pela própria Dolto, outros psicanalistas⁶², pessoas do acolhimento e educadores. O objetivo fundamental era promover um espaço aberto de lazer, repouso e convivência em que a circulação da linguagem pudesse ser efetiva.

Ao discorrer sobre a Maison Verte, Teperman (2012) aponta para a relevância de, mesmo em se tratando de uma instituição singular e não replicável, seu funcionamento destinado ao acolhimento de pais e crianças em um primeiro encontro com o coletivo institucional, mediado por palavras e interdições, propiciava que a tarefa de “interceptar – de modo singular – o discurso social, na tarefa educativa de enodar o laço social e subjetividade” (TEPERMAN, 2012, p. 142), se efetivasse. Deste modo, podemos pensar que o dispositivo institucional doltoniano aponta para um cuidado com o processo de constituição subjetiva enraizado no ato de cuidar alinhado ao educar. Ao oferecer recursos para que as crianças ingressassem nas instituições educativas ainda amparadas por suas figuras de referência,

⁶² A Maison Verte foi fundada por Pierre Benoît, Françoise Dolto, Colette Langignon, Marie-Hélène Malandrin, Marie-Noëlle Rebois, Bernard This.

apostando na separação paulatina entre elas, sempre permeada de fala e por espaços de elaboração, constatamos a premissa profilática dos acometimentos psíquicos, como a *desadaptação* ou *inadaptação*, bem como uma postura de subversão ao modelo educacional vigente.

Teperman (2012) relata que, segundo um dos fundadores da Maison Verte, Bernard This, o posicionamento de distanciamento com relação às instituições educativas acontece justamente por não considerar que a educação das crianças se dê através de princípios educativos de terceiros. “Não é com princípios educativos de outros que se educa um filho; os pais não esperam receber conselhos ou técnicas”, afirmou o psicanalista (TEPERMAN, 2012, p. 141). Embora saibamos, a partir de nossa experiência, que pais constantemente demandam explicações, técnicas e conselhos a respeito da educação de seus filhos para os especialistas – médicos, psicólogos, professores, psicanalistas –, a ideia de Bernard This demarca uma posição psicanalítica com relação à educação, isto é, educar refere-se a um ato em que os sujeitos estão incluídos na cena pedagógica, e não um cumprimento de prescrições científicas que implicam sujeitos abstratos. É apenas a partir do encontro com o outro que a construção de um saber pode se efetivar.

Nesse sentido, ao abordar outro fundador da instituição, Malandrin, Teperman (2012) discorre sobre uma impressão do psicanalista: a de que, quando começavam a frequentar a Maison Verte, os pais chegavam angustiados com a demanda tradicional de buscar conselhos e auxílios para educar seus filhos. Entretanto, ao longo do tempo eles demonstravam uma diminuição em tais demandas, devido ao modo de funcionamento do próprio dispositivo institucional, assegurando-se dos saberes construídos na relação com seus filhos.

Vejamos, então, como se davam esse funcionamento institucional e suas influências na profilaxia das adaptações violentas.

Na Maison Verte cerca de vinte e cinco crianças brincavam livremente com seus pais e/ou seus pares; os pais conversavam entre eles; as pessoas de acolhimento circulavam pelos espaços, ajudando a verbalizar o que acontecia no momento; e a psicanalista tinha como função principal ser “esponja de angústia” (DOLTO, 1988, p. 323). Cabia fundamentalmente a ela, mas não só, o papel de desdramatizar as angústias e conflitos interparentais e infantis que aconteciam cotidianamente, despertando nos pais a intuição materna e paterna. A aposta de Dolto era de que, se falassem verdadeiramente *com* as crianças sobre o que estava

acontecendo, muito dos conflitos corriqueiros não se tornariam “microneuroses” (p. 320) que, mais tarde, poderiam necessitar de tratamentos psicoterápicos:

Parece que a palavra explicadora de todas estas provações, dita à criança por seus pais ou por uma pessoa em presença de seus pais, pode ser um meio salvador posterior dos efeitos nocivos (a curto ou longo prazo) destas rupturas, restabelecendo a ponte de comunicação entre estes seres, estreitamente ligados uns aos outros antes deste acontecimento. Esta hipótese é confirmada pelo que pudemos observar durante estes poucos meses na Casa Verde. (DOLTO, 1988, p. 320)

Constituída, então, enquanto um espaço aberto de transição para os pequeninos e seus cuidadores, a Maison Verte funcionava como um dispositivo que objetivava promover a circulação da palavra por todos os integrantes, até que as crianças se sentissem seguras no ambiente, não necessitando mais da presença constante de seus adultos de referência. Quando chegava esse momento, para Dolto, a criança e sua família estavam prontas para ingressar na creche. Caso essa transição não fosse cuidada e dela não se falasse – inclusive com a criança –, a percepção da psicanalista é de que as crianças poderiam desenvolver sintomas como fobias e “síndrome de adaptação” (DOLTO, 1998, p. 368) ao entrarem nas creches:

[As crianças] elas se adaptam, mas criam-se então dois modos de vida: o modo de vida na creche, em que a criança se desenvolve em espécie de objeto parcial, carregada pelo grupo maternante, em que a própria tem um papel paternante, e o grupo familiar, que é o portador do papel maternante. (DOLTO, 1998, p. 368)

De fato, observamos muitos familiares pontuarem sobre os modos diferentes de seus filhos se portarem em casa e na creche. É comum ouvirmos, por exemplo: “Nossa, ele fica muito mais obediente aqui, se alimenta direito, fica sentado na roda; Em casa é um parto para dar a janta, levar para tomar banho, parar uma brincadeira. Como você consegue?”. Para Dolto, essa diferença comportamental denuncia uma diferença de personalidade da criança (em casa muito mais dependente do que fora) como um efeito da relação que ela estabeleceu com os adultos – função⁶³ maternante na família e paternante na creche.

Neste ponto, o que nos parece central com relação à Maison Verte e a entrada na creche das crianças pequenas é que estamos nos referindo a um período da vida em que o processo de constituição psíquica ainda não se estruturou. Uma criança de até três anos que é

⁶³ Segundo Dolto, o maternal, instituição voltada para as crianças a partir dos dois anos de idade, deveria funcionar com dois tipos de educadores: um que seria o substituto das “empregadas domésticas” exercendo uma função “maternante” à criança, permitindo “a aquisição do conhecimento do seu corpo por si mesma” (DOLTO, 1988, p. 309); e outro, o professor propriamente dito, que exerceria a função “paternante” (p. 312) para o grupo e para cada criança individualmente.

lançada no universo escolar sem contar com suas figuras de referência como fonte de segurança e integridade psíquica terá de se a ver com seus próprios recursos internos para lidar com esse fato, que muitas vezes é significado como um ato violento, ameaçando sua própria identidade. Então, o que na maioria das vezes acontece é que a criança imita o grupo e este se homogeneiza.

Trata-se de crianças que “[...] seguem sem o menor senso crítico, por terem adquirido desde pequeninos o hábito de seguir e de agir todo o mundo da mesma maneira” (DOLTO, 1998, p. 368). Aqui relembremos o conceito kleiniano de *adaptação à realidade* (KLEIN, 1932), o qual se aproxima dessa compreensão de Dolto. Podemos supor que essas crianças poderiam ser consideradas aquelas *adaptadas* à creche – já que, ao imitarem, acabam integrando o grupo, realizando as mesmas atividades – e, mais, podemos até dizer que correspondem ao ideal de criança proposto pelo discurso médico-social higienista presente nas bases da pedagogia. Como vimos, quanto mais homogeneização, mais controle do adulto e, supostamente, menos impasses entre ele e as crianças.

Entretanto, Dolto alerta que a educação deveria transcorrer na direção avessa à imitação. “É preciso que cada qual, conforme o que faça num grupo, que anima por sua originalidade, sua inventividade, sua participação, contribua para o prazer de todos, ao mesmo tempo que para o seu” (DOLTO, 1998, p. 368). O sentimento e a percepção de singularidade e coletividade são o que a psicanalista buscava proporcionar no cotidiano da Maison Verte. Havia “uma consciência de indivíduos personalizados submetidos às mesmas regras de vida que os adultos e as outras crianças presentes” (p. 326).

Nesse sentido, o cotidiano na instituição também tinha suas regras e leis, assim como todo lugar. Não passar com triciclos por uma linha vermelha desenhada no chão, aventais para brincar com água, os combinados de funcionamento da casa, entre outros, são exemplos de que, para se viver em sociedade, precisamos de limites – sendo estes, na maioria das vezes, transmitidos pelos adultos. Mas, novamente, o fundamental era o modo como isso era colocado às crianças. Não através de imposições violentas, às quais teriam de se adequar a qualquer custo, mas sempre permeadas de palavras fornecendo o contorno necessário para “abrirem mão” de seu prazer imediato e partilharem das trocas sociais.

Como toda e qualquer instituição voltada à primeira infância, os inúmeros casos corriqueiros de agressividade – por disputa de objetos ou porque uma criança passou correndo e derrubou a outra ainda começando a andar –, puxões de cabelo e mordidas, aconteciam na

Maison Verte. Para Dolto (1988), não caberia o julgamento do ocorrido por parte do adulto entre “bom ou ruim”, mas apenas verbalizar às crianças envolvidas “de fato” o que aconteceu de agradável ou desagradável entre todos os envolvidos.

Assim, a entrada das crianças na instituição era sempre acompanhada de seus adultos-referências, recebidas por uma pessoa do acolhimento. Esta perguntava à criança qual era seu nome, independentemente da idade. Caso a criança não conseguisse falar ainda, o adulto respondia por ela. Em seguida, seu nome era registrado em um quadro negro, reconhecendo-a enquanto um sujeito. Depois, era à criança que se endereçavam as outras falas, a apresentação do lugar, da equipe, das outras crianças. Após essas apresentações, adultos-referências e filhos poderiam circular livremente, brincar como quisessem, interagir com todos e, fundamentalmente, falar verdadeiramente. Segundo a psicanalista, “a prevenção da violência está aí, neste acolhimento social precoce, que não separa a criança daqueles de quem depende a segurança da sua identidade” (DOLTO, 1988, p. 321).

Essa dinâmica de funcionamento aos poucos influenciava não só a interação entre as crianças, como também a maneira de os pais se dirigirem aos seus filhos – mudando, de fato, as relações entre eles. Mais ainda, Dolto (1998) aponta que, para além de suas expectativas, a Maison Verte reverberou na dinâmica dos casais e familiares. Pais que estavam à beira de uma separação, ou mãe e filha que brigavam muito por conta da educação da criança, ambos os casos puderam ter seus relacionamentos arejados pelas palavras. Logo, podemos considerar que a prevenção da violência adaptativa não acontecia apenas com relação às crianças, mas estendia-se a todo o seu entorno:

É concludente a experiência deste novo lugar de acolhimento e de vida escolar. Parece-nos, agora, que esta é a melhor das profilaxias das neuroses infantis e da violência adaptativa, suportada ou agida, das crianças pequenas à sociedade. (DOLTO, 1988, p. 325)

Ancorada em dois princípios psicanalíticos fundamentais – o laço social e a subjetivação –, a Maison Verte também era tecida por uma postura de resistência que a tornava única. Dolto e os outros fundadores do dispositivo mantiveram até o fim uma conduta de preservar as características de um lugar de acolhimento e de transição para pais-crianças-sociedade. Nesse sentido, não almejavam tornar a Maison Verte uma instituição-modelo, com fins pedagógicos, passível de ser replicada a outras localidades e realidades, nem tampouco transformá-la em um dispositivo de política pública destinado a todos.

INSPIRAÇÕES SINGULARES DA MAISON VERTE EM OUTROS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS: Bonneuil; Casa da Árvore e Casa Cata-Ventos – lugares para viver.

Mesmo não sendo replicável, identificamos inspirações da experiência doltoniana na Maison Verte em outros dispositivos institucionais. Implicados em um posicionamento de torção aos dispositivos educacionais vigentes, amparados na ética psicanalítica – trazendo à tona os sujeitos através do oferecimento de um espaço singular de fala aqueles muitas vezes colocados à margem do laço social e educativo –, o dispositivo francês École Expérimentale Bonneuil-sur-Marne, bem como os dispositivos brasileiros Casa da Árvore e Casa Cata-Ventos, são experiências ímpares que, de certa maneira, também contribuem para aquilo a que Dolto se propunha: oferecer uma profilaxia da adaptação violenta. Vale ressaltarmos que tais experiências diferem da ideia fundamental da Maison Verte de funcionar enquanto um espaço de transição do ambiente familiar para o escolar. Mas, ainda assim, como o leitor verá a seguir, tais dispositivos também atuam na subversão do discurso pedagógico científico higienista, oferecendo brechas e sustento para os sujeitos existirem em suas singularidades.

A Escola Experimental Bonneuil-sur-Marne foi inaugurada em setembro de 1969, nos arredores de Paris, pela psicanalista francesa Maud Mannoni, juntamente com outros colegas, a fim de receber crianças que eram excluídas do sistema “normal” de ensino francês, isto é, os *inadaptados* e *desadaptados*. A inspiração para a formalização desse dispositivo vinha das teorias de Dolto, Lacan e Winnicott, bem como das questões sociais em torno de maio de 68 e do movimento antipsiquiátrico na França. O desejo de Mannoni (1973, p. 73) com relação a Bonneuil era “criar um lugar de rupturas institucionais existentes” isto é, instituir “um lugar onde pudesse existir um espaço para a criação e a fantasia, um lugar aberto enfim para o mundo exterior”. Tal desejo vinha de suas compreensões sobre as estruturas institucionais asilares, nas quais há um modo de administração e governo totalitários, enrijecendo e inalterando os laços, saberes, tratamentos, produzindo como efeito um reforçando dos sintomas dos sujeitos.

Rompendo com a didática pedagógica tradicional de uma instituição educativa – em que o ensino é feito em uma sala de aula, com o professor ensinando um conteúdo de uma disciplina e os alunos sentados nas carteiras, prestando atenção –, em Bonneuil o aprendizado acontecia a partir de atividades e ateliês dentro e fora da instituição. As crianças e os adolescentes que frequentavam a instituição contavam com a presença de diversos educadores

e muitos estagiários estrangeiros⁶⁴, garantindo, assim, a oferta de diferentes culturas e modos de se transmitir um saber. Nesses encontros eram ensinados e transmitidos saberes sobre, por exemplo: escolher batatas; dar descarga após usar o vaso sanitário; brincar livremente; aprender italiano, francês e/ou outra língua; frequentar uma exposição no Museu do Louvre; números e contas; manejar dinheiro; música; teatro e tantas outras atividades cotidianas (LAJONQUIÈRE, 1999). Nesse sentido, em meio a uma plantação de batatas ou empunhando caderno e lápis em uma oficina da instituição, a educação era transmitida aos seus frequentadores, pois é no contato com os educadores que a transmissão de um saber acontece. Ao serem interrogados pelas crianças, e falando verdadeiramente com elas, os adultos acabavam dizendo de si mesmos, de suas faltas, de seus desejos, de seus modos próprios de funcionar. Lembrando Lajonquière (1999, p. 173) a esse respeito: “Todo ato educativo que se preze veicula sempre algo da ordem dos conhecimentos mais ou menos utilitários, bem como um punhado de saberes existências”.

Portanto, assim como na Maison Verte, é assumido um posicionamento ético psicanalítico, apostando no laço com o outro enquanto característica fundamental para a subjetivação e a educação. Além disso, há também a demarcação de sua singularidade enquanto existência e resistência às replicações científicas abstratas. A escola experimental de Bonneuil carrega em seu nome, como marca registrada, a concepção de *experimentação*, o que a define como sendo “um lugar onde qualquer coisa pode surgir a partir do *lugar deixado vago ao imprevisto*” (MANNONI, 1976 *apud* LAJONQUIÈRE, 1999, p. 133; grifo no original). Desta forma, para o imprevisto poder aparecer, as relações entre educadores e crianças precisam ser permeadas pelas faltas e desejos embrincados em todo ato educativo, e não constantemente aplacadas pelas previsibilidades das certezas científicas.

Segundo Lajonquière (1999), Bonneuil estilhaça as certezas do discurso psicopedagógico hegemônico presente em qualquer instituição de inspiração asilar. Isto é, a partir da entrada maciça do discurso desenvolvimentista e higienista dentro do universo escolar e educativo, estes influenciam as práticas educacionais bem como a relação entre

⁶⁴ A língua estrangeira era uma aposta de Mannoni para as crianças e adolescentes estabelecerem laços diferentes do que estavam habituadas a estabelecer com pessoas de sua língua materna, oferecendo-lhes outras formas de estar e agir no mundo. Nesse sentido, tanto em Bonneuil muitos estagiários estrangeiros eram recebidos como também as crianças e adolescentes eram encaminhados para lugares fora da França a fim de ficarem alguns períodos na condição de estrangeiro. Segundo a psicanalista (Mannoni, 1973, p. 89), a língua estrangeira oferece ao sujeito uma máscara autorizando-o a encontrar outras referências, “uma vez que o estatuto de estrangeiro proveitosamente substitui o de “louco”. Além disso, esse banho de línguas também oferece às crianças e adolescentes o confronto com diversas culturas, com as complexidades da história da humanidade, com as transmissões de mitos e contos de diferentes países, com as singularidades de cada sujeito.

alunos e professores. Desse modo, ocorre “(psico)pedagogização das experiências educativas”, em que, “quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 25). Em Bonneuil, a partir do princípio fundamental de Mannoni (1985) em posicionar a instituição enquanto estourada, estilhaçada⁶⁵ – portanto, uma instituição não-toda –, o que podemos constatar é o caráter pautado no posicionamento ético psicanalítico dentro do campo educacional, funcionando como um furo à psicopedagogização hegemônica, possibilitando as brechas para os sujeitos emergirem em suas singularidades. O que a psicanalista (1988, p. 108) almejava era “uma diversidade de “tratamentos” correspondente à diversidade dos distúrbios”. Pois “quando se impõe de maneira autoritária um único modelo, volta-se para a domesticação e perde-se de vista a invenção, garantia da variedade das orientações de vida de um sujeito”. Deste modo, em Bonneuil estava instalada a sustentação de certo espontaneísmo oriundo das relações estabelecidas entre os sujeitos, favorecendo com que tivessem em seu quadro de usuários “tanto ceramistas, vaqueiros, pastores quanto técnicos em computação, fiscais de renda...”.

Nesse sentido, tanto na Maison Verte quanto em Bonneuil encontramos dois dispositivos singulares tecidos a partir de diversos elementos e, imbricados a eles, o constructo psicanalítico. Mas, não apenas enquanto uma teoria, a psicanálise se faz presente nesses dispositivos enquanto uma postura ética e em ato a partir de os adultos educadores interrogarem e subverterem os discursos médico-pedagógicos vigentes a fim de abrirem brechas para o campo pulsional dos sujeitos advir no laço educativo. Nesse sentido, o processo adaptativo ocorreria de uma forma gradual, não embrutecida e violenta, considerando as especificidades dos sujeitos envolvidos, oferecendo-lhes espaços e subterfúgios para falarem, brincarem, fantasiarem, construir saberes.

Deslocando nosso foco agora para o contexto brasileiro, é sabido de antemão que não temos instituições como Maison Verte ou Bonneuil; ou, até mesmo, que os discursos e práticas tecidos em tais dispositivos não são tão amplamente disseminados em nosso país como na França. Vemos algumas experiências pontuais, como a Casa da Árvore – inaugurada, primeiramente, no Morro dos Macacos (RJ) em 2001 – ou a Casa dos Cata-Ventos, de Porto Alegre (RS) – aberta a partir de 2011 –, tentando construir um dispositivo que abarque as

⁶⁵ Em francês, “*institution éclatée*” – instituição explodida. Entretanto, Lajonquière (1999) propõe a tradução do termo como “instituição estilhaçada”, fazendo uma alusão ao estilhamento dos espelhos. Em Bonneuil há a proposição de se estilhaçarem os discursos científicos hegemônicos a fim de o ato educativo acontecer. Nas palavras do autor: “trata-se de estilhaçar a miragem especular inerente a todo dispositivo de inspiração asilar” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 120).

especificidades do território brasileiro sem perder os princípios de Dolto. Ambas as experiências formalizam a máxima da psicanalista francesa de, dentro dos dispositivos, se falar *com* as crianças e não apenas *de* crianças. Entretanto, a realidade brasileira – marcada pela violência, pela desigualdade econômica e social, pelos preconceitos – levou a Casa da Árvore e a Casa dos Cata-Ventos a se constituírem enquanto experiências singulares e consideravelmente divergentes da Maison Verte.

Se o dispositivo francês tinha por função fundamental oferecer um espaço de cuidado para a transição do universo privado familiar ao universo público escolar de uma criança pequena e suas figuras de referência, aqui no Brasil constatamos que, mesmo almejando inicialmente constituir um espaço de cuidado, promovendo a circulação da palavra e do laço social, os dispositivos se tornaram pequenos espaços singulares de atenção à infância e à adolescência. O caráter preventivo das microneuroses que Dolto almejava através da circulação da palavra verdadeira dentro da Maison Verte foi ressignificado segundo as especificidades de cada local brasileiro.

Rosa (2008), ao falar sobre a Casa da Árvore, aponta que práticas como essa evidenciam a interface psicanalítica entre clínica, política e ética. Para a autora:

É preciso ter cuidado para que as práticas não sejam *adaptativas* a um contexto sabidamente necessitado de transformações profundas, mas que não incorram em concepções vitimizantes que, por sua vez, certificam a dependência a um poder soberano que oprime ou liberta. (ROSA, 2008, p. 09; grifo nosso)

Entendamos melhor as experiências brasileiras de inspiração doltoniana, como elas se colocam enquanto práticas emancipatórias aos sujeitos e profiláticas à violência adaptativa.

O primeiro espaço de convivência da Casa da Árvore foi inaugurado no Morro dos Macacos, em 2001, no Rio de Janeiro. Depois foram abertos outros espaços, como no Morro do Turano; na Ilha da Conceição, em Niterói, e no Morro do Chapéu Mangueira, no Rio – ambos em 2004. Segundo Milman (2008, p. 53), psicóloga e uma das fundadoras do Projeto Espaço de Convivência Casa da Árvore, cada Casa “se fez e se faz de forma especial”. Isto é, considerando a flexibilização necessária das estruturas do projeto efetuado por Dolto, além de tomá-lo como fonte de inspiração – e não de replicação –, a pesquisadora reconhece a importância de se pensar as características de cada comunidade bem como as características de cada equipe para formalizar o dispositivo.

São fatores que vão desde a arquitetura do imóvel até a *personalidade* de cada comunidade, sua localização geográfica na cidade, o poder do tráfico de drogas, a história, que vão determinar a forma como a Casa da Árvore desenvolve seu trabalho. (MILMAN, 2008, p. 53; grifo no original)

Desse modo, o projeto Casa da Árvore se formalizou segundo princípios teóricos e éticos psicanalíticos a fim de oferecer, inicialmente, às crianças e suas figuras de referências, um espaço de atendimento e convivência em que o brincar e a fala pudessem acontecer livremente. Entretanto, devido ao modo de estruturação de nossa sociedade, muitas mães ou outras referências não podiam faltar em seus serviços para frequentar com a criança a Casa da Árvore. Assim, a regra foi alterada para: acolher crianças de 0 a 6 anos acompanhadas e crianças de 7 a 12 sozinhas e/ou acompanhadas. Além disso, outras flexibilizações aconteceram, como combinados de funcionamento internos de cada Casa e, até mesmo, a inserção do projeto dentro de uma creche comunitária, em 2003.

Ao trabalhar dentro do contexto da creche, as diretrizes do programa da Casa ainda se mantiveram, ou seja, a promoção da circulação da palavra por todos os elementos da creche: crianças – educadores – pais, bem como um posicionamento ético com relação aos sujeitos envolvidos. Entretanto, sustentando uma posição que favorecesse a circulação dos laços subjetivos, a equipe da Casa da Árvore ofereceu um espaço de escuta, de acolhimento e de trocas à equipe da creche sem ter efetivamente um espaço institucionalizado dentro do dispositivo. De acordo com as autoras Albrecht e Milman, J. (2008, p. 205), esta era uma forma de “estar presente nos espaços da creche sem, contudo, ter um lugar físico que seja designado especialmente para nós”. Desse modo, as conversas entre os membros da Casa e os membros da creche aconteciam nos corredores da instituição, na cozinha, na sala de aula, como também em espaços mais formais, como reuniões pedagógicas e reuniões de pais.

Portanto, o projeto Casa da Árvore, no Rio de Janeiro, teve inspiração no dispositivo francês da Maison Verte, isto é, tendo como intuito a abertura de um espaço em que as violências pudessem ser cuidadas e faladas. Entretanto, respeitando as especificidades políticas, econômicas e sociais de nosso país – bem como as especificidades de cada comunidade carioca –, foi necessária uma série de ajustes e manejos a fim de que os espaços de convivência pudessem abarcar as demandas singulares do público que visava atender.

Ao apontar para a fala, para o brincar livre, para a constituição dos laços subjetivos e para a emancipação dos sujeitos, o dispositivo da Casa da Árvore contrapõe-se aos discursos medicalizantes e psicopedagógicos que oprimem e excluem as subjetividades. Por

consequente, “constituem *modalidades de resistência coletiva*” (ROSA, 2008, p. 12; grifo no original) às perspectivas adaptacionistas do poder vigente.

Outro dispositivo brasileiro inspirado em Dolto – e que também oferece uma modalidade de resistência coletiva – é a Casa dos Cata-Ventos, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Inaugurada em 2011, a Casa dos Cata-Ventos é um lugar para brincar, conversar e contar histórias. Localizada em um território inóspito, permeado de precariedade socioeconômica – em que os moradores da região da Vila São Pedro vivem da catação e venda do lixo –, invadido pela violência e tráfico de drogas, a instituição é um lugar de acolhimento para crianças e adolescentes onde se espera que “o brincar e o conversar, recursos de simbolização e elaboração infantis” (GAGEIRO et. al., 2015, s/p), sejam possíveis de se efetivar.

Segundo Almeida (2015), uma psicanalista participante do projeto, o trabalho da Casa Cata-Ventos é regido pela ética psicanalítica. “Nos propomos a sustentar para estas crianças um espaço que possibilite a elas inscreverem-se como sujeitos, e não como objetos dejetos da sociedade em que vivemos” (ALMEIDA, 2015, s/p). Nesse sentido, há a aposta de que – ao oferecermos um espaço de escuta, de testemunho e sustentação de uma alteridade em situações de violência, angústia e desamparo – movimentos associativos podem acontecer, contribuindo para a emergência de um sujeito que possa questionar a ordem vigente, tecer ações resistentes e transformadoras singulares e coletivas.

Considerando, então, as experiências singulares de Maison Verte, Bounniel, Casa da Árvore e Casa Cata-Ventos, podemos extrair alguns pontos relevantes para pensarmos o período de adaptação das crianças nas creches. Em todas as experiências é possível constatar a importância de, em situações de desamparo e angústia – como normalmente acontece nos momentos de inserção do sujeito no social, como a entrada da criança na escola –, encontrar um espaço de acolhimento em que um outro exerça a função de alteridade, oferecendo uma escuta que acompanhe o trajeto associativo do sujeito, favorecendo a emergência de suas construções e desconstruções subjetivas.

Além disso, a marca psicanalítica de Dolto com relação a falar *com* uma outra pessoa, e não apenas *sobre* ela, presente em todos os dispositivos, anuncia uma posição de ruptura com o discurso científico hegemônico. A partir dessa premissa, as crianças, desde a mais tenra idade, possuem algo a nos dizer, mesmo que seja um saber que ainda não sabem que possuem. Assim, sustentando uma posição de falta de um saber, de incompletude, nos

inclinamos em direção ao outro a fim de, no laço, construir esse saber. Essa postura é fundamental para o processo de constituição de um sujeito se efetivar enquanto sujeito singular e de linguagem, e não apenas enquanto clone idêntico e adaptado aos princípios higienistas científicos.

Ainda sobre a noção de incompletude, em todos os dispositivos encontramos a marca inexorável do ser humano e de suas obras, isto é, a impossível completude. Dessa forma, os conflitos insistem em não cessar; as tessituras institucionais são constantemente remanejadas conforme os elementos instituídos, bem como conforme as demandas específicas de cada contexto, mantendo vivo o jogo de poder e resistência dentro dos dispositivos. A concepção de Mannoni (1985) sobre a possibilidade de estilhaçamento das instituições corrobora com a ideia de uma instituição não-toda, incompleta, que permite rupturas com abstrações e paradigmas preestabelecidos. Ao oferecer uma inversão de poderes, em que “permite a seus sujeitos uma espécie de direito de rejeitar a instituição” (MANNONI, 1985, p. 90), a psicanalista instaura dentro dos laços institucionais uma abertura ao imprevisível, além de demarcar a própria incompletude de Bonneuil.

Deste modo, nos parece que tais atos e princípios caminham na direção de cuidado e certa profilaxia da violência adaptativa. Dentro da Maison Verte, de Bonneuil, da Casa da Árvore e da Casa Cata-Ventos fica assegurado um posicionamento de ruptura com os discursos médico-pedagógicos e assistenciais clássicos em prol de um posicionamento ético psicanalítico. Mas uma ética que extrapola os muros dos consultórios particulares, saindo da configuração de *setting* analítico tradicional, com horários e demandas de analisandos para se efetivar um trabalho analítico em torno de seus sintomas e angústias. São lugares de acolhimento e de criação para pais e crianças, de suporte e elaboração para a transição do universo familiar para o social/escolar nos quais o constructo psicanalítico permeia as relações dos sujeitos envolvidos, bem como toma as questões educacionais a partir do laço subjetivante, operando uma “*démarche*” (VOLTOLINI 2011; 2018) específica, isto é, tomando a educação pelo seu avesso.

A respeito dessa posição de ruptura com a trama dos dispositivos médico-pedagógicos, Voltolini (2018) aponta que a *démarche* psicanalítica é justamente a psicanálise abordar

[...] a educação pelo seu real. Não a justifica, decifra sua constituição; não idealiza suas formas, discrimina seus possíveis e seu impossível; não a considera fundamentalmente boa ou má, demonstra sua inevitabilidade. (VOLTOLINI, 2018, p. 26)

Nesse sentido, apesar dessa *démarche* estar presente nos dispositivos institucionais supracitados, vimos ao longo de nosso percurso pelos autores pós-freudianos certas concepções que inviabilizam esse ato. Alguns psicanalistas pautaram-se em uma perspectiva normativa de desenvolvimento, colocando o ambiente como o responsável pela subjetivação correta do indivíduo, misturando os processos analítico e educativo como formas do sujeito atingir o ideal de normalidade instituído. Essa perspectiva alimenta as instituições e dispositivos totalitários e asilares, nos quais já há modelos de inconduitas pré-estabelecidos, fixando os sujeitos a determinados modos de ser. Segundo Mannoni (1973, p. 74) “todo sujeito, paciente ou analista, tem na verdade tendência a projetar no quadro de uma instituição ideal seus próprios sentimentos de impotência infantil e seu desejo de reencontrar um poder perdido”. Nesse sentido, assim como Foucault propôs, qualquer sujeito ou instituição que tente romper com a dinâmica de poder vigente, corre o risco de ser absorvida por ela e trabalhar em seu favor. Ainda mais em se tratando do processo educativo de um sujeito, o qual resvala em seu processo constitutivo e civilizatório, o desafio nos parece se intensificar.

Ainda com Mannoni (1973, p. 74), ao posicionar Bonneuil enquanto uma instituição estilizada, objetivavam “escapar aos males e aos abusos de toda instituição fossilizada, mas [nos] protegendo dos perigos de um laxismo”. Aqui relembremos da postura paradoxal que Freud estabelece com relação à educação, alinhando-a ao *impossível* e ao *mal-estar*. O psicanalista (1932) metaforicamente compara o educador ao Odisseu, herói grego da mitologia, em que precisa decidir entre escolher um lado da rota marítima e correr o risco de ser pego pelo monstro marinho Sila ou então, afastar-se dele, mas em contrapartida, se aproximar da casa de Caríbdis, outra monstruosidade marinha a qual também coloca em risco sua sobrevivência. Deste modo, não há um ponto ótimo da educação, sendo esta sempre um ato decisório por parte do adulto sobre qual monstro se dispõe a enfrentar.

Sendo Freud, então, o precursor da psicanálise, objetivamos agora retornar à sua obra e analisar as concepções psicanalíticas originais sobre o educar, o civilizar e o adaptar, bem como as brechas que fizeram emergir as diversas correntes e teorias já vistas nesse presente trabalho sobre tais atos.

ADAPTAÇÃO EM FREUD E SUAS AMBIGUIDADES

Em Freud⁶⁶, o termo *adaptação* é abordado basicamente enquanto a função de administrar a quantidade de excitação no psiquismo em relação às exigências da realidade externa. Porém, o uso da ideia de adaptação é bastante difuso e surge com tonalidades diferentes ao longo de toda a obra freudiana. Em geral, sua presença se refere à tensa relação entre as exigências do processo civilizatório e as exigências do sujeito.

Freud cita o termo “adaptação” pela primeira vez em uma carta destinada a Fliess, ao tratar da “adaptação dos órgãos sensoriais”, tais como o “arregalar dos olhos e concentrá-los em algum foco de atenção” ou o “aguçar dos ouvidos” (FREUD, 1896, p. 448), resultantes de estímulos internos. Deste modo, no início da obra freudiana podemos pensar que a administração das excitações pela via de alteração interna estaria relacionada com o mecanismo adaptativo do indivíduo. Nessa carta, Freud está respondendo às indagações feitas por Fliess a respeito das formulações apresentadas em seu artigo “Projeto para uma psicologia científica”, de 1895.

No “Projeto”⁶⁷ Freud começa a elaborar uma teoria sobre o funcionamento psíquico buscando, a partir da psicopatologia, chegar a um funcionamento psicológico normal. Ele formula um sistema psíquico baseado nas alterações quantitativas de excitações. Objetivando a inércia do sistema, aponta que os estímulos advindos do polo receptivo causam uma urgência de descarga, conduzindo à via de *alteração interna* definida como “expressão das emoções, gritos, inervação vascular” (FREUD, 1895, p. 370). Entretanto, essa descarga não produz uma permanente sensação de alívio ao indivíduo, já que o estímulo endógeno continua a ser recebido e a causar tensão.

Nesse sentido, Freud propõe que apenas uma intervenção do meio externo poderá suspender provisoriamente o nível de excitação e tensão através de *uma ação específica*. De início, o bebê humano é incapaz de realizar essa ação; então, precisa contar com *a ajuda alheia* de um adulto, o qual se afeta pelo estado de desamparo do bebê, proporcionando vias de alteração interna – isto é, vias de descarga, vias de satisfação. Essa ação específica, diz Freud: “adquire, assim, a importantíssima função secundária da *comunicação*, e o desamparo

⁶⁶ Sem almejar construir uma teoria psicanalítica da adaptação, nosso interesse aqui é compartilhar um ponto de partida do termo na obra de Freud, que, ao longo de sua construção, permeará as tensões egoicas entre o inconsciente, o superego e a realidade externa. No decorrer do constructo teórico freudiano, a adaptação também aparece como um ponto de conflito entre o sujeito e seu processo civilizatório.

⁶⁷ Outras explanações sobre essa teoria encontram-se mais adiante nesta pesquisa.

inicial dos seres humanos é a *fonte primordial* de todos os *motivos morais*” (FREUD, 1985, p. 370; grifo no original).

A partir da inclinação de um adulto ao estado angustiante de desamparo do bebê, buscando proporcionar meios de acalmá-lo, há a inauguração das vias psíquicas de satisfação. A ação específica do adulto causará uma alteração psíquica interna, diminuindo a carga de tensão e, conseqüentemente, proporcionando uma sensação de satisfação, de prazer. Essa experiência de satisfação resultará na representação de uma imagem mnêmica. Assim, ao longo das experiências que o bebê terá, novos estados de tensão e desprazer virão, acionando as imagens mnêmicas como tentativa de apaziguamento. Caso aconteça um desapontamento por não conseguir a satisfação por vias alucinatórias, novamente uma ajuda alheia externa será necessária, fornecendo outras vias de alteração ao bebê – e as conseqüentes representações mnêmicas serão marcadas psiquicamente.

Ao apontar o desamparo infantil como a fonte primordial dos motivos morais e como fonte de comunicação, Freud demarca o estado de dependência do bebê pelo cuidado do adulto como condição de sua sobrevivência, inaugurando a relação entre eles. O desenvolvimento biológico e a constituição psíquica da criança estão totalmente atrelados a esse momento inicial, no qual o educar e o cuidar encontram-se indissociados. Essa formulação teórica pode ser fonte para todas as correntes psicanalíticas que vimos anteriormente, bem como para suas querelas. Ao situar o bebê humano enquanto dependente de um adulto que lhe ofereça uma ajuda para se apaziguar – já que, por ora, ele não consegue a satisfação por si mesmo –, pode ser lido a partir de um viés desenvolvimentista, em que o bebê humano aprenderá com o adulto e se adaptará ao meio social, tornando-se *um* igual ao adulto – como propõe a Psicologia do Ego. Mas também pode alimentar as outras perspectivas mais críticas a essa adaptação total, já que o meio em que o sujeito se constitui é o social, enodado *na e pela* linguagem – portanto, ele é um ser dividido, marcado pela falta, um ser incompleto.

Em Freud, o processo civilizatório e educativo é provedor de grandes insatisfações pulsionais, de grandes desapontamentos impactando os adoecimentos neuróticos. O adulto, ao educar uma criança, está oferecendo a ela a inserção na cultura e na sociedade. Entretanto, em troca, é necessário que adie a satisfação pulsional, que encontre outras formas de satisfação ou que a reprima. É, então, com um interesse médico e profilático pelas neuroses que Freud esboça algumas articulações entre a psicanálise e a educação, como em seu texto “Moral

sexual civilizada e a doença moderna”, de 1908, em que discorre sobre os danos do processo civilizatório excessivamente moralizante perante a saúde dos indivíduos. Nesse escopo, a ideia de adaptação passará a relacionar-se com a ideia civilizatória de “adaptação ao mundo externo”, isto é, um sujeito que se curva ao social – conseguindo encontrar outras vias de satisfação à suas pulsões – poderia ser considerado um sujeito adaptado ao mundo, um sujeito civilizado⁶⁸.

Freud, em 1913, versando sobre o interesse científico psicanalítico em várias áreas do conhecimento – psicologia, filosofia, biologia, sociologia, educação –, aponta a estreita relação que a psicanálise estabeleceu com os indivíduos e a sociedade, “postulando uma mesma e única fonte dinâmica para ambas” (FREUD, 1913, p. 187). O objetivo principal do aparelho mental é aliviar as tensões nele geradas por conta de suas necessidades. Para tanto, busca obtê-la no mundo externo, “e, para esse fim, é essencial possuir controle sobre o mundo real” (FREUD, 1913, p. 187). Mas há outra parte dessa satisfação que é frustrada pela realidade, impulsionando o indivíduo a buscar outras vias de manejar os desejos insatisfeitos, sendo a civilização uma delas. A história da civilização seria então, para Freud, o testemunho de como a humanidade moldou-se para:

[...] “sujeitar” seus desejos insatisfeitos, que, de acordo com as condições cambiantes (modificadas, ademais, pelos progressos tecnológicos) defrontaram-se com a realidade, às vezes favoravelmente e outras com frustração. (FREUD, 1913, p. 188)

A fim de evitar o desprazer que permeia todas as ações humanas, Freud situa como um substituto o que ele denomina de “princípio melhor de adaptação ao mundo externo” (FREUD, 1913, p. 188). Esse princípio de adaptação ocorreria em decorrência da onipotência do sujeito, a qual vai sendo frustrada na medida em que ele coteja a realidade social compartilhada. Ao se sujeitar a essa realidade e ter os seus desejos insatisfeitos, o humano busca nas instituições civis outras vias para apaziguar seu desprazer, almejando encontrar na religião, na filosofia e nas moralidades o controle sobre elas.

A ideia de adaptação à realidade aparecerá também em Freud (1923b) dentro das formulações acerca do *civilizar*. Segundo ele, civilizar é se expor “a perigos imensos” (FREUD, 1923b, p. 232), já que a realidade externa retira do indivíduo a fácil satisfação de

⁶⁸ Proposição que ajuda A. Freud, Hartmann e outros autores da Psicologia do Ego a formularem a noção de que um indivíduo adaptado ao social seria um indivíduo saudável. Concepção teórica que inclusive influencia a direção do tratamento dessa vertente, almejando que o paciente inadaptado e em sofrimento encontre vias de adaptação ao meio externo, anunciando estar “curado”.

suas necessidades, impelindo-o a lutar contra ela. A civilização está fundada na renúncia das satisfações pulsionais, o que provoca inúmeros conflitos psíquicos. Como resultante dessa luta entre o indivíduo e o social – ou seja, entre a realidade psíquica e a realidade externa – temos, parcialmente, “uma adaptação a ela, e em parte, [o] controle sobre ela” (FREUD, 1923b, p. 232). A ideia de parcialidade aqui é fundamental, pois, como o leitor poderá ver mais adiante, o funcionamento psíquico atua no sentido de sempre manter certa insatisfação pulsional, garantindo a sobrevivência do indivíduo.

Conjuntamente a essa adaptação à realidade, estaria um desejo – ilusório – de controle do mundo externo pelo ser humano a fim de que ele possa satisfazer seus desejos. Logo, começamos a extrair o que mais tarde Freud enunciaria como dilema característico da educação: ela carrega a marca do impasse entre o indivíduo e a civilização. Há uma condição impossível de completude entre o indivíduo e o social; ela é inalcançável estruturalmente, pois sempre haverá um mal-estar implicado nesse impasse. Portanto, qualquer tentativa de controle que o higienismo e os discursos científicos objetivem ter – seja um controle individual ou social – é ilusória.

Em “O interesse educacional da psicanálise”⁶⁹ (1913), Freud volta à sua hipótese inicial sobre o caráter profilático da educação – o que alimenta a vertente da Psicologia do Ego, bem como as proposições de Klein e Dolto sobre a educação enquanto uma profilaxia aos adoecimentos psíquicos. Afirmando que um dos principais objetivos da educação seria propiciar vias sublimatórias de satisfação ao desejo da criança, a fim de evitar as repressões e conflitos psíquicos, o psicanalista sugere aos educadores que eles se familiarizem com as descobertas psicanalíticas sobre o desenvolvimento infantil a fim de minimizarem os impasses entre eles e as crianças. Segundo o psicanalista, os adultos se absteriam de:

[...] qualquer tentativa de suprimir esses impulsos [infantis] pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. (FREUD, 1913, p. 191)

Dar livre trânsito às travessuras infantis – isto é, considerar o infantil pulsional do sujeito – é algo muitas vezes reprovável no contexto educativo institucional, interpretado como desordem e falta de controle do professor sobre a sua turma. Tecendo uma articulação entre a afirmação freudiana a respeito dos métodos que a humanidade criou a fim de evitar a

⁶⁹ Texto localizado no artigo freudiano “O interesse científico da psicanálise” de 1913.

frustração de seus desejos – ou até de justificá-la, tentando minimizar o sofrimento –, podemos pensar que o dispositivo de adaptação escolar envolve uma urgência de lidar com esse infantil pulsional que aparece na instituição educativa. O professor (a instituição) busca controlar a criança com o intuito de educá-la e ensinar sobre as questões pedagógicas e sociais. Do outro lado, temos as satisfações autoeróticas infantis furando o onipotente desejo do professor. Assim, o período de adaptação escolar seria um período para a criança se ajustar ao ilusório ideal de aluno que a instituição pressupõe, garantindo a integridade do poder e do controle dos adultos.

Entretanto, algo fundamental – e, ao mesmo tempo, difícil de a sociedade aceitar – é a formulação freudiana sobre a (re)existência do infantil dentro do adulto, bem como a concepção sobre o inconsciente e o funcionamento psíquico. Ao postular que somos agidos por uma instância psíquica sobre a qual não temos controle – o inconsciente –, Freud golpeia as instituições civis furando a onipotência narcísica do homem. Ao afirmar que a dinâmica pulsional é atemporal – e, nesse sentido, a sexualidade infantil permanece no adulto, não podendo ser completamente domada ou até superada –, Freud ofereceu o que ele próprio denominou “terceiro⁷⁰ golpe no amor próprio do homem [...] o golpe psicológico”. Nesse sentido, por ser uma grande frustração ao humano constatar que seu “ego não é o senhor da sua própria casa” (FREUD, 1917, p. 153) – isto é, que não é dono de si mesmo, de seus desejos e manifestações pulsionais –, ele tenta ao máximo recalcar e esquecer-se de tais furos, elaborando um jogo compensatório para dominá-los – tanto interna quanto externamente, como acontece no campo educativo. Portanto, podemos pensar que na adaptação escolar, além da criança recém-chegada, também estão presentes os conteúdos infantis recalcados dos adultos, os quais podem vir à tona nos laços estabelecidos dentro da instituição gerando mais ainda conflitos em seu cotidiano.

Para elucidarmos um pouco mais os conflitos inerentes à insuperável tensão entre o sujeito e o social – tensão que é intrínseca ao processo civilizatório e que resvala no processo educativo e adaptativo de um indivíduo –, objetivamos anteriormente abordar brevemente o aparelho psíquico proposto por Freud a partir de 1920. Modelo esse que se manteve até o fim de sua obra e que nos deixa claro como as dinâmicas psíquicas de um sujeito afetam e são

⁷⁰ Terceiro porque Freud atribui um primeiro golpe a Copérnico, ao afirmar que a Terra não é o centro do universo, chamando-o de golpe cosmológico; o segundo golpe foi o biológico, desferido por Darwin, ao identificar – através da seleção natural – que os seres humanos não são tão diferentes ou superiores aos animais. Tais golpes, juntamente com o psicológico, desferido por Freud e a fundação da teoria psicanalítica, romperam com a onipotência do homem, com o controle e o poder sobre todas as coisas.

afetadas pelo laço social. Sem nos aprofundarmos sobre as especificidades teóricas que levaram Freud a dar uma virada⁷¹ em sua compreensão sobre o aparelho psíquico, o que vale ressaltarmos é que desde o início a teorização freudiana sobre o aparelho psíquico ele considera uma dualidade pulsional, mantendo direções de satisfação opostas e, portanto, gerando conflito e tensão ao sujeito. Com um princípio de manter o mais baixo nível de tensão possível ao organismo, as subestruturas ou instâncias psíquicas trabalhariam no sentido de transformar a energia pulsional de um estado livre no aparelho psíquico para um estado de ligação aos objetos.

É no texto *O mal-estar na cultura*, de 1930, que Freud sedimentará a sua tese sobre o irremediável antagonismo entre as exigências pulsionais do sujeito e as exigências civilizatórias. Considerando o sujeito constituído pelo laço social, atribuindo-lhe um aparelho psíquico constituído por três instâncias – *isso, eu, supereu*⁷² – regidas por uma dinâmica conservadora de minimizar as excitações do organismo, Freud propõe que as restrições das satisfações pulsionais exigidas pela sociedade são motivos de mal-estar ao sujeito ao mesmo tempo em que garantem sua sobrevivência, bem como a sobrevivência da civilização. O incesto seria o desejo primitivo universal antissocial interditado estruturalmente pela cultura e que incita o sujeito a buscar novos laços para além das figuras parentais, conservando a existência da espécie. Nesse sentido, o autor reafirma uma grande responsabilidade à civilização pelas repressões pulsionais a que o sujeito se submete, passando-as através de processos inconscientes de transmissão⁷³ de uma hereditariedade, de uma filiação, e não apenas através dos processos racionais educativo-pedagógicos e adaptativos.

Já em 1905, discorrendo sobre as repressões pulsionais – barreiras – exigidas durante o processo constitutivo e civilizatório de um sujeito, Freud afirmou que:

Tem-se das crianças civilizadas uma impressão de que a construção dessas barreiras é um produto da educação, e sem dúvida, a educação muito tem a ver com ela. Mas, na realidade, este desenvolvimento é organicamente determinado e fixado pela hereditariedade, e pode ocasionalmente ocorrer sem qualquer auxílio da educação. (FREUD, 1905, p. 157)

⁷¹ Inicialmente Freud pensou em um aparelho psíquico composto por três instâncias – inconsciente, pré-consciente e consciente – e as pulsões sexual e de autopreservação.

⁷² No texto ‘Esboço de psicanálise’ escrito em 1938, como uma forma de tentar reunir os princípios da Psicanálise, Freud dedica uma parte à *mente e seu funcionamento* com capítulo específico ao *aparelho psíquico*. Entretanto, o psicanalista não conseguiu finalizar todo o *esboço* devido aos problemas de saúde que o levaram à morte em 1939.

⁷³ Voltolini (2011) contribui com a noção freudiana de transmissão, ao compará-la com a transmissão de um vírus, que acontece à nossa revelia – sendo, portanto, impossível controlar.

Ao atribuir um valor estrutural às interdições transmitidas hereditariamente às crianças, Freud está demarcando a função constitutiva do laço social ao sujeito e à civilização. É através da linguagem que as interdições são veiculadas, muitas vezes sem uma intenção clara e distinta de como esse processo será feito, sendo, por conseguinte, agidas pelo inconsciente ou, como o próprio psicanalista também denominou, o *isso*.

Vejamos então a formulação do aparelho psíquico idealizado por Freud e sua relação com o laço social, bem como a noção de adaptação que aparece permeando o processo constitutivo e civilizatório de um sujeito.

À instância denominada *isso* Freud (1938) atribuiu a mais antiga área de ação psíquica, a qual contém tudo que herdamos. A única presente desde o nascimento é a instância que sustenta a constituição a partir das interferências com o mundo externo e interno, sendo a fonte de expressão psíquica dos impulsos somáticos que nos é desconhecida.

Ao sofrer influência do mundo externo, uma parte do *isso* se transforma em uma organização especial, o *eu*. Essa instância psíquica então será para sempre o intermediário entre o mundo externo e o *isso*. Cabe ao *eu* os movimentos voluntários, a função de autopreservação, armazenamento de experiências através da memória, fuga dos estímulos excessivos, lidar “com os estímulos moderados (através da *adaptação*⁷⁴)” (FREUD, 1938, p. 158; grifo nosso) e modificar o ambiente externo em benefício próprio. Em relação ao *isso*, ele desempenha basicamente a função de decidir quanto às exigências pulsionais; se devem ser satisfeitas, suprimidas ou adiadas, objetivando a autopreservação e a obtenção de prazer perante o mundo externo.

Apesar de o *eu* parecer uma instância forte e poderosa, capaz de intermediar e adaptar os conflitos pulsionais na obtenção de prazer – o que serviu de base para a formulação teórica dos psicologistas do ego –, em 1923 Freud nos oferece um importante contraponto de sua função. Sendo o *eu* um vassalo para as outras instâncias, ele precisa trabalhar no sentido de satisfazer os desejos advindos de todas elas, gerando conflito, insatisfação e desprazer. A esse respeito ainda Freud discorre que “vemos este mesmo ego [*eu*] como uma pobre criatura que deve serviços a três senhores e, conseqüentemente, é ameaçado por três perigos: o mundo externo, a libido do id [*isso*] e a severidade do superego [*supereu*]” (FREUD, 1923a, p. 68).

⁷⁴ O termo original em alemão é *Anpassung*, que também pode ser traduzido por *ajuste* (tradução nossa).

Nesse sentido, muito mais do que uma instância forte e soberana sobre as outras, como a humanidade gostaria de ser e pensar, o *eu* é um subordinado tanto das exigências pulsionais endógenas quanto das exigências civilizatórias do mundo exterior. Essa ideia é fundamental para pensarmos que o desejo pedagógico-higienista de adaptarmos um sujeito ao social, bem como uma criança à escola, é um desejo dos primórdios do processo constitutivo em que o bebê fantasia ter uma onipotência sobre o mundo e sobre si mesmo, como se pudesse controlar e moderar todos os estímulos advindos dos polos endógenos e exógenos. Essa constatação freudiana sobre o *eu* furaria qualquer teoria egoica adaptacionista; entretanto, por se tratar de um golpe narcísico, o próprio *eu* se defende dessa frustração, recalando-a e restando a ilusão não somente de que uma adaptação do sujeito é possível, como também a de que é anúncio de um sujeito/civilização forte e saudável. Nesse sentido, podemos pensar que os dispositivos criados para adaptar um sujeito à cultura seriam uma tentativa de provar para si mesmo e para o mundo a sua onipotência, o seu poder. Quando falham, há uma repetição das frustrações primordiais, gerando sentimentos de angústia, impotência, fragilidade.

Como terceira instância psíquica que exerce força sobre o *eu* está o que Freud denominou *supereu*. Ela é constituída durante a infância a partir da relação e da influência parental e social. No *supereu* estão as personalidades dos pais da criança, da família, “as tradições raciais e nacionais por eles transmitidas, bem como as exigências do *milieu* social imediato que representam” (FREUD, 1938, p. 158). Nesse sentido, as expectativas, idealizações, morais, regras e leis que constituem o *supereu* abarcam não somente os pais, mas os substitutos admirados pela criança – como professores e modelos da vida pública.

Segundo o modelo de aparelho psíquico formulado por Freud, temos o *eu* enquanto a instância constituída pela experiência do indivíduo sofrendo forças do *isso*, do *supereu* e do mundo externo. Um grande desafio é manter a autopreservação do indivíduo, sem aniquilar as exigências dos seus outros senhores, até porque eles funcionam mutuamente. Mas, além das instâncias psíquicas, Freud (1920) reformulou a teoria sobre a dinâmica do aparelho em seu texto “Além do princípio do prazer”.

A partir da observação de uma brincadeira de seu neto de um ano e meio, Freud se deu conta de uma dinâmica conservadora do psiquismo. Há uma característica de compulsão à repetição do alívio do desprazer e, por conseguinte, a sensação de prazer. Nesta cena Freud observava a criança brincar repetidas vezes com um carretel, fazendo-o desaparecer e

reaparecer por trás da cortina, chamando o jogo de *Fort-da*⁷⁵. Ali, segundo Freud, o que havia sido encenado era o desaparecimento da mãe da criança – sentida com insatisfação – e o prazer de seu retorno. Enquanto, na realidade, a criança sofreu passivamente a frustração de ser deixada, na brincadeira ela pôde ser ativa desse processo, sendo a responsável por abandonar os objetos. Deste modo, Freud articula esse jogo primitivo com os processos civilizatórios, afirmando que:

[o jogo] se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance. (FREUD, 1920, p. 26)

Participar da cultura exige que o homem renuncie a muitos impulsos. Sempre buscando o prazer através das satisfações pulsionais e encontrando uma barreira na realidade externa, os impulsos agressivos do sujeito são direcionados a ela. Entretanto, é o mesmo processo civilizatório que barra esse sujeito que oferece a ele outras vias de satisfação. Caso a desintegração social fosse efetiva, estaria aniquilada também a possibilidade de sobrevivência e satisfação do sujeito. A *pulsão de morte* é, então, esse impulso à desintegração, ao estado primitivo anterior ao laço social, à aniquilação de todos os objetos, buscando o pleno prazer através da eliminação total de tensão – por conseguinte, o estado de morte. Já o impulso às ligações civilizatórias seria uma tentativa de preservação do sujeito, bem como do pacto social, isto é, a *pulsão de vida*. Pulsão de morte e pulsão de vida atuam juntas e contrapostas mantendo a intransponível tensão entre o sujeito e a civilização, com satisfações parciais. Deste modo, não seria possível pensarmos em outra coisa além de uma *adaptação parcial* do sujeito ao social, já que este resiste a adaptar-se à civilização e, ao mesmo tempo, submete-se parcialmente a ela – formulação que se opõe à ideia de adaptação do indivíduo à realidade presente em A. Freud, Hartmann, Klein, Rank e até no início da própria teoria freudiana.

O psicanalista Otto Gross, contemporâneo a Freud e alarmado com a educação tradicional de sua época – afirmando-se, por conseguinte, um anarquista (HEUER, 2017) –, formulou concepções interessantes sobre o processo civilizatório de um sujeito, focando os conflitos internos que advêm através das sugestões e interferências antinaturais do meio externo/social. Segundo Gross (1920, p. 191), “o conflito interno em si [...] é a luta em nós, do próprio com o estrangeiro”. Para o psicanalista, há um impasse que permeia o processo

⁷⁵ Será aprofundado mais adiante nesta dissertação.

civilizatório humano em que a criança precisa decidir entre viver sozinha ou ser como os outros que a cercam. Por mecanismos pulsionais e por uma dependência física absoluta, há uma inclinação da criança em se submeter a esse mundo estrangeiro que lhe é imposto. Por um medo da solidão a criança se adapta aos outros, acolhe as sugestões estrangeiras em detrimento, a princípio, de suas próprias moções pulsionais.

Entretanto, Gross nos oferece um contraponto interessante sobre essa submissão do sujeito ao estrangeiro social. Pensando em pulsões, ele entende a sexualidade infantil como inclinações apresentadas pelo sujeito de se ligar ao outro para preservar a si mesmo e a espécie. Nesse sentido, essa pulsão de vida⁷⁶ englobaria a “pulsão de adaptação” (GROSS, 1920, p. 195) entregando seu próprio *eu* aos outros a fim de evitar o isolamento. Assim, o medo da solidão seria o impulso para a criança se submeter ao outro que lhe é estrangeiro, abrindo mão de suas próprias moções pulsionais – o que causaria conflitos internos e, ao mesmo tempo, o apaziguamento do risco do isolamento.

Gross (1916) ainda anuncia que essa adaptação da criança à vontade estrangeira é a educação, a qual será assimilada como sendo seu próprio desejo. Isto é, de certo modo, podemos pensar – segundo as contribuições desse psicanalista e dos outros já citados – que a adaptação é um mecanismo enodado no processo civilizatório e educativo de um sujeito. Ao mesmo tempo em que se adaptar ao social exige a submissão e o recalque, gerando conflitos e desprazer, também evita o desprazer do isolamento, da morte, inserindo o sujeito no laço, tornando-o humano semelhante aos outros – o que, da mesma maneira, será fonte de novos desprazeres. Portanto, o ponto fundamental é que esse conflito interno do sujeito não cessa, sendo o motor para novas ligações e rupturas.

Munidos, então, da teorização sobre o aparelho psíquico freudiano, as suas instâncias, o seu caráter conservador, bem como a implacável tensão entre a *pulsão de morte* e a *pulsão de vida*, demarcando o eterno e estrutural conflito entre o sujeito e a civilização, partimos para mais um texto significativo que alimentará nossa problematização sobre o período de adaptação nas creches, tal como conhecemos atualmente.

⁷⁶ Gross formulou sua teoria baseado ainda na primeira teoria pulsional de Freud – pulsão de autopreservação e pulsão sexual. Nesse sentido, a pulsão de adaptação é resultado das tensões entre elas. Entretanto, como estamos nos baseando na segunda teoria pulsional – pulsão de vida e pulsão de morte –, e nesta Freud engloba as pulsões de autopreservação e sexual na pulsão de vida, trabalharemos segundo essa perspectiva com os textos de Gross.

O livro *O mal estar na cultura* (1930) demarca o sentimento de mal-estar como inerente e estrutural à condição humana. Utilizando a cultura como proteção contra a natureza e como reguladora das relações entre os homens, há inúmeras reivindicações que são atreladas a esse pacto – beleza, limpeza, ordem e socialização (FREUD, 1930) – as quais são contrárias à inércia pulsional de abandonar uma posição antiga. Deste modo, afirma Freud (1930, p. 100) que “uma boa parte da luta da humanidade se concentra em torno da tarefa de encontrar um equilíbrio conveniente, ou seja, capaz de proporcionar felicidade, entre as exigências individuais e as reivindicações culturais das massas [...]”.

Freud prossegue dizendo que uma das questões primordiais da civilização seria saber se esse equilíbrio é alcançável e de que modo, ou se é um conflito implacável. A religião e a ciência seriam duas formas culturais de tentar promover a harmonia entre o indivíduo e o social, almejando certo conforto e felicidade para todos. Entretanto, o psicanalista é categórico ao alertar que cultura não é sinônimo de aperfeiçoamento humano. Por mais que tentemos aplacar o mal-estar, esconder a fragilidade humana perante a natureza, mascarar a imperfeição dos relacionamentos, “jamais dominaremos a natureza completamente, e nosso organismo, ele próprio uma parte dessa natureza, sempre será uma formação transitória, limitada em sua *adaptação* e em sua operação” (FREUD, 1930 p. 81; grifo nosso).

A partir das contribuições de Freud até aqui podemos pensar o período de adaptação nas creches como um dispositivo de controle e camuflagem do infantil pulsional da criança, como uma tentativa de civilizá-la aos moldes da instituição educativa. Amparada nos discursos científicos sobre a criança – como da medicina, psicologia, da pedagogia e da própria psicanálise – há uma ilusão de um modo de promover a felicidade e a educação para todos. Bastaria à criança ultrapassar a barreira do período de adaptação, renunciando a muitos de seus impulsos, que poderia gozar deste método. Retomando, ainda, a tendência conservadora do psiquismo, tanto o professor quanto a criança estariam batalhando por não perder sua posição original: do lado do professor, a posição do detentor do saber sobre o que, de que modo e quando é melhor; do lado da criança, a posição da desordem, da dispersão e da fragmentação. Entretanto, como já dissemos, há também o infantil recalcado do adulto que ecoa em seus atos; e, por outro lado, um desejo na criança de usufruir dos benefícios advindos do laço social. Nesse sentido, os conflitos e tensionamentos que permeiam o início da vida escolar são tecidos por vários elementos, tornando-o mais complexo do que muitos pensam.

Nas “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise” (1933[1932]), Freud retoma alguns pontos teóricos de sua obra e dedica uma conferência⁷⁷ especificamente para discutir a aplicabilidade da psicanálise a outros campos do saber, entre eles a educação. Com uma postura nada otimista a respeito do poder da educação em ser uma profilaxia às neuroses, Freud diz que a criança deve, por imposição educativa, desde o início, adquirir o “controle de seus instintos e a *adaptação* à sociedade – ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas” (FREUD, 1932, p. 145). Entretanto, tais imposições seriam a fonte das dificuldades que permeiam a infância.

Freud ainda comenta que “a educação deve inibir, proibir e suprimir” as moções pulsionais infantis, mas “essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica” (FREUD, 1932, p. 147). Portanto, se o adulto intercede em alguma ação da criança, provavelmente ela será frustrada na sua obtenção de prazer, envolvendo riscos a conflitos neuróticos. Por outro lado, ao intervir, o adulto também está proporcionando o impulso para que a criança busque outras vias de satisfação. Estará fornecendo a proteção necessária à sua sobrevivência. Por conseguinte, a educação estaria muito mais inclinada para um ato, um fazer artesanal que envolve uma decisão por parte do adulto sobre quando interferir inibindo, proibindo e suprimindo a criança, sabendo das implicações envolvidas nesta decisão, e quando não interferir.

A esse respeito Freud nos diz claramente que:

[...] a educação tem de escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. E, ademais, devemos levar em conta o fato de que os objetos de nossa influência educacional têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças. (FREUD, 1932, p. 147)

Deste modo, não há sentido a proposição de uma aplicação uniforme da psicanálise à educação. A compreensão teórica sobre os mecanismos inconscientes e a vivência “na pele” de seus efeitos durante o processo analítico são a aposta freudiana para a formação de um analista, juntamente com a troca entre pares – a supervisão. Essa também era a sugestão freudiana para a contribuição da psicanálise à educação. Apesar de um educador não se

⁷⁷ Conferência XXXIV denominada “Explicações, aplicações e orientações”.

formar tal qual um analista, até porque são profissões com objetivos distintos, em 1925 – no texto para o prefácio de uma obra de Aichhorn –, Freud pontuou a importância do adulto em conhecer a criança, sugerindo inclusive que esse conhecimento não ficasse restrito apenas à teoria, mas que os educadores se beneficiassem de uma análise pessoal a fim de que a barreira entre o adulto e a criança não permanecesse tão intransponível no processo educativo.

Como objetivo educacional de orientar e auxiliar as “crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem” (FREUD, 1925, p. 307), constatamos, a partir dos textos de Freud (1925; 1932), Ferenczi (1927) e Dolto (1985) – apenas para citar alguns – uma contribuição psicanalítica à prática pedagógica no campo da própria experiência analítica em que o educador e o educando fossem lançados. A sugestão freudiana para a vivência de um processo analítico aos educadores anuncia que essa orientação e essa assistência que um adulto presta a uma criança no ato educativo estariam muito mais inclinadas para uma atuação construída (FREUD, 1937) artesanalmente do que para modelos científicos já preestabelecidos e replicados a todos igualmente. Nesse sentido, há uma inferência de que as formulações psicanalíticas servem ao sustento da tensa posição entre a liberdade e a coerção que se mostram imbricadas ao educar, adaptar, civilizar.

Laís – Vinheta II, Parte II

Em uma tarde muito quente no início do ano, retomando a rotina na creche, Laís começou a pedir para uma educadora fazer uma “chuca” em seu cabelo. Quando terminava, a menina colocava a mão em sua cabeça e, chorando copiosamente, dizia que não era ali, e sim em outro lugar – o qual ela apontava. A educadora mudava o lugar da “chuca” e... novamente o choro. Então, novos lugares e frustrações... até que, enfim, nenhum lugar era correspondente ao desejado. Peguei a menina no colo e comecei a conversar, questionando o que estava acontecendo e nomeando a cena que observei. Aos poucos, Laís foi se acalmando. Estávamos embaixo de uma amoreira carregada que tinha no parque da creche. Mostrei as frutinhas e quando fui pegar uma, caiu no chão. Falei: “Ih, caiu!”. E Laís arregalou o olho. Derrubei mais uma, desta vez propositalmente, e de novo, tive atenção da menina. Na terceira vez, Laís começou a rir e iniciei uma brincadeira de procurar a frutinha no chão. “Laís, cadê a frutinha? Cadê?”. A menina desceu do colo e com as mãozinhas estendidas dizia: “Cadê? Sumiu!”. Após algumas vezes dessa repetição de Cadê?-Sumiu!, observei as crianças da turma de Laís correndo no parque. Então, sugeri que procurássemos uma

colega: “Laís, cadê a Naty?”, e a menina começou a correr para procurá-la. Quando achamos, houve uma festa. E então falei para procurar um novo amigo; e, quando foi encontrado, novamente as risadas aconteceram. Até que uma breve brincadeira de esconde-esconde começou a acontecer com a turma toda pelo parque da instituição.

Tanto na experiência com Pedro – Vinheta I – quanto nessa com Laís pudemos sentir na pele o que viemos construindo ao longo desta dissertação sobre o que denominamos de *adaptação não-toda*. Laís já contava com seus quase três anos de idade, familiaridade com o espaço e rotina da creche, bem como com os educadores e colegas; mas, ainda assim, frequentar aquele espaço coletivo era um desafio constante a ser vencido. Pedro, após uma semana aparentemente encantado com a instituição, demonstrou grandes insatisfações de permanecer ali. Pedro e Laís: duas crianças de até três anos de idade, com histórias de vida singulares colocando em cheque conhecimentos teóricos e práticos dos pais e da equipe pedagógica. É possível dizer que se adaptaram?

Diferentemente de Pedro, Laís não pôde contar com a presença constante de seus pais por muito tempo. Após o período de licença maternidade, a fim de retomar o trabalho, escolheram a creche como uma alternativa de cuidado e educação para a filha. Apesar de gostar do espaço coletivo e das pessoas, Laís frequentemente nos demonstrava que era muito difícil para ela estar lá. Entretanto, através de relatos dos pais, também íamos tendo notícias de que estar em casa também era difícil para a menina. Envolvia-se em conflitos com seus pais, educadores da creche, colegas. Parecia que ninguém e que nenhum lugar eram suficientemente acolhedores e seguros para ela.

Na creche, Laís tinha sua turma, mas era constantemente vista em outras, seja porque queria, seja porque suas educadoras a incentivavam a passar um tempinho com outras referências quando estava “demais⁷⁸”. Esta era uma aposta da instituição: que outras relações poderiam surtir outros efeitos na menina. Assim, se sua professora estivesse cansada de sustentar um conflito com Laís, poderia tentar com que ela ficasse com outro adulto a fim de que as angústias de ambas se apaziguassem e pudessem retomar o contato permeadas de menos conflito e sofrimento.

⁷⁸ Essa era uma fala constante das educadoras e dos pais da menina. Quando ela contestava muito os adultos, não os obedecia, quando era frustrada e chorava ou agredia outras pessoas em volta, diziam que estava demais, como se tivesse passado dos limites.

A cena recortada na Vinheta II é uma ilustração desse mecanismo institucional. Laís pedia que uma educadora fizesse uma chuca em determinado lugar da sua cabeça; mas, no fim, nenhum era o desejado. A menina caía no choro devido à sua frustração de não ter seu desejo aplacado pelo outro e nem por si mesma. Mais parecia um desejo impossível de ser satisfeito. Impossível esse que deslizava para o sentimento de incapacidade, o qual abarcava tanto a menina quanto a educadora. Ambas sentiam-se impedidas, inabilitadas a atender a demanda da própria menina.

Ao entrarmos em cena, nosso objetivo era oferecer um espaço de cuidado e conforto para as duas envolvidas. Ao pegarmos Laís no colo e a retirarmos daquele contexto, a educadora pôde se dirigir a outras crianças da turma, nutrindo-se de novos laços; e Laís, por sua vez, pôde ouvir, pensar e dizer sobre o que estava acontecendo para uma outra pessoa que estava fora do conflito, em um novo ambiente.

Relembrando os primórdios teóricos psicanalíticos, como já explicitado no presente trabalho, Freud (1895) atribui a uma outra pessoa a função de promover uma ajuda alheia para a criança que é incapaz de exercer uma ação específica, a qual irá lhe proporcionar a sensação de satisfação advinda de um resultado alivante das tensões endógenas. Essa ajuda é oferecida, na maioria dos casos, a partir de uma descarga de tensão da criança – expressa no choro, por exemplo. Ao chorar, a criança anuncia ao adulto que algum estímulo interno não encontra meios de ser apaziguado. Deste modo, quando a atenção de uma pessoa experiente

[...] executa o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparado, este último fica em posição, por meio de dispositivos reflexos, de executar imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para remover o estímulo endógeno. A totalidade do evento constitui então a *experiência de satisfação*, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo. (FREUD, 1895, p. 370; grifo no original)

As experiências de satisfação deixam como efeito não apenas o alívio orgânico das tensões, mas também um registro psíquico através de uma marca mnêmica que, em um momento posterior – diante de um novo desequilíbrio endógeno, diante de um novo “estado de *urgência* ou de *desejo*” (FREUD, 1895, p. 371; grifo no original) –, poderá ser alucinada pela criança, repetindo o apaziguamento das tensões, isto é, repetindo imaginariamente a experiência de satisfação. Segundo Freud “é provável que a imagem mnêmica do objeto será a primeira a ser afetada pela *ativação do desejo*” (FREUD, 1895, p. 371; grifo no original) e que, ao acontecer uma ação reflexa em seguida à esta alucinação de satisfação, surge como

consequência o desapontamento, e então, novos desequilíbrios e novas amarrações para aliviar as tensões.

Como um exemplo mais concreto podemos pensar na fome. Ao sentir fome, o bebê humano começa a chorar. Esse choro é tomado pelo adulto como um apelo⁷⁹ do bebê para ser cuidado. O adulto não sabe o que está acontecendo com a criança, mas supõe que seja fome. Essa suposição implica uma delimitação simbólica, isto é, um nome compartilhado socialmente para o desconforto do bebê. Além disso, oferece-lhe o leite que poderá realmente aplacar organicamente a falta de alimento no corpo do bebê e também fornecerá sensações de alívio da tensão, que serão inscritas psiquicamente como prazer. Ao sentir fome novamente, o bebê poderá recorrer às lembranças de satisfação que já tivera, alucinando-as, fantasiando-as. Essa alucinação o acalmará por um tempo, mas chegará um momento em que essa satisfação imaginária será frustrada, pois o real do corpo precisará, de fato, de uma nova ajuda alheia do meio externo, dando-lhe o leite novamente.

Mas, além do apaziguamento orgânico da tensão, o que Freud nos mostra é que, juntamente com o leite, vem o colo do adulto, o calor do aconchego, um olhar atento, uma palavra acompanhada de uma prosódia específica⁸⁰ – os quais também produzem marcas mnêmicas de satisfação no bebê. Deste modo, o bebê não se nutre apenas de leite real, mas todas as outras experiências sociais que se inscrevem em seu psiquismo, constituindo-o enquanto um sujeito. Em “Três ensaios sobre a sexualidade” (1905), Freud aponta que a criança, desde a mais tenra idade, busca a obtenção alucinatória de prazer e satisfação do mamar ao repetir o ato de *chuchar* qualquer objeto sobre o qual se possa exercer uma sucção. Esses objetos, de início, são providos do ambiente externo – seja o leite, seja a mamadeira ou a chupeta. Mas, ao longo do tempo, o psicanalista afirma que a criança não se serve apenas destes, preferindo também “uma parte de sua própria pele”, porque lhe é mais cômodo, tornando-a independente do meio externo e usufruindo de certo controle perante o ambiente. Por fim, ainda ressalta que essa repetição de obtenção de prazer e satisfação poderá

⁷⁹ Origem da função de comunicação descrita por Freud (1895) e do laço com o Outro encarnado como tesouro dos significantes, segundo Lacan (1964) – conforme exposto anteriormente neste capítulo.

⁸⁰ O modo particularizado pelo qual os adultos falam com as crianças recebe, em nosso país, o nome de *manhês* ou *mamanhês*. É uma entonação com grandes incidências de picos prosódicos, uma voz mais aguda do que de costume, sintaxe simples, repleta de diminutivos e evitação de encontros consonantais a fim de capturar a atenção da criança, de nos fazermos entender e recobri-la “parcialmente da inevitável castração que a língua comporta, [...] tornar o vazio das coisas produzido pela interdição da língua um pouquinho mais morno” (JERUSALINSKY, 2011, p. 72).

acompanhar o sujeito ao longo de toda a sua vida, não sendo uma ação exclusiva das crianças – haja vista os atos adultos de beijar ou fumar, por exemplo.

Um adendo relevante sobre as marcas mnêmicas e as repetições de satisfação é que, de acordo com a teoria freudiana, nem todas as experiências que temos são inscritas psiquicamente. Já no “Projeto” (1895) o psicanalista aponta que os estímulos recebidos a partir das experiências do sujeito são recortados qualitativa e quantitativamente, inscrevendo alguns traços de percepção. Deste modo, o que se inscreve não é uma marca que se iguala à realidade. É um sulco, um rastro, uma pegada de um objeto que é deixada assim que este se retira. É o traço da ausência do objeto. Por conseguinte, retomando a ajuda alheia que um adulto oferece a uma criança a fim de apaziguar uma urgência – fome, por exemplo –, nesse ato é oferecido um objeto – leite – que diminui os níveis de tensão, constituindo uma via, uma trilha mais permeável de satisfação. Essa trilha, por já estar aberta, por ser uma via facilitada para a obtenção de satisfação, poderá ser trilhada repetidas vezes – no mamar ou no chuchar – na busca de satisfação, tal qual esta foi experienciada uma primeira vez com um determinado objeto perdido.

A psicanalista Julieta Jerusalinsky (2011, pp. 90-91) contribui com a ideia de traço mnêmico enquanto inscrição psíquica afirmando que é “um sulco, e não uma marca impressa. É o vestígio deixado por uma passagem, e não uma ocupação positivada”. Nesse sentido, continua a autora, “a inscrição, para se produzir, exige uma oposição presença-ausência na experiência produzida com o objeto” – isto é, através desse mecanismo de presença e ausência do objeto que possibilitará a sua representação ficcional. É um “sistema de inscrição e representação que não está colado nem ao objeto referente em si, nem à imagem do objeto, e tampouco previamente ao conceito do objeto”. Por se efetivar a partir da ajuda alheia de um outro – segundo a interpretação simbólica que este faz –; a partir da oferta de subterfúgios para aplacar a urgência, bem como do modo como tudo isso é experienciado pelo bebê, os significados das marcas, pegadas, inscrições do sujeito não estão definidos de antemão, eles decorrem das redes de outras inscrições feitas, as quais são concernentes ao próprio sujeito.

Retomando as nossas vinhetas, podemos pensar que o paninho de Pedro simbolizava a ausência de suas figuras de referência. Só foi possível que o menino elegesse esse paninho como seu objeto transicional porque, em algum momento, ele teve a presença e a consequente ausência inscrita de seus pais. Repetia com o paninho, e posteriormente conosco, as experiências que tivera com eles. Laís, por sua vez, nos anunciava as tensões para lidar com

as ausências e presenças através de seus comportamentos e dos jogos que fazia com todos. Não tinha um objeto eleito como seu preferido, sobre o qual exerceria certo domínio, mas mordida as crianças e, com os adultos, estabelecia uma relação de presenças e ausências na qual ora era ela quem era autora da ação de ir embora, ora quem sofria essa ação do outro.

O psicanalista Leandro de Lajonquière (2010), ao trabalhar o processo de constituição do sujeito a partir da teorização lacaniana do Estádio do espelho⁸¹, anuncia que o bebê humano, em um determinado momento – por volta de seus 18 meses de vida –, reconhece a imagem refletida no espelho, atrelada ao que diz o adulto que o ampara, como sendo a sua própria imagem. Segundo uma experiência de amor e ódio, a criança se aliena e se identifica a essa imagem completa desse outro que aparece no espelho, ingerindo-o, e essa “digestão produz um efeito ortopédico em seu corpo” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 105). Esse efeito seria a antecipação ficcional de um corpo unificado e de um *eu*. A ingestão simbólica e imaginária dessa imagem unificada também pode acontecer realmente com relação às crianças. Uma criança pode reconhecer na outra essa imagem de um *eu* unificado e mordê-la. Lajonquière nos lembra ainda que tais mordidas podem ser repetições ativas das experiências que as crianças tiveram passivamente com suas figuras de referência, já que muitas mães, por exemplo, brincam de comer os pezinhos de seus bebês; dar-lhes muitos beijos, já que não podem mordê-los de fato.

Talvez o ato de morder estivesse constituído enquanto uma via de facilitação da experiência de satisfação para Laís. Talvez, ao repetir as mordidas nas outras crianças, a menina buscasse a satisfação para suas angústias, bem como um amparo para se sustentar e se reconhecer enquanto si mesma. Além disso, angariava a atenção de algum adulto, nem que fosse para levar uma bronca. Aqui, lembramo-nos das contribuições de Freud, ou mesmo de Lacan, quanto ao fato de que, para o bebê humano se constituir, é melhor uma ajuda alheia – nem que seja na forma de uma bronca, de uma demarcação de um limite ou imposição da Lei – do que a violência de uma indiferença, de um anonimato⁸².

Quanto às relações que Laís estabelecia com os adultos, elas eram sempre permeadas de muitos conflitos devido às insatisfações que a menina sofria. A cena da *chuca* ilustra a impossível realização de seu desejo, permeada de sentimentos de insuficiência e frustração

⁸¹ Processo descrito no presente trabalho, ao abordarmos o processo de constituição psíquica em Lacan.

⁸² Aqui estamos nos referindo ao interesse particularizado enquanto uma função subjetivante formalizado por Lacan (1969).

tanto por parte da Laís quanto por parte da educadora. Já na cena seguinte, em que tomamos a menina no colo e iniciamos uma conversa, tentamos oferecer-lhe elementos da linguagem, do simbólico, para fazer borda na angústia e, de alguma forma, nomear o que estava acontecendo, assim como um adulto faz ao nomear o mal-estar da criança de fome ou sono, por exemplo – encadeando novas inscrições na rede significativa e favorecendo novas vias de facilitação da obtenção de satisfação, novas formas de a criança se dizer e de estar no laço com outro⁸³.

Mas, além da linguagem, pudemos ofertar a Laís um jogo de deixar cair os objetos, de vê-los se ausentarem de nossos olhos, de perdê-los; e depois, de tentarmos achá-los, de procurarmos seus rastros. O primeiro jogo se deu com as amoras; posteriormente, com os colegas da turma da menina. Talvez por estar sustentada organicamente em nosso colo, Laís pôde aguentar a ausência e a suposta perda da primeira amora, bem como das decorrentes. Ao ser convocada a procurar pela amora perdida, a menina aceitou o jogo de mudar de posição e ser ativa no processo de perder e achar os objetos. Se primeiramente ela sofreu passivamente ser deixada pelos seus pais, por exemplo, agora pôde repetir a experiência sendo a autora do jogo de se perder e se achar.

Aqui relembremos o jogo *Fort-da* enunciado por Freud (1920) a partir da observação de uma brincadeira de seu neto de um ano e meio de idade, descrito como um bom menino, obediente e que não chorava ao ser deixado por sua mãe por algumas horas. Entretanto, tinha um “hábito ocasional e perturbador” (FREUD, 1920, p. 25) de lançar para longe qualquer objeto que viesse parar em suas mãos, tornando-se um grande desafio para os adultos recuperá-los. O interessante desse hábito – que, posteriormente, foi interpretado como um jogo pelo psicanalista e pela mãe do menino – é que a criança, ao lançar longe os objetos, emitia um som com satisfação que foi concebido como *fort*, ou “ir embora”. Freud, então, compreende essa ação de seu neto como um jogo de “brincar de ir embora” (FREUD, 1920, p. 25) com seus brinquedos. A confirmação da interpretação do psicanalista veio a partir da observação de um novo jogo em que o menino arremessava para fora de seu berço um carretel, o qual desaparecia por trás da cortina, verbalizando sua ausência. Então, puxava o

⁸³ Recordamo-nos de um aluno que já havia passado pelo processo do desfralde, mas sempre deixava escapar vários xixis ao longo do dia. Em uma determinada ocasião fizemos uma roda com a turma toda e projetamos algumas fotos dos desfraldes das crianças para falarmos mais sobre isso. Ao se reconhecer na foto, com a fralda na mão para jogá-la fora e usando uma cueca, o menino disse em voz alta, incrédulo, levando as mãos à cabeça, mas bastante animado: “Olha eu, de cueca! Não de fralda, de cueca!”. Após esse *insight* escapou xixi mais uma vez ainda; e depois, tanto em sua casa, como nos outros dias na creche, não escapou mais. Aqui, constatamos os elementos do *Estádio do Espelho*, elementos do imaginário e do simbólico operando no real do corpo.

cordão do carretel, fazendo-o reaparecer, anunciando sua presença com um alegre *da*, ou “aqui”. Desse modo, o que Freud constatou foi uma função da brincadeira para a criança, na qual, através do jogo e dos objetos, ela repete sob um papel ativo a experiência que sofreu em uma situação passiva. Além disso, através dos brinquedos e objetos a criança pode satisfazer o seu desejo reprimido de se vingar, na realidade, dos adultos que a frustraram:

Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto. [Deste modo] [...] há maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente. (FREUD, 1920, p. 28)

Nesse sentido, podemos pensar que Laís rememorou e elaborou conosco algumas de suas vivências de ausência e presença. Deixar cair e recuperar as amoras foi uma espécie de *Fort-Da*. Não foi iniciado pela menina – assim como Freud aponta ser um jogo inventado pela criança –, mas, ainda assim, consideramos que a experiência teve efeitos no manejo da angústia de deixar “ir embora”. Laís parou de chorar, enganchou-se no jogo proposto, aceitou tentar recuperar as amoras perdidas e, ainda mais, deslocou a brincadeira com as amoras – objetos sobre os quais é possível obter certo controle – para as outras crianças de sua turma através de um jogo de esconde-esconde, em que o *Cadê?-Achou!* dos objetos é muito mais imprevisível.

Tanto o *Fort-Da* quanto os objetos transicionais são mecanismos presentes no processo de constituição psíquica de um sujeito. Neles encontramos as dimensões de dependência orgânica e simbólica de um bebê humano para advir enquanto um sujeito imerso no laço social. Assim como o processo de subjetivação não está garantido desde o nascimento, o brincar também é constituído através da relação com o outro⁸⁴. Os primórdios do brincar são sustentados pelo laço do bebê com o outro nos momentos de alimentação, de troca; nas gracinhas da criança; nos interesses pelas bordas dos objetos, pelos continentes e conteúdos, até chegar às brincadeiras de deixar cair e recuperar os objetos; nas inúmeras modalidades de *Cadê?-Achou!*; nos jogos de temporalidade e de faz-de-conta. Cabe ressaltarmos que, por se tratar do estabelecimento do laço com o outro e do processo constitutivo de um sujeito, os jogos constituintes são operações que dizem respeito a uma

⁸⁴ É possível constatar que a constituição psíquica e o brincar não são inatos ao nos depararmos com crianças em grave sofrimento psíquico. Com elas constatamos um brincar ausente ou repetitivo, bem como um laço com o outro frágil e empobrecido.

temporalidade lógica que difere das formas tradicionais de divisão do desenvolvimento humano organizado por etapas e idades.

Os jogos constituintes (JERUSALINSKY, 2011) são iniciados corriqueiramente no cotidiano, muitas vezes pela mãe ou por outras figuras de referência para a criança; ou então são ações iniciadas pelas crianças, as quais são interpretadas como brincadeiras pelos adultos – pois se trata de atos para além da satisfação básica do bebê. O *chuchar* do bebê é tomado como uma brincadeira pelo adulto iniciada pela criança, mas há também as brincadeirinhas iniciadas pelo adulto como em fingir comer o pezinho da criança. É interessante observarmos que, em um primeiro momento, é o adulto quem pega o pé da criança como seu objeto de prazer e satisfação; mas, após um tempo de constituição do laço com a função materna, a criança alienada ao desejo do adulto já se faz de objeto de prazer e satisfação para esse, sendo ela mesma ativa no processo de oferecer-lhe o seu corpo. Tais brincadeiras, segundo nos aponta Jerusalinsky (2011), são os jogos de borda, de superfície, de esburacamento tecidos na relação com o outro pelos quais o bebê vai constituindo seu próprio mapeamento e delimitação corporal. A ausência e a presença simbólicas e imaginárias dos objetos introduzem-se aí sobre as brechas da descontinuidade do real.

Em um segundo momento lógico do jogo, este é extrapolado para além das extremidades do corpo da mãe e do bebê. Ele começa a explorar os espaços, experienciando outras delimitações de objetos – de continuidade e descontinuidade de seu corpo – e objetos substitutos da presença de suas figuras de referência, instaurando a ausência de um objeto no fundo da presença desse substituto. É nesse momento constitutivo do brincar que Jerusalinsky (2011, p. 246) aponta o estabelecimento de um objeto transicional eleito pela criança. Entretanto, a autora afirma que a transicionalidade “só se instaura para a criança se, por sua vez, a mãe toma a criança como transicional para ela, e não como a sua realização fálica definitiva”, pontuando ainda que “somente assim haverá, entre um e outro, espaço para a circulação de objetos substitutivos”.

Salientamos o que Winnicott (1951) propôs a respeito dos objetos transicionais. Segundo o psicanalista, não são todas as crianças que elegem objetos preferidos para sustentá-las na transição de ausência e da presença de suas figuras de referência. Entretanto, o principal desse jogo é a inicial ilusão da criança quanto à compatibilidade do mundo interno e externo a partir desse objeto e sua posterior desilusão devido à incompatibilidade entre si mesmo e o social – mundo interno e externo – sofrida pelas frustrações advindas de suas próprias

referências. Nesse sentido, voltando a refletir sobre Laís, mais do que não ter um objeto transicional, o mais relevante parece ser a desilusão que ela sentia ao não ter objetos que pudessem circular enquanto substitutos da presença de suas figuras de segurança orgânica e psíquica.

Retomando finalmente o terceiro tempo lógico dos jogos constituintes, encontramos os dois precursores diretos do *Fort-Da*. O primeiro seria o jogo de lançar os objetos para que o outro recupere, o qual é citado brevemente por Freud (1920); e o segundo, os jogos de *Cadê? -Achau!*.

No primeiro jogo são destacadas como fundamentais a presença e a disponibilidade do adulto em interpretar o lançamento de objetos como uma brincadeira da criança endereçada a si e recuperá-los para o pequeno lançador. Deste modo, o que está implícito nessa “simples” brincadeira é a sustentação de perdas e recuperações de objetos, de ausência e presença, bem como a experiência de satisfação e insatisfação da criança. Ao adulto tomar para si a demanda da criança em brincar e recuperar os seus objetos lançados pelo espaço, ele se torna seu destinatário do arremesso, assim como o destinatário de um olhar, uma palavra, um sorriso. Esse “hábito ocasional e perturbador” (FREUD, 1920, p. 25) da criança – como pontuado por Freud – anuncia o estabelecimento do laço entre ela e o adulto bem como anuncia que esse adulto tornou-se o sujeito encarnado das funções constitutivas para o bebê.

Já os jogos de *Cadê? -Achau!* introduzem a inconstância e a descontinuidade da voz e do olhar entre o adulto e o bebê. São os jogos primordiais do *esconde-esconde* em que nos “escondemos” da criança – seja com as mãos em nossos rostos ou colocando nossas mãos no rosto da criança ou, ainda, recobrando o rosto da criança com um paninho – e, em seguida, interrogamos: “Cadê o bebê?”. Após alguns segundos calados, efetuamos o reencontro dos olhares acompanhado de um alegre “Achau!”. Segundo Jerusalinsky (2011, p. 248), nesse jogo “brinca-se da produção de uma ausência e do júbilo experimentado no reencontro, assim como a descontinuidade do objeto voz entre a interrogação, o silêncio e o festejo pelo reencontro”.

Freud, em seu texto “Inibições, sintomas e ansiedade”, de 1926 [1925], discorre sobre a importância desse jogo de *Cadê? -Achau!* para a criança conseguir distinguir e sustentar as ausências temporárias das ausências permanentes – perdas – dos objetos. De acordo com o autor, ao afastar-se de sua mãe, a criança pequena não é capaz de discernir se se trata de uma ausência efêmera ou eterna, demonstrando uma grande angústia através de seus

comportamentos – como se nunca mais fosse vê-la de novo. Portanto, segundo o psicanalista, a repetição de inúmeras “experiências consoladoras” é importante para que a criança vivencie, por curtos espaços de tempo, o desaparecimento e o reaparecimento da figura materna, como acontecem nos jogos de ausência e presença, a fim de que essas experiências sejam inscritas e possibilitem vivenciar as mais diversas ausências e presenças ao longo da vida. Freud ainda afirma que essas experiências consoladoras são encorajadas pela mãe, “fazendo aquela brincadeira tão conhecida de esconder dela o rosto com as mãos e depois, para sua alegria, de descobri-lo de novo” (FREUD, 1926 [1925], pp. 164-165).

Deste modo, os jogos constituintes do sujeito possibilitam inscrições da estrutura da linguagem, de bordas: delimitação corporal; báscula entre sujeito e objeto, eu e outro, ausência e presença, continente e conteúdo – além das dimensões de tempo e espaço. É a partir dos primórdios de tais jogos que a espera e a precipitação, bem como a expectativa e a realização, já são experienciadas⁸⁵. Dos jogos primordiais estabelecidos no laço com o outro são construídas as suas elaborações e expansões, como os jogos de regras e os jogos de fazer-de-conta. Isto é, a partir de uma relação singular, dual, instauram-se vias de inserção social, coletiva, como pudemos constatar nas experiências com Pedro e Laís.

Portanto, se é o adulto que encoraja a criança a brincar e, ao mesmo tempo, se permite ser brincado pela criança, é ele também quem deixa a criança na escola e é deixado por ela. Assim sendo, o período de adaptação escolar é um tempo em que as crianças experienciam a ausência de suas figuras de referência por um período do dia em um ambiente coletivo inicialmente desconhecido para elas, o qual, aos poucos, torna-se familiar. Em se tratando de crianças pequenas, de até três anos de idade, estamos nos referindo a esse período crucial para o processo de constituição psíquica, em que a criança se encontra totalmente dependente de adultos, os quais lhe proporcionam ajudas alheias que garantem a sua sobrevivência orgânica, bem como sua unidade corporal e sua identidade ficcional de *eu*. Por conseguinte, pensamos que a adaptação escolar se efetiva no jogo das inscrições de ausências e presenças dos objetos através do laço com o outro. Isto é, a adaptação escolar está associada aos jogos constituintes de um sujeito, e por isso não se trata de um processo simples, controlável, aplicável a abstrações e replicações científicas. E também não há como ser

⁸⁵ Como exemplo das inscrições temporais e espaciais recordamos as brincadeiras do adulto com as mãos que vão anunciando para o bebê que a formiguinha vai caminhando, caminhando, caminhando pelo corpinho do pequeno e... chegou! - fazendo-lhe cócegas.

circunscrito a um período de tempo específico; caso contrário, cairíamos no risco de estabelecer um laço educativo anônimo e embrutecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não deveríamos imaginar os produtos deste processo, as fantasias individuais, como castelos no ar ou sonhos diurnos petrificados e inalteráveis. Eles são muito mais adaptáveis às mudanças das impressões da vida, se modificam a cada oscilação da situação da vida, recebendo de cada nova e eficaz impressão uma conhecida “marca do tempo”.

Sigmund Freud

Este trabalho foi construído a partir de uma pedra em nosso caminho. Mas, ao longo do processo de pesquisa e escrita, tantas outras apareceram e tantas outras mais se dissiparam, deixando suas marcas em nosso percurso. Inicialmente, tínhamos como uma pedra fundamental em nosso caminho a denominação comumente aplicada ao processo de entrada das crianças nas escolas como *período de adaptação*. Deste primeiro contato, interrogamo-nos a respeito deste termo *adaptação*, estilizando-o e analisando os seus elementos.

Se, para a pedagogia, a criança recém-chegada à escola é uma pedra no caminho da dinâmica institucional – oferecendo riscos de abalar as amarrações já instituídas e, por conseguinte, sendo necessário que ela se equipare aos demais o mais breve possível –; para a psicanálise há, no mínimo, uma ambivalência fundamental intrínseca a esse processo, a qual nos permitiu decompor e escandir algumas compreensões reduzidas sobre a entrada de uma criança no universo educativo institucional.

Segundo o que pudemos constatar, já em Freud há uma ambiguidade tensional inerente ao processo civilizatório de um sujeito. Para um bebê recém-nascido tornar-se um sujeito desejante e pertencente à linguagem é necessário que um adulto, além de suprir as necessidades orgânicas do bebê, ofereça-lhe um nome, expectativas, reconhecimentos, elementos da cultura; e do bebê, por sua vez, esperamos que renuncie, com o tempo, a algumas de suas moções pulsionais, no intuito de se enlaçar na civilização. Entretanto, vimos que abdicar de desejos tem como efeito o desprazer do sujeito, assim como satisfazer apenas as moções pulsionais também traria desprazeres e riscos à vida do mesmo. Deste modo, há um

eterno descompasso entre o sujeito e o social, uma incessante e desprazerosa incompletude que, por sua vez, nos mantém vivos.

Essa impossível completude entre o humano e a civilização anuncia uma delimitação entre o *eu* e o *outro*, uma separação inevitável e fundamental entre ambos para a emergência dos sujeitos. Entretanto, gera conflitos e mal-estar aos mesmos, impulsionando-os a elaborar saídas para aliviar, esquecer e evitar seu desprazer. Vimos ao longo de nosso percurso teórico que os discursos religiosos, científicos e políticos tecem uma civilização bem como são tecidos por ela. Tais discursos, recalando a incompletude estrutural humana, almejam oferecer para todos os indivíduos – como se fossem iguais – vias previamente calculadas e comprovadas de satisfação e proteção, a fim de que as estruturas sociais e as dinâmicas de poder vigentes não sejam abaladas. Assim, se as pedras no caminho de uma civilização calcada em uma visão iluminista e positivista de progresso são a desordem, a barbárie, o obscurantismo, há todo um trabalho fixado em retirá-las de circulação.

Constatamos, então, a potência do discurso higienista e suas práticas de controle e prevenção influenciando as diversas correntes científicas – como a medicina, a psicologia, a pedagogia e a psicanálise – culminando em fundamentações de dispositivos políticos, sendo a criança e o seu processo educativo dois elementos de destaque dessa rede. Segundo vimos em Ariès (1973), o sentimento de infância surgiu com a Modernidade, alinhado ao catolicismo e às práticas higienistas de garantir a sobrevivência das crianças que deixaram de ser consideradas descartáveis. Deste modo, era necessário obter certo controle e previsibilidade sobre a formação dessas, que adquiriram o caráter de futuro da nação dos países desenvolvidos. Por conseguinte, não somente noções científicas sobre os cuidados domésticos com as crianças eram necessárias para o desenvolvimento da civilização, como também a educação.

A esse respeito, retomando Rizzini (2008, p. 98), “a imagem da criança como barro a ser moldado, para o bem ou para o mal, presta-se a justificar a necessidade de investir em sua educação.” Nesse sentido, se primeiramente houve um empuxo do higienismo em postular como as mães deveriam cuidar e educar seus filhos dentro de suas residências, logo houve uma cisão para a realização de tais atos com a instalação da necessidade de se criar instituições capazes de efetuá-los de maneira correta e segura, seguindo as vertentes da pedagogia higienista. Assim, o higienismo e suas ramificações de cunho médico, psicológico, pedagógico e psicanalítico contribuíram para fragmentar a educação, tornando-a uma

especialidade científica e institucional – asilar. Parafraseando Ariès (1973), podemos dizer então que não somente o sentimento de infância surgiu na Idade Moderna, como também o sentimento educativo asilar.

O enclausuramento disciplinar, ou o próprio processo de *escolarização* dito por Ariès (1973), transformou os laços educativos entre adultos e crianças. Até a Modernidade, a educação era transmitida prioritariamente durante trocas estabelecidas no cotidiano entre os adultos e as crianças. A partir do processo asilar da educação ocorre uma cisão desta, em que caberia ao ambiente doméstico, familiar, a transmissão de valores comportamentais, éticos, morais; e para a escola, a transmissão de didáticas e conteúdos disciplinares. Parece-nos, deste modo, que há um ideal de que dentro das instituições as relações ficam mais assépticas, controladas e previsíveis, como se fora do ambiente educativo as crianças ainda estivessem a mercê de certas barbáries – e que dentro dos muros a ciência garantiria a civilidade, o desenvolvimento e o aprendizado de todos igualmente.

A psicanalista francesa Graciela Crespin (2016, p. 10), ao contextualizar o histórico das creches na França, define que a partir de 1945 a principal tarefa dessas instituições era “essencialmente sanitária”, caracterizando-se como um anexo dos hospitais. Acrescenta, ainda, que:

Nelas [as creches], as regras de higiene e de nutrição são estritas e os pais são proibidos de ali permanecer, em nome da proteção contra os germes. A criança passa, nua, das mãos de seus pais, de seu universo familiar para o universo de guarda, por meio de um guichê, símbolo da impermeabilidade desses dois universos situados lado a lado, porém sem se encontrar. Tão logo vestida com as roupas da creche, a criança inicia um dia ritmado pelas obrigações coletivas e pelo treinamento de toalete [...]. (CRESPIN, 2016, p. 11)

Nesta descrição de Crespin fica nítida a separação entre família e escola, bem como a definição de Ariès (1973) sobre a escola enquanto uma quarentena. Há uma desqualificação do saber familiar, passível de carregar inadvertidamente “germes”, e um enaltecimento do saber científico da creche, a qual se encarregaria – por um recorte de tempo – da guarda das crianças, da higiene, da nutrição e dos ensinamentos civilizatórios. Esse cenário, de acordo com a psicanalista, perdurou até 1960 em solo francês; mas, mesmo assim, tais noções e práticas ainda ecoam no cotidiano das escolas e creches contemporâneas, haja vista os uniformes que muitas instituições atribuem como vestimenta oficial para pertencer e frequentar o espaço educativo, e que recorrentemente são motivos de conflitos entre pais e filhos – seja porque os maiores não querem mais usar o uniforme ou querem estilizá-los a

partir de seu gosto; seja com crianças que resistem a *vestir a camisa* de suas escolas e creches, preferindo usar roupas comuns. Neste caso, é frequente escutarmos falas de pais irritados, frustrados para os professores, tais como: “Hoje foi impossível tirar o pijama e colocar uma roupa nela; então, está aqui para você trocá-la”. Há uma lacuna entre o espaço familiar e o escolar, produzindo diferenças de saber e de laços sociais, como se os familiares estivessem destituídos de seu saber e poder perante a educação de seus filhos, sendo esta atribuída à instituição educativa.

Assim, a imagem de criança educada como sendo uma criança inteligente, bem desenvolvida e que se submete aos padrões disciplinares ganha força no imaginário social, tornando-se a chave de futuro do país. Deste modo, o governo e o discurso higienista se alinham para promover e sustentar dispositivos de normalização, os quais mantêm o *status quo*. Nesta perspectiva, os indivíduos precisam se adaptar a tais modos de funcionamento, ou então são considerados seres desviantes do padrão, anormais, inadaptados, desadaptados.

Relembrando o psicanalista Jurandir Freire Costa (1989, p. 50), “o dispositivo extrai seu poder normalizador” amparado em práticas discursivas que reforçam as práticas de dominação balizadas por elementos teóricos pautados em conhecimentos e racionalidades regulando os indivíduos. Assim, através desta regulação, “os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais” (COSTA, 1989, p. 50). Com relação ao período de adaptação escolar, parece-nos que é exatamente este o objetivo intrínseco ao processo adaptativo, isto é, abolir algumas condutas das quais a escola (sociedade, governo) não compartilha; porém, mais que isso, ensinar para a criança novos comportamentos ditos civilizados – comportamentos escolares pautados em abstrações científicas generalizantes que dizem qual o melhor jeito de se portar para aprender e, então, tornar-se um cidadão útil à civilização.

Vimos que desde a origem da medicina social – ocorrida na Europa no século XVIII – os conhecimentos científicos se alinham às estratégias de governo e poder. A partir da Revolução Industrial e do capitalismo, o corpo humano adquire a condição de força de trabalho e produção voltados à mais-valia. Assim, como uma estratégia biopolítica, a medicina – que, fundamentalmente, estuda a dinâmica dos processos entre a saúde e doença – entra nos dispositivos institucionais e no discurso social como capaz de promover e garantir o máximo de saúde e bem-estar aos indivíduos, visando à eliminação das desordens e desvios a

fim de que os arranjos de poder instituídos se mantenham. Com o desenvolvimento dos conceitos e práticas como a normalização, o sanitarismo e a prevenção voltadas ao controle da população, a medicina social instaura um ideal “normal” de civilização a ser seguido, necessitando de condutas para atingi-lo – e retroalimentá-lo.

Deste modo, a criança e seu processo de desenvolvimento ganharam destaque como uma das vias de garantir o progresso civilizatório, culminando em perspectivas de remediação das anormalidades já instaladas e prevenção de eventuais desvios. Por conseguinte, surge uma demanda de conhecer a criança para conduzi-la a bom termo. E, para isso, instaura-se também a necessidade de adequar a educação para esse fim. Assim, buscando o ajuste entre conhecimentos teóricos e práticas, constatamos o cruzamento de algumas ciências que promoveram construções e desconstruções sobre o que é uma criança e como deveria ser seu processo educativo.

De maneira geral, compreendemos duas vertentes distintas sobre a criança e a educação. Para uma perspectiva mais higienista, positivista, a criança é um ser em desenvolvimento que precisa de auxílio do mundo externo – educação – para se adaptar aos padrões sociais, sendo capaz de mantê-los e aprimorá-los. O evolucionismo social, algumas linhas⁸⁶ da psicologia, da pedagogia e da psicanálise contribuíram para a formulação de tais concepções. Entretanto, identificamos uma segunda vertente de olhar a criança e a educação que provoca um furo na primeira. É um modo de compreender o humano em sua complexidade, em sua singularidade, considerando as *falhas* enquanto fundamentais ao processo evolutivo e constitutivo.

Enquanto as ciências e os governos pautados no discurso higienista trabalham na direção da normalização, da homogeneização e do controle dos corpos, excluindo e eliminando os desviantes, os diferentes, buscando instaurar certa ordem e progresso da civilização, Darwin e Freud os golpeiam, afirmando que se, por um lado, é a partir de um semelhante – provavelmente mais apto ao ambiente – que o bebê humano sobrevive; por outro, é através das *falhas* – variabilidade e mutações genéticas, diferenças entre indivíduos, separações entre *eu* e o *outro* – que é possível emergir uma nova espécie, um sujeito. Deste modo, poderíamos pensar que não apenas a *adaptação* é necessária ao processo constitutivo e civilizatório de um sujeito e de uma espécie, mas também sua *desadaptação*.

⁸⁶ Estamos nos referindo às ideias positivistas da psicologia como apresentado no capítulo III, do pedagogo Fröbel presente no capítulo II e o movimento escolanovista presente no capítulo III e autores psicanalistas como A. Freud, Hartmann, Klein apresentados no capítulo IV.

Assim, se para viver é fundamental que um sujeito humano tenha alguém com quem possa contar – promovendo e sustentando para ele um espaço de alternância de identificações e diferenças, de presenças e ausências, que o filie a uma tradição cultural e familiar; mas, ao mesmo tempo, que lhe reconheça em sua diferença, em sua singularidade –, a concepção higienista lacônica de criança saudável e promissora ao país como sendo uma criança adaptada aos padrões sociais poderia se tornar uma pedra no caminho dessa mesma engrenagem. Almejar comportamentos e aprendizados pautados em abstrações científicas é, em última instância, desejar uma sociedade de clones passíveis de serem controlados igualmente – cujos perigos Darwin e muitas obras de ficção científica⁸⁷ já mostraram.

Portanto, apesar desse desejo narcisista e totalitário de civilização, desde Freud compreendemos que é *impossível* o ser humano ser replicado, funcionar à imagem e semelhança do outro. Ao sermos um ser de linguagem, somos constituídos *na* e *através* dela. Nesse sentido, é inviável uma assimilação completa sobre o que o outro diz, havendo sempre lapsos, brechas entre os sujeitos. E neste ponto o psicanalista e alguns de seus seguidores subvertem a noção higienista de desajuste, de falha, de lapso, atribuindo-os como parte fundamental para o processo constitutivo, civilizatório e adaptativo de um sujeito: são nestas brechas que o sujeito pode criar, fantasiar, existir em sua singularidade, construindo sua identidade, seu *eu*.

A separação inevitável entre os indivíduos cria um espaço – em termos winnicottianos, um espaço transicional – entre o sujeito e o ambiente, favorecendo o domínio da fantasia e do jogo. Como vimos, a brincadeira tem função constitutiva para o humano, estabelecendo laços e, ao mesmo tempo, fornecendo para a criança a capacidade de transpor conteúdos da realidade externa para uma nova ordem, uma ordem que lhe agrada. Deste modo, a brincadeira para a criança e para a psicanálise é coisa séria! É uma maneira de a criança se apaziguar diante dos desprazeres e insatisfações advindos dos desencontros que são vividos ao longo de sua existência.

Além disso, segundo Freud (1908 [1907]), o brincar é guiado por um desejo infantil – de tornar-se grande e adulto – que também pode auxiliar no ato educativo. As crianças,

⁸⁷ Recordamos, por exemplo, do filme *Jurassic Park: O parque dos dinossauros* (*Jurassic Park*, 1993), dirigido por Steven Spielberg. Nesta obra de ficção, um bilionário cria um parque de dinossauros, todos clonados a partir de DNA retidos em âmbar fossilizado. Nesta película é mostrado ao espectador todo o trabalho científico para gerar os dinossauros – que no caso são todas fêmeas a fim de controlar a procriação espontânea – e garantir o controle e manutenção do ambiente. Entretanto, para a surpresa e terror de todos, os animais encontram um jeito de mudar de gênero, rompendo cercas e certezas construídas pelos humanos.

identificadas por suas figuras de referência, brincam a partir de desejos insatisfeitos provenientes da relação estabelecida com os adultos no cotidiano, para realizar seus desejos e corrigir a realidade insatisfatória. Deste modo, brincam de fazer comidinhas, de cuidar de bebês, de falar ao telefone; brincam de trabalhar como seus pais e professores; brincam de se ausentar; brincam de brigar. Pensando, então, no período de adaptação de uma criança na creche, podemos atribuir à função fundamental deste espaço de transição como uma garantia ao brincar e ao fantasiar, provendo a condição para ela brincar e fantasiar de adaptar-se e desadaptar-se.

Freud (1908 [1907]) ainda nos mostra as relações da fantasia com o tempo e o desejo, pontuando que o trabalho psíquico se liga a uma oportunidade do presente, a qual desperta um desejo na pessoa, evocando lembranças de vivências antigas nas quais o desejo foi realizado, criando uma situação ligada a um futuro na qual esse desejo possa ser realizado. Isto é, “passado, presente, futuro se alinham como um cordão percorrido pelo desejo” (FREUD, 1908 [1907], p. 58). Assim, pensando em uma criança de até três anos de idade recém-chegada à creche que está sofrendo e chorando pela ausência de suas figuras de referência, ela poderá tomar uma oportunidade do presente – por exemplo, o colo de sua professora – para evocar suas memórias em que foi apaziguada em outros colos, para então fantasiar que seu desprazer será acalmado por essa figura.

Retomando também as experiências com Pedro e Laís, podemos pensar que assegurar um espaço de transição para que o brincar e o fantasiar possam se efetivar no contexto educativo não significa garanti-lo apenas durante o já pré-estabelecido período de adaptação instituído na instituição, mas ao longo de todo o ano letivo, pois é brincando que as crianças podem utilizar “uma oportunidade no presente para projetar, segundo um modelo do passado, uma imagem do futuro” (FREUD, 1908 [1907], p. 59). Em se tratando de crianças pequenas, no ínterim do processo constitutivo, civilizatório e – por que não? – adaptativo, torna-se fundamental que os jogos de alternância possam ser sustentados e brincados, não esperando que se cessem, já que os conflitos entre as moções pulsionais e civilizatórias também são inesgotáveis – pelo menos enquanto houver vida. Deste modo, através da condição estrutural do humano em ser desadaptado, o máximo que educadores, psicólogos, psicanalistas, médicos, governantes e pessoas em geral podem atingir em si mesmos e esperar do outro é uma *(des)adaptação* parcial, incompleta, não-toda. E mais, assim como Dolto e Mannoni transmitiram, oferecer e sustentar voz e espaço para que esse processo de *(des)adaptação* ocorra da maneira menos violenta e embrutecida possível.

Chegando, então, ao fim deste trabalho, sabemos que estilhaçamos e escandimos algumas das pedras em nosso caminho, mas que tantas outras ficaram para próximos percursos: como abordar melhor a questão do período de adaptação das crianças nas creches focalizando os pais e responsáveis – que são figuras também fundamentais ao processo, influenciando em sua dinâmica –; ou, ainda, aprofundar mais a questão da fantasia e da adaptação segundo um viés psicanalítico. Mas, de todo modo, esperamos que o objetivo inicial de problematizar a prática educativa denominada comumente de período de adaptação tenha sido atingido, tornando-se útil para que ao menos os adultos, quando diante de uma criança, não subestimem ou ignorem a complexidade que é (des)adaptar-se para (re)existir ao meio social.

REFERÊNCIAS

- ABHM. (1925) **Archivos Brasileiros de Hygiene Mental**. Ano 1, nº1. Disponível em: <<http://old.ppi.uem.br/gephe/ABHM/ABHMAno1N11925.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.
- ABRÃO, J. (2001) **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.
- ABRÃO, J. (2010) **Virgínia Bicudo: A trajetória de uma psicanalista brasileira**. São Paulo: Arte&Ciência Editora/Fapesp, 2010.
- AGAMBEN, G. (2007) **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. 4ª ed. Trad. V. N. Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2013.
- ALBRECHT, D.; MILMAN, J. (2008) **A Casa da Árvore nas creches**. In: A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, pp. 191-216.
- ALMEIDA, R. **E no início foi o verbo, o berro, o medo**. In: O correio APPOA: Os 100 anos de “Pulsões e seus destinos”, Porto Alegre, n. 242, jan. 2015. Disponível em: <http://www.apboa.com.br/correio/edicao/242/e_no_inicio_foi_o_verbo_o_berro_o_medo/176>. Acesso em: 03 mar.2019.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (Org.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, C. **No meio do caminho**. In: Alguma poesia. Ed. Pindorama, 1930. Disponível em: <<http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- ANDRADE, L. **Na creche, o que fazer na hora do choro?** In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, 01 jun. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1238/na-creche-o-que-fazer-na-hora-do-choro>>. Acesso em: 06 jan. 2018.
- ANTUNES, M. **A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições**. In: **Psicologia: ciência e profissão**, 2012, 32 (num.esp.), pp. 44-65.
- ARIÈS, P. (1973). **História social da criança e da família**. 2ª ed. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, F. (et. al.) **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2019.
- BARBOSA, D. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (doutorado). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano: Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2011, 674p.
- BRAGA, A. (2016) **Pelas trilhas de Virgínia Bicudo: psicanálise e relações raciais em São Paulo**. In: *Lacuna: uma revista de psicanálise*, São Paulo, n. -2, p. 1, 2016. Disponível em: <<https://revistalacuna.com/2016/12/06/n2-01/>>. Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>> Acesso em: 12 jan. 2019.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única. Obras escolhidas – vol. 2**. 6ª ed. Trad. R. R. Filho; J. C. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012

BOSSI, (et. al). (2014) **Adaptação à Creche e o Processo de Separação Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais**. In: Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, pp. 250-260, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16283/11715>> Acesso em: 20 jul. 2017.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. 7ª ed. Trad. P. C. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.

CIRINO, O. **Genealogia da psiquiatria da infância**. In: Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência. São Paulo: Escuta, 2015. pp. 19-40.

COSTA, J. **Ordem médica e norma familiar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

CRESPIN, G. **À escuta de crianças na educação infantil**. 1ª ed. Trad. I. Machado. São Paulo: Instituto Langage, 2016.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. 1ª ed. Trad. A. Duarte; C. Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DOLTO, F. (1973) **Repensar a educação das crianças: a propósito do adestramento no asseio esfinteriano**. In: As etapas decisivas da infância. 2ª ed. Trad. M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 183-217.

DOLTO, F. (1985) **A causa das crianças**. 4ª ed. Trad. I. Storniolo; Y. M. C. T. da Silva. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

DOLTO, F. (1988) **A dificuldade de viver: psicanálise e prevenção das neuroses**. Trad. A. E. Fillmann; D. Vasconcellos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

DOLTO, F. (1998) **Os caminhos da educação**. Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DUARTE, S. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

ESCOLA, N; JESUS, S. **Como organizar a rotina e as aprendizagens no berçário.** In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, 26 ago. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3606/como-organizar-a-rotina-e-as-aprendizagens-no-bercario>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

FARIAS, M. (2005) **Infância e educação no Brasil nascente.** In: Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERENCZI, S. (1927) **A adaptação da família a criança.** In: Obras completas, Sándor Ferenczi – vol. IV. 2ª ed. Trad. A. Cabral. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, pp. 1-15.

FONSECA, P. *et al.* **Escala de Ajustamento Escolar:** estrutura fatorial e correlatos demográficos. In: Aval. psicol. [online]. vol.10, n.1, 2011, pp. 1-11. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n1/v10n1a02.pdf>> Acesso em: 18 out. 2017.

FOUCAULT, M. (1974) **O nascimento da medicina social.** In: Microfísica do poder. 25ª ed. Trad. R. Machado. São Paulo: Graal, 2012. pp. 143-170.

FOUCAULT, M. (1977) **Poder e saber.** In: Ditos e escritos, vol. IV. 2ª ed. Trad. V. L. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. pp. 223-240.

FOUCAULT, M. (1977a) **Não ao sexo rei.** In: Microfísica do poder. 25ª ed. Trad. A. L. de Souza. São Paulo: Graal, 2012. pp. 344-362.

FOUCAULT, M. (1977b) **Sobre a história da sexualidade.** In: Microfísica do poder. Trad. A. L. de Souza. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012. pp. 363-406.

FOUCAULT, M. (1984) **O sujeito e o poder.** In: Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. V. P. Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREUD, A. (1922) **Beating Fantasies and Daydreams.** Disponível em: <<http://www3.haverford.edu/psychology/ddavis/afreudb.html>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FREUD, A. (1936) **O ego e os mecanismos de defesa.** Trad. F. Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREUD, S. (1895) **Projeto para uma psicologia científica.** In: Volume I Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1896) **Extratos dos documentos dirigidos a Fliess.** In: Volume I Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1905) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In: Volume VII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1908 [1907]) **O poeta e o fantasiar.** In: Obras incompletas de Sigmund Freud: Arte, literatura e os artistas. Trad. Ernani Chaves. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREUD, S. (1908) **Moral sexual civilizada e a doença nervosa moderna.** In: Volume IX Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1913) **O interesse científico da psicanálise.** In: Volume XIII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1917) **Uma dificuldade no caminho da psicanálise.** In: Volume XVII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1919) **Uma criança é espancada – uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais.** In: Volume XVII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1920) **Além do princípio do prazer.** In: Volume XVIII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1921) **Psicologia de grupos e análise do ego.** In: Volume XVIII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1923a) **O ego e o id.** In: Volume XIX Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1923b) **Uma breve descrição da psicanálise.** In: Volume XIX Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1925) **Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn.** In: Volume XIX Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1926 [1925]) **Inibições, sintomas e ansiedade.** In: Volume XX Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1927) **O futuro de uma ilusão.** In: Volume XXI Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1930) **O mal-estar na cultura.** 2ª ed. vol. 850, Trad R. Zwick. Coleção L&PM Pocket, Porto Alegre: L&PM, 2016.

FREUD, S. (1933[1932]) **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise.** In: Volume XXII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1937) **Construções em análise.** In: Volume XXIII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. (1938) **Esboço de psicanálise.** In: Volume XXIII Edição *Standard* Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Trad. J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGEIRO, A. *et. al.* **Casa dos Cata-Ventos – uma estratégia clínica e política na atenção à primeira infância.** In: O correio APPOA: A psicanálise à prova, Porto Alegre, n, 247, ago. 2015. Disponível em:

<http://www.appoa.com.br/correio/edicao/247/casa_dos_cata_ventos_uma_estrategia_clinica_e_politica_na_atencao_a_infancia/226> Acesso em: 03 mar. 2019.

GROSS, O. (1916) **Do conflito entre o próprio e o estrangeiro**. In: GROSS, O. Por uma psicanálise revolucionária. Trad. P. S. de Souza Jr. São Paulo: Annablume, 2017. pp. 129-134.

GROSS, O. (1920) **Três ensaios sobre o conflito interno**. In: GROSS, O. Por uma psicanálise revolucionária. Trad. P. S. de Souza Jr. São Paulo: Annablume, 2017. pp. 189-242.

HARTMANN, H. (1939) **Psicologia do ego e o problema da adaptação**. BUP: Biblioteca Universal Popular, 1968.

HEUER, G. M. **Apresentação: O retorno do recalcado**. [Trad. A. C. Holanda] In: GROSS, O. Por uma psicanálise revolucionária. São Paulo: Annablume, 2017. pp. 7-15.

JERUSALINSKY, J. (2011) **A criação da criança: brincar, gozo e fala entre mãe e bebê**. Salvador, BA: Ágalma, 2011.

JERUSALINSKY, J. (2015) **Deteção precoce de sofrimento e psicopatologia na primeira infância**. In: Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência. São Paulo: Escuta, 2015. pp. 103-115.

KLEIN, M. (1932) **Psicanálise da criança**. 3ª ed. Trad. P. Civelli. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACAN, J. (1949) **O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica**. In: Escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 96-103.

LACAN, J. (1953) **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. In: Escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 238-324.

LACAN, J. (1953-54) **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. 2ª ed. Trad. B. Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. (1955) **A coisa freudiana ou o sentido do retorno a Freud em psicanálise**. In: Escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 402-437.

LACAN, J. (1958) **A direção do tratamento e os princípios de seu poder**. In: Escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 585-652.

LACAN, J. (1960) **Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: 'Psicanálise e estrutura da personalidade'**. In: Escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 647-691.

LACAN, J. (1964) **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2ª ed. Trad. M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. (1966-1967) **A lógica do fantasma**. Recife: Centro de Estudos Freudianos de Recife, 2008.

LACAN, J. (1969) **Nota sobre a criança**. In: Outros escritos. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. pp. 369-370.

LACAN, J. (1969-1970) **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. 2ª ed. Trad. A. Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. (1999) **A infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, L. (2010) **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, R. **Por uma historiografia para a psicanálise: o poder como método**. 1ª ed. São Paulo: Via Lettera, 2015.

MANNONI, M. (1973) **Educação Impossível**. Trad. Á. Cabral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MANNONI, M. (1985) **Um saber que não se sabe: a experiência analítica**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MARCÍLIO, M. (2006) **História social da criança abandonada**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARCÍLIO, M. (2014) **História da escola em São Paulo e no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

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

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches**. In: Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MILMAN, L. **Um pouco da história**. In: A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, pp. 31-51.

MORATTI, P. **As relações de cuidado com bebês em creche: um olhar possível**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP-SP, São Paulo, 2016.

OMS. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde: décima versão – CID 10**. Disponível em: <<http://www.cid10.com.br>> Acesso em: 06 nov. 2016.

ORTEGA, F. et. al. **A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas**. In: Interface Comunic., Saude, Educ., v. 14, n.34, p. 499-510, jul/set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/icse/v14n34/aop1510.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2016.

PATTO, M (1990) **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PATTO, M. (1997) **Para uma crítica da razão psicométrica**. Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004> Acesso em: 09 jan. 2019.

PIÉRON, H. **Diccionario Psicología**. Buenos Aires: Editora Kapelusz, S. A., 1964.

POROT, A. **Diccionario de psiquiatria clínica y terapéutica**. Barcelona: Editorial Labor, S. A., 1977.

RANCIÈRE, J. (1987) **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. 4ª reimp. Trad. L. do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RANK, O. (1924) **O trauma do nascimento e seu significado para a psicanálise**. Trad. E. G. de Castro. São Paulo: Cienbook, 2016.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. (2001) **Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche**. In: Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jan-Abr 2001, Vol. 17 n. 1, pp. 069-078. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n1/5407.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

REIS, A. **A institucionalização da infância no Brasil republicano**. In: Vasconcellos, V. (org). Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2013.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZO, G. (1999). **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RODRIGUES, R.; REIS, M. **A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista a Leandro de Lajonquière)**. In: Estilos da Clínica, v. 23, n. 2, p. 430-450, 31 ago. 2018.

ROSA, M. (2004) **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. Revista Mal-estar e subjetividade. Fortaleza, v. IV, n.2, p. 329-348, 2004.

ROSA, M. (2008) **Prefácio: Uma prática com crianças: escuta psicanalítica e criação de estratégias de atendimento em contexto de exclusão e violência**. In: A Casa da Árvore: uma experiência inovadora na atenção à infância. Rio de Janeiro: Garamond, 2008, pp. 9-13.

SALA, F. **Como fazer uma boa adaptação no berçário**. In: Revista Nova Escola, São Paulo, 27 ago. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/62/como-fazer-uma-boadapacao-do-bebe-no-bercario>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

SAMPAIO, C. P. **Algumas idéias sobre pesquisa em psicanálise**. In: Jornal de Psicanálise. São Paulo, v. 39 (70), jun. 2006, p. 243-255.

SAFRA, G. **Uso de material clínico na pesquisa psicanalítica**. In: Investigação e Psicanálise. Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, K. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2016.

TEPERMAN, D. **Família, parentalidade e época: um “nós” que não existe**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Psicologia e Educação, USP-SP, São Paulo, 2012.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Coleção Passo-a-passo; 93. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. [et.al.] **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

WINNICOTT, D. (1960) **Teoria do relacionamento paterno-infantil**. In: O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 2ª ed. Trad. I. C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, pp. 38-54.

WINNICOTT, D. (1962) **Provisão para a criança na saúde e na crise**. In: O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 2ª ed. Trad. I. C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, pp. 62-69.

WINNICOTT, D. (1963) **Rumo a independência**. In: O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 2ed. Trad. I. C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, pp. 79-87.

WUO, A. **A criança na revista de psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUCSP (1955-1973): um estudo sobre “ajustamento/desajustamento”**. Tese (doutorado). Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2009, 271p.