



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MATHEUS ANDRADE SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DO EU NA RELAÇÃO COM O OUTRO: A EXPERIÊNCIA
EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CAMPINAS-SP
2019**

MATHEUS ANDRADE SANTOS

A CONSTRUÇÃO DO EU NA RELAÇÃO COM O OUTRO: A EXPERIÊNCIA
EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

ORIENTADORA: ANA ARCHANGELO

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELO ALUNO MATHEUS ANDRADE SANTOS, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA ARCHANGELO.

CAMPINAS-SP
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONSTRUÇÃO DO EU NA RELAÇÃO COM O OUTRO: A EXPERIÊNCIA
EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Autor: Matheus Andrade Santos

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Archangelo

Aletéia Eleutério Alves Chevbotar

Fabio Camargo Bandeira Villela

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 164834/2017-6

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira - CRB 8/n.8144

Santos, Matheus Andrade, 1990-
Sa59c A construção do eu na relação com o outro: a experiência emocional na educação infantil / Matheus Andrade Santos. – Campinas, SP: [s.n.], 2019.

Orientador: Ana Archangelo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Criança. 2. Experiência emocional. 3. Relação criança-adulto. 4. Educação infantil. I. Archangelo, Ana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The construction of me in the relationship with the other: the emotional experience in the childhood education

Palavras-chave em inglês:

Child

Emotional experience

Relationship

Childhood education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Archangelo [Orientador]

Aletéia Eleutério Alves Chevbotar

Fabio Camargo Bandeira Villela

Data de defesa: 19-12-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-5085-2226>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1982402215051532>

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de minha existência.

À minha mãe, Ana Claudia, meu porto seguro, sempre presente em todas as ocasiões da minha vida, de modo especial ao apoio com a minha mudança da Bahia para São Paulo. Sou profundamente grato por ser essa mulher forte e batalhadora, fonte de minhas inspirações.

À minha tia Rosemary, que me acolheu em São Paulo e me deu forças e suporte para seguir os meus objetivos e sonhos; à minha tia Amélia, que também me recebeu no interior de São Paulo, quando iniciei os estudos do mestrado.

Ao querido Heldonor, que esteve presente nos momentos de alegria, de sofrimento e até de conflitos relacionados aos assuntos debatidos durante as disciplinas do curso, sempre me auxiliando nas leituras de textos em inglês e espanhol e, depois, dialogando comigo sobre a temática da dissertação, sobre a qual ele nada conhecia, tampouco sobre os autores estudados.

Agradeço em especial àqueles que fizeram parte deste trabalho e contribuíram para que a pesquisa fosse possível: inicialmente à professora Gabriela Tebet, que ajudou na realização do estágio docente – PED, me possibilitando conhecer a professora Maria Aparecida, a querida Cidinha, a qual, foi fundamental para encontrar a Instituição participante da pesquisa.

Ao querido Eduardo, que, quando foi possível iniciar a coleta de dados, me acolheu, juntamente com seus pais, diversas vezes na sua casa e sempre me proporcionou momentos de reflexão e diversão.

À Instituição de Educação Infantil que aceitou participar deste projeto, principalmente à Orientadora Pedagógica Sálua e, em especial, à Priscila, João e Marcelo e a todas as crianças da turma que me receberam com tanto carinho.

Aos professores Fabio Villela e Aletéia Chevbotar por terem colaborado com o trabalho na banca de qualificação.

À minha querida orientadora, Ana Archangelo, obrigado por compartilhar seu conhecimento e por me ensinar tanto.

À Universidade Estadual de Campinas por ter se tornado uma casa para mim. Ao CNPQ pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

As experiências vivenciadas pelas crianças, no contexto da Educação Infantil, são muito importantes para o seu desenvolvimento emocional e o psíquico. Este trabalho observou essas vivências e buscou analisá-las sob o vértice de alguns conceitos de Wilfred Bion, como a teoria do pensamento. Partiu-se da ideia de que o Eu é construído em interação com o Outro, isto é, por intermédio do outro a criança constrói a ideia de unidade e de diferença, e passa a perceber o mundo que a cerca. Essa condição tem início nas relações que se estabelecem a princípio, no contato do bebê com a pessoa que o alimenta e acolhe (mãe ou cuidadora), depois com a família e, finalmente, já criança pequena, no convívio com outras crianças e adultos no cotidiano da Educação Infantil. As experiências vividas podem ser compreendidas, com base na teoria do pensamento de Bion, o qual postula que existe a possibilidade de aprender na experiência, a partir do que é elaborado no aparelho mental, no contato do mundo interno do indivíduo com a realidade externa. Essas experiências têm qualidade emocional e podem estar disponíveis para serem pensadas. Para a investigação de tais ideias, foi utilizada a metodologia de pesquisa etnográfica, na qual o pesquisador precisou estar imerso no campo da pesquisa, convivendo com os participantes, para que fosse possível perceber nuances, questões e pontos específicos do cotidiano educacional que o pesquisador, como um estranho nesse ambiente, não conseguiria visualizar, mas com a sua inserção e adaptação no campo, as observações tornam-se possíveis. Esta pesquisa foi realizada numa instituição de Educação Infantil da rede municipal de Campinas – SP, especificamente, com uma turma de quase 30 crianças de 2 a 4 anos de idade, com uma educadora e dois agentes de Educação Infantil. Tendo como caminho teórico-metodológico a teoria do pensamento de Bion, o modelo Continente-Contido e seus desdobramentos, são apresentadas algumas situações da rotina pedagógica que se destacaram nas observações da turma, refletindo e analisando-as à luz da teoria estudada. Dentro dessa perspectiva, foi possível formular algumas categorias de análise: a relação criança-criança; a relação criança-adulto; a relação educadora-instituição. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que o desenvolvimento psíquico e emocional da criança continua a acontecer com a sua inserção num ambiente de educação sistematizada, e a unidade dupla (Eu-Outro) é uma ideia fundamental para o processo de “existir”, como criança e viver suas experiências no agora.

Palavras-chave: Criança; Experiência Emocional; Relação; Educação Infantil

ABSTRACT

In the context of Preschool Education, experiences lived by children are very important for emotional and psychic development. Therefore, the present work observed some of these experiences and tried to analyze them using some of the concepts of Wilfred Bion, such as the theory of thinking. Based on the idea that the Me is constructed in interaction with the Other, i.e., via the other, the child constructs the idea of sameness and difference and progress to a perception of the world which surrounds it. The construction of this sameness and difference begins in the relationships which are established in the initial contacts of the infant with the person who feeds and cares for it (mother or caretaker), later with family members, and, finally, already a small child, in interactions with other children and adults on a day-to-day basis during preschool education. The experiences lived can be understood on the basis of the theory of thinking of Bion, in which it is postulated that the possibility of learning from experience exists, from what is lived and elaborated in the contact of the internal world of the individual with the external reality. These experiences have a certain emotional quality and can be made available for thinking, depending on how they are processed by the mind. The methodology of ethnographic research was used for the investigation of these experiences; this requires that the researcher be immersed in the group being researched, living with the participants, so that nuances, issues and specific points of the day-to-day experiences in the educational environment can be perceived. If there is no involvement, the researcher who is a stranger in the environment could not recognize what is happening, but, with his/her insertion and adaptation in the field, observation becomes possible. This research was conducted in an Institution of Preschool Education in the municipal school system of Campinas in the state of São Paulo, with a class of nearly 30 children from 2 to 4 years of age, accompanied by the educator and two agents of Child Education. Based on Bion's theory of thinking, and his contained continent model with its various ramifications, some aspects of the pedagogical routine identified during class observation are indicated, reflected on, and analyzed. From this perspective, it was possible to formulate certain categories of analysis: the relationship child-child, the relationship child-adult, and the relationship educator-institution. The results of the research show that the psychic and emotional development of the child continues with its insertion in an environment of systematic education, and that the double unit (Me-Other) is a fundamental idea for the process of "existing" as the child lives its experiences in the now.

Key Words: Child; Emotional Experience; Relation; Childhood Educational

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1. Infância e Educação Infantil.....	14
1.1 O Eu e o Outro	14
1.2 Desenvolvimento infantil: o eu, o outro e o pensamento.....	16
1.3 A experiência do Eu e o Outro na Educação infantil: o que dizem os documentos oficiais?	32
2. O modelo continente-contido e outros conceitos e suas possibilidades de compreender a experiência emocional vivida na Educação infantil.....	38
2.1 Dos caminhos metodológicos.....	38
2.2 Uma breve revisão sobre Wilfred Bion	40
2.3 A Relação continente - contido.....	41
2.4 Relação criança - criança	46
2.4.1 Vivendo a rotina: indo além do planejado	50
2.4.2 O que acontece quando a relação fica impedida?	55
2.4.3 Aspectos que contribuem para o desenvolvimento sadio e positivo da criança dentro do espaço educacional.....	57
2.5 Relação criança - adulto.....	60
2.5.1 Há uma possibilidade de os educadores não suportarem o que a criança projeta?. 65	
2.5.2 O pesquisador também pode participar das vivências das experiências emocionais das crianças?	73
2.6 Relação educadora - instituição	76
3. Algumas outras temáticas que se destacam na experiência emocional vivenciada dentro da rotina pedagógica	79
3.1 O brincar como o lugar para existir.....	80
3.2 A constituição do Eu na descoberta do corpo.....	82
Considerações finais	86
Referências	88

INTRODUÇÃO

Sob o vértice da teoria do pensamento de Wilfred Bion (BACCARIN, 2000; BION, 1966; BRITTON, 1994; ZIMERMAN, 2004), este trabalho observou as experiências vividas pelas crianças, com qualidade emocional, no contexto da Educação Infantil. Além disso, procuramos analisar a rotina pedagógica e compreender como o modelo continente-contido e outros conceitos de Bion (1966; 1988) nos possibilitam pensar as experiências infantis vividas entre as próprias crianças e entre elas com os adultos dentro das relações estabelecidas no espaço educacional.

Neste sentido, buscamos explorar como o Eu é construído em interação com o Outro, isto é, como a criança constrói a ideia de unidade e de diferença e passa a perceber o mundo que a cerca. Essa construção tem início, a princípio, no contato do bebê com a pessoa que o alimenta e acolhe (mãe ou cuidador(a)), depois com os membros da família e, finalmente, já criança pequena, no convívio com outras crianças e adultos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil.

Logo, a teoria do pensamento de Bion (1966) e algumas contribuições de Melanie Klein e Sigmund Freud serão essenciais para percebermos como o bebê e a criança pequena estão física, psíquica e emocionalmente, quando são inseridas no contexto da Educação Infantil, pois permitirão uma reflexão mais aprofundada das experiências vividas na infância, dentro da rotina pedagógica.

Na teoria bioniana, o que é vivido nas relações entre os sujeitos ou até mesmo aquelas do indivíduo com ele próprio é considerado experiência emocional. Para Sandler (2012), quase tudo nas vivências dos seres humanos são experiências emocionais. O bebê, no processo de construção da sua identidade e da organização mental, vive situações, que partem de sensações (instintivas) para o encontro das emoções, com parcelas conscientes e outras inconscientes, com “idas e vindas” das sensações às emoções, que não são apenas internas, mas externas também. Quer dizer, há uma absorção sensorial de um estímulo oriundo do meio externo, que já de imediato pode estar alterada pela captação humana (interno), dando origem às experiências emocionais, seja no contato primeiro com a mãe ou o(a) cuidador(a), seja depois com a família e também com outras pessoas, objetos e até com ele mesmo.

Este processo se inicia com o contato do recém-nascido com quem cuida dele nos primeiros momentos, e o que é elaborado psiquicamente é perpetuado ao longo da vida. São as experiências que vão fazer com que se criem significados e representações internamente do

que está fora dele e do que isso pode significar no seu mundo interno. Todas as vivências humanas compõem este mecanismo que se torna a base do processo de existir como bebê, depois como criança e, por fim, na vida adulta.

Essas experiências podem ser compreendidas, tomando como ponto de partida a teoria do pensamento de Bion (BACCARIN, 2000; BION, 1966, 1988; BRITTON, 1994; ZIMERMAN, 2004), segundo a qual um indivíduo, nos seus primeiros contatos com a mãe ou com um(a) cuidador(a), começa o processo de estruturação do aparelho mental, e essa relação, além de conceder o alimento para o bebê se nutrir, oferece-lhe também a possibilidade de viver sensações, sentimentos, afetos e emoções, quer dizer, experiências emocionais que fornecem os meios para que ele consiga pensar e se desenvolver até o momento em que seja possível aprender a partir de experiências vividas.

Dentre os conceitos e as ideias bionianas, o modelo continente-contido (BACCARIN, 2000; ZIMERMAN, 2004) se torna um dos mais interessantes para pensar as relações que acontecem dentro do universo da Educação Infantil, embora, aqui neste trabalho, também lancemos mão de outros conceitos.

Este modelo baseia-se na ideia de que é na dupla que o indivíduo se constitui; é na relação de dupla que a criança se percebe e enxerga o outro, o diferente que não é ela. A unidade dupla (Eu-Outro) pode existir até na relação que a criança estabelece com ela mesma, ou seja, há um processo constitutivo na oportunidade de ela aprender consigo mesma. Assim, no estabelecimento da dupla, o processo criativo surge, dando sentido ao exercício de existir como criança. A partir da significação da dupla para o desenvolvimento, percebemos que ela pode e deve ser parâmetro de observação e avaliação do que ocorre dentro do espaço da Educação Infantil.

De acordo com Zimmerman (2004), para Bion, na relação eu-outro presente na relação analítica, o progresso do analisando depende, também, de como o analista se encontra para receber ou não o conteúdo que o analisando leva até a análise. O papel do analista, de conter e decodificar o conteúdo do analisando, para que esse consiga pensá-lo e transformar a experiência emocional, é muito importante e necessário na relação analista-analisando. Podemos inferir que a condição proposta por Bion pode ocorrer, também, na relação da criança consigo mesma, com o adulto ou com outra criança, ou até mesmo com um objeto, no contexto da Educação Infantil.

No desenvolvimento infantil, o conteúdo que está dentro da mente da criança, um objeto, uma outra criança e, até mesmo, a educadora tornam-se essenciais para o processo da organização do psiquismo e do que constitui o consciente e/ou o inconsciente. As questões, os

conflitos e os sentimentos da criança abarcam as relações estabelecidas dentro do espaço educacional. No cotidiano da rotina pedagógica, toda atividade desenvolvida se torna terreno fértil para experienciar algo. A criança está ávida por viver situações e experiências que o espaço e as pessoas da Educação Infantil podem lhe oferecer.

Sendo assim, este trabalho torna-se relevante para sistematizar e apresentar as experiências das crianças que acontecem na Educação Infantil e mostrar como alguns conceitos de Bion (1966, 1987, 1988) nos ajudam a compreender e analisar os relatos expostos. É válido demonstrar como essas experiências acontecem dentro de um ambiente educacional sistematizado, no qual é desenvolvida uma rotina pedagógica organizada em tempos e espaços, que podem oportunizar ou não à criança viver, com qualidade emocional, essas experiências, no convívio com outras crianças, com os adultos e até com elas próprias ou com objetos, e de que maneira a teoria nos ajuda a entender o que nos é apresentado.

Para a investigação, foi necessária a composição de uma pesquisa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2006; ANGROSINO, 2009; WESSEL; STECANELLA, 2013), na qual o pesquisador precisa estar imerso no campo da pesquisa, convivendo com os participantes, para ser possível perceber nuances, questões e pontos específicos do cotidiano educacional que o pesquisador, um estranho nesse ambiente, não conseguiria visualizar, mas, com a sua inserção e adaptação no campo, as observações tornam-se viáveis, pois o estranhamento logo cessa. Esta pesquisa foi realizada numa Instituição de Educação Infantil da rede municipal de Campinas – SP, especificamente, com uma turma de quase 30 crianças de 2 a 4 anos de idade, com uma educadora e dois agentes de Educação Infantil. As observações aconteceram durante o período do segundo semestre do ano de 2018.

A relevância desta pesquisa está, entre outros fatores, em promover uma aproximação entre as teorias psicanalíticas e a área da Educação, principalmente a Educação Infantil, a partir de uma perspectiva pouco usual, como a de Bion. Este trabalho demonstra a dimensão que a psicanálise pode alcançar, ao proporcionar reflexões acerca da rotina pedagógica, especialmente sobre as relações estabelecidas dentro desse espaço, as quais podem promover ou dificultar o desenvolvimento psíquico e emocional da criança pequena. Tais reflexões podem, também, vir a contribuir para tornar a prática educativa mais capaz de acolher as aflições da infância e, portanto, ser mais fértil.

Este texto está organizado em três unidades, além da introdução e das considerações finais. Na primeira unidade, o caminho da relação Eu-Outro no indivíduo é apresentado na maneira como isso se constitui no aparelho mental do bebê e depois da criança. Ou seja,

discorreremos sobre isso, baseados na teoria do pensamento de Bion e nas contribuições de Klein e Freud e de outros autores.

O ponto de partida da construção deste trabalho é a relação dual que se faz unidade: a dupla eu-outro. Para que a experiência de existir se dê sempre será necessária a relação do eu com o outro, mesmo que tal dualidade se desenrole dentro do próprio sujeito, entre partes de seu psiquismo ou entre objetos internos distintos. Mas a ideia de dupla vai estar ali. Então, trazer autores que dissertam acerca de outras temáticas, mas que partem do mesmo ponto, é valioso para o trabalho. Na última parte da unidade, falamos da sinalização dessa relação Eu-Outro presente nos documentos oficiais da Educação Infantil, nos quais podemos encontrar abordagens até certo ponto convergentes com a importância da relação e suas experiências para o desenvolvimento da criança, mas não a partir dos mesmos pressupostos teóricos adotados no presente trabalho.

Na segunda unidade, apresentamos o modelo continente-contido, de Bion, e alguns desdobramentos dessa ideia, bem como os conceitos explicitados na unidade anterior, que se relacionam com esse, como a concepção de função alfa e de *Rêverie*, de Bion, e *Holding*, de Donald Winnicott (HINSHELWOOD, 1992; ZIMERMAN, 2004), por exemplo. Com isso, iniciamos a apresentação das situações que se destacaram nas observações da rotina da turma e as ligações dessas com o que foi refletido de teoria para pensá-las. Nesse âmbito, foi possível formular três grandes grupos de análise: a relação criança-criança; a relação criança-adulto; a relação educadora-instituição.

Por fim, a terceira unidade traz alguns outros relatos que surgiram dos registros da rotina pedagógica para pensar essa ideia de dupla em alguns temas que se destacam no universo da Educação Infantil, como: o brincar, que está atrelado ao exercício da prática educativa da Instituição de Educação Infantil e de onde, a partir das experiências das crianças, emerge o criar; e os momentos em que a criança explora seu corpo, os quais podem oportunizar as vivências das experiências emocionais. Tais experiências podem estar ali, para além das ligadas ao prazer e ao desprazer que o corpo permite às crianças.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o desenvolvimento psíquico e emocional da criança continua a acontecer com a sua inserção num ambiente de educação sistematizada. O estabelecimento da unidade formada pela dupla – seja ela, com um outro (pessoa ou objeto), seja da criança consigo mesma – revela-se fundamental para que a criança se perceba e conheça o mundo em que vive, a partir do criar e do aprender na experiência emocional, vivenciada dentro do espaço educacional.

É através disso, e a partir do que a rotina pedagógica proporciona, que ela constrói significados e sentidos e, por conseguinte, o seu mundo interno, com representações sobre o que há dentro e fora dela. Para que isso tenha êxito, é primordial que o outro esteja receptivo às experiências emocionais da criança, sejam elas “boas” ou “ruins”, ou que ofereça um ambiente para ela ser, numa vivência em silêncio (dela consigo mesma ou no contato com outras pessoas) ou na tentativa de comunicação, o que nem sempre ocorre.

1. Infância e Educação Infantil

1.1 O Eu e o Outro

Desde o começo dos estudos da pedagogia, o universo infantil, principalmente quando a criança inicia o processo de conhecer o mundo e perceber-se nele, tem sido alvo de grande curiosidade. As experiências vividas pela criança, ainda quando bebê e depois criança pequena, quando externalizadas, são percebidas e nomeadas pelo adulto, entretanto nem sempre “o que parece, é”. Esse processo de “distorção” ocorre, muitas vezes, na tentativa de o adulto buscar compreender ou dar algum significado ou representação para aquilo que o bebê ou a criança está demonstrando ou explorando na relação desenvolvida com ele ou até entre as crianças.

Isto significa dizer que, quando estamos pensando ou nos referindo ao universo da primeira infância, precisamos partir da ideia de que o que se produz na vida infantil e se torna perceptível a nosso olhar, dentro de relações interpessoais, é o que o adulto interpreta. Ao conviver com um bebê ou criança, é importante tentar compreender inicialmente o que se está produzindo internamente no bebê ou na criança, dentro das suas relações, para depois buscar dar significado ou representação ao que é exposto. Tudo que é criado em cada experiência vivida na relação do mundo interno de um indivíduo com a realidade externa é uma condição para a evolução e o crescimento do ser humano.

Inicialmente, o mundo apresenta-se para o recém-nascido por meio de sensações inerentes (ou seja, instintivas), e o seio que o alimenta e traz o calor materno faz parte de um Todo que, a princípio, constitui a sua existência, pois lembra o tempo da vida intrauterina, tudo é “Eu-Eu”. Um pouco mais adiante dessa relação com o seio, o bebê aprende sobre os objetos distintos de si e, conseqüentemente, torna-se um “Eu-não Eu”. Da perspectiva do bebê, quando a mãe ou o(a) cuidador(a) que o alimenta se torna algo separado dele, há uma construção psíquica de que a sua sobrevivência passa a depender da ligação de um objeto (mãe) com ele mesmo, seja ela uma ligação de dependência nutritiva ou emocional. Passa, então, a existir a experiência do “Eu-Outro”. É nesta relação com a mãe que o bebê se percebe separado dela, portanto o seio que o alimenta, que vai nutri-lo sempre que ele desejar, não é uma continuidade dele, mas, sim, “outrem” ou um objeto que ora vai estar ali para alimentar, ora não.

A experiência eu-outro tem implicações profundas, abordadas não apenas pela psicanálise. Por exemplo, a construção da teoria feminista de Simone de Beauvoir (1980), ao falar da idealização de masculino e feminino pela sociedade ocidental do século XX, nos revela que anterior ao que significa ser homem ou ser mulher no mundo ocidental, nos primórdios da vida do ser humano há apenas um eu primitivo que alimenta e acolhe o recém-nascido.

A autora se utiliza da unidade da dupla (eu-outro), para falar da experiência inicial de vida do ser humano, fundamental para a constituição psíquica, e afirmar que, anterior à dualidade do masculino e do feminino, do ser homem ou do ser mulher, existe a percepção de “Outrem”. “Somente na mediação de outrem pode se constituir um indivíduo como um *Outro*” (BEAUVOIR, 1980, p. 9, grifo do autor). É nesta dinâmica que o outro se apresenta, e essa vivência passa a ser realizada em dupla, isto é, de uma ideia primitiva de bebê-seio para a relação bebê-mãe (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

No estabelecimento da unidade dupla, a criação acontece. Todo processo criativo e constitutivo do ser humano se dá a partir dessa formulação. Logo, a relação bebê-mãe é importantíssima para a construção da estrutura psíquica do indivíduo (bebê), e o outro (mãe) é objeto principal para proporcionar a experiência de vida que começa com a vivência sensorial da amamentação, que vai produzindo elementos que demonstram sensações que trazem prazer e/ou desprazer na conexão do eu com o outro.

É nesse movimento que as vivências vão acontecendo com o pressuposto de que as experiências de vida serão produzidas com a presença de um outro, quer esse outro seja ele próprio, com suas emoções, ideias e questões, quer seja a mãe no início da vida, quer seja a socialização da criança na família e, mais tarde, na Instituição de Educação Infantil. Isto é, o bebê concebe um si-mesmo, ao ter a percepção de um objeto externo a ele, na relação do seu mundo interno com a realidade externa.

Nessa circunstância, se inaugura o caminho formativo e educativo em que o indivíduo é inserido. À medida que o bebê se desenvolve, as relações com outras pessoas são inevitáveis e importantes para seu crescimento. A mãe ou o(a) cuidador(a) é o ponto de partida das relações humanas, e o primeiro contato com o mundo externo ocorre dentro do universo familiar. Em seguida, os outros componentes familiares surgem e vão dando sustentação ao bebê para saber o que faz parte dele e o que é o mundo ao seu redor. A percepção de um corpo que fornece as vivências de experiências é imanente e fundamental para a possibilidade do existir na infância.

Logo, quando esse bebê cresce e passa a ser criança, as relações que estabelece com outras pessoas e sua apresentação a outros ambientes do mundo externo têm como objetivo a busca pelo pertencimento a um grupo social e a compreensão do modo de vida desse grupo. A princípio, essas relações acontecem através dos cuidados que o adulto tem com o corpo infantil. Pouco a pouco, a criança aprende a cuidar de si, porém, a interação dela com o outro permanece como eixo central do desenvolvimento, e a ideia de dupla se mantém presente.

Dentro dessa perspectiva, o cuidar na infância tem como base, principalmente, os cuidados com o corpo, os quais envolvem a higiene ou a alimentação, mas também, e fundamentalmente, as experiências que envolvem a afetividade. É nas relações com as outras pessoas que a criança aprende o que constitui cada indivíduo, o menino e a menina, o ser criança e o ser adulto e o que as experiências podem contribuir para o processo formativo dela mesma. Nesse contexto de experimentação e criação, a criança se percebe, começa a organizar seu eu, sua estrutura psíquica a partir da relação com o outro ou consigo mesma, num ambiente em que diversos elementos (objetos e/ou pessoas) estão disponíveis e influenciam nessa relação dupla, dando origem, na infância, ao existir na experiência.

1.2 Desenvolvimento infantil: o eu, o outro e o pensamento

O corpo da criança, como fonte de prazer e matriz das interações, é um dos eixos no qual acontecem os processos de subjetivação. “Entre meninos e meninas, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos, e não das partes sexuais que apreendem o universo” (BEAUVOIR, 1980, p. 9). Consideramos, então, que a criança, ao iniciar a construção do seu Eu, se utiliza do “vocabulário do corpo” (DOLTO, 2005, p. 20) para se conhecer e se relacionar, e o desenvolvimento infantil se dá a partir das experiências vividas quando bebê e depois como criança pequena, no desenrolar de manifestações de expressões sensoriais, afetivas e emocionais na relação consigo e com o outro.

No desenvolvimento das relações humanas, o processo de organização do psíquico, as experiências do dia a dia do bebê e depois da criança pequena dão base para a elaboração dos conhecimentos que vão guiar todo o percurso de construção do Eu do indivíduo, ou seja, do seu mundo interno. A aprendizagem com a experiência vivida possibilita a formação de ideias, o enfrentamento de conflitos e o próprio conhecimento, a partir do que foi ou está

sendo vivido. Essa aprendizagem nos permite compreender as emoções e os significados que envolvem as relações estabelecidas no convívio social.

Bion (1966, 1988) entende que experiências vividas terão qualidade emocional para o indivíduo. Sandler (2012) afirma que não há uma compreensão fechada sobre essa ideia, nem a possibilidade de uma definição exata de experiência emocional. Segundo o autor, podemos compreender o conceito de experiência emocional, mas não defini-lo exatamente. Assim, podemos nos referir ao conceito, mas nunca será à experiência emocional, principalmente porque ela não pode ser manipulada ou visualizada. Então, as experiências emocionais não se referem, apenas, às experiências sensoriais e, sim, às variadas conjecturas, ocorrências ou eventos que produzem algo no mundo interno do indivíduo. Por isso, não podem ser tratadas como coisas, ou ser possuídas, pois elas existem sempre, “como o ar que nos cerca e está disponível para ser inspirado, mesmo que em graus individuais variáveis, se a pessoa estiver viva – depende sempre de uma relação” (SANDLER, 2012, p. 176).

Isso quer dizer, há pessoas que conseguem tirar mais proveito de diversas situações do cotidiano para viver as experiências emocionais, porém há outras que passam mais rapidamente por certas circunstâncias que poderiam ser vividas como uma boa experiência emocional e não são e, assim, acabam sendo ignoradas. Logo, há um elemento individual no modo como cada um se vale da experiência emocional. Esse processo implica uma relação de elementos internos e externos, bons ou maus, dependendo sempre do que foi vivido.

Isto se torna de extrema importância para o desenvolvimento infantil e, consequentemente, para o crescimento intelectual, físico e emocional do bebê e da criança, refletindo até a vida adulta. Wilfred Bion (1966, 1988) organizou uma teoria psicanalítica que nos proporciona, segundo o próprio autor, um acesso mais detalhado do que acontece internamente com cada um de nós, no que se refere ao pensar e ao sentir as emoções e, depois, ao “pensar os pensamentos”.

A construção do Eu em interação com o outro acontece na possibilidade da dupla, em sua capacidade de produzir algo vivo, mediante o processo criativo e o processo de conhecimento. Desta forma, tal construção pode tanto encontrar o vazio, quanto uma condição fértil, de abundância de conteúdo psíquico para ser elaborado e pensado.

Segundo Melanie Klein (1991), nos estágios iniciais do desenvolvimento humano, os primeiros momentos do bebê com o seio (mãe) ou com quem o amamenta e o acolhe são muito importantes para o desenvolvimento psíquico. A autora, com seu trabalho de muitos anos acerca do material obtido nas análises de adultos e crianças, produziu reflexões sobre

mecanismos e ansiedades arcaicas oriundas de experiências vividas que se associam a estágios muito iniciais do desenvolvimento.

Portanto, de acordo com Klein (1991), o bebê vive, na primeira infância, uma relação de objeto com o seio que o amamenta. Assim, a autora postula a concepção de que “relações de objeto existem desde o início da vida, sendo o primeiro objeto o seio da mãe, na qual, para a criança, fica cindido em um seio bom (gratificador) e um seio mau (frustrador); essa cisão resulta numa separação entre o amor e o ódio” (KLEIN, 1991, p. 21).

Baseada nessa ideia, Klein (1991) reitera que um ego primitivo já existe nessa experiência de vida. Para Hinshelwood (1992, p. 300, grifo do autor), esse ego possui algumas “funções de tipo excepcionalmente primitivo, tais como (i) separar o “eu” do “não eu”; (ii) discriminar entre o bom (sensações boas) e o mau; (iii) fantasias de incorporar e expelir (introjeção e projeção)”. Essas funções citadas estão presentes na concepção das teorias de Bion (BACCARIN, 2000; BION, 1966, 1988), e são fundamentais para compreender o que estamos propondo neste trabalho.

Com isso, Klein (1991) concebe a ideia da existência de uma posição anterior à depressiva, a qual ela chamou de “posição esquizoparanoide”, que são os mecanismos e as ansiedades de natureza paranoide e esquizoide, e constrói um caminho que o bebê e depois a criança pequena faz para sair da relação com o objeto cindido em (seio) bom e mau para uma relação com um único objeto, a mãe ou o(a) cuidador(a) se torna um todo, conquistado com muito esforço, na “posição depressiva”. Bion (1966) considera e utiliza algumas concepções kleinianas para elaborar sua teoria, como: as especificidades das posições esquizoparanoide e depressiva e a concepção de identificação projetiva, todas com o intuito de pensar o desenvolvimento do aparelho mental.

A relação de objeto que o recém-nascido desenvolve com a mãe é crucial para o processamento das experiências psíquicas nos contextos de alimentação, cuidados de higiene e saúde do bebê e até nas relações mais afetivas, proporcionando o acolhimento físico, psíquico e emocional do lactante. Segundo Bion (1966, p. 26), “a criança que recebe, do seio, leite e outros confortos humanos. Recebe também amor, compreensão e consolo”. O desenvolvimento do aparelho mental no ser humano depende desta relação, e todos os acontecimentos posteriores na infância até a vida adulta terão raízes nessa experiência.

A teoria psicanalítica de Bion (1966) aborda sobre o aprender com a experiência; indo mais além, “a psicanálise de Bion é uma psicanálise do pensamento, o que significa que ele compreende o processo de pensar enquanto um eixo central do desenvolvimento da personalidade” (BACCARIN, 2000, p. 225). Esse processo para pensar e os próprios

pensamentos podem originar e desenvolver-se a partir da experiência emocional que acontece e ganha sentido na relação de uma pessoa consigo mesma, entre alguém e um objeto e/ou entre duas pessoas. Ou seja, Bion elabora sua teoria do pensamento e do processo para pensar baseado na ideia de experiência vivida, com qualidade emocional, que se inaugura na relação dual do bebê com a mãe (BACCARIN, 2000; BION, 1966; 1988; BRITTON, 1994; ZIMERMAN, 2004).

É primordial que, à medida que se desenvolve, o lactante consiga distinguir o que faz parte do externo e o que está dentro dele. Bion (1966) recupera a ideia inicial de Freud sobre princípio de realidade *versus* princípio de prazer, para postular que a realidade externa vai se mostrando ao ser humano, e ele precisa lidar com o que os órgãos sensoriais, o prazer e o desprazer provocam nas experiências vividas a partir do contato com essa realidade. Sandler (2012) afirma que o “real” ou a ideia de realidade é algo marcante desde os primeiros relatos de Bion. Para o autor, Bion define o real como um paradoxo: há uma compactação da formulação da realidade sensorial e psíquica. O real abrange, ao mesmo tempo, o paradoxo do material e do imaterial, “não é desencarnado como uma figura fantasiosa (um fantasma, por exemplo) nem tampouco é feito apenas de madeira ou pedra, entidades inanimadas” (SANDLER, 2012, p. 162).

Bion (1966) não se detém na mudança do externo em que o indivíduo está inserido e, sim, nas mudanças internas que este faz a partir do contato com o que há de externo e no que se constrói no mundo interno, elaborando significados ou representações sobre o que se produz nessa conexão. Sandler (2012) também reflete sobre a experiência do bebê com o seio. O recém-nascido tem uma expectativa do que seja seio, quando ele, no contato com a realidade externa, é amamentado, o que permite realizar a existência de Um Seio.

Logo, o Seio realmente existe e deixa de ser apenas uma preconcepção do bebê. Para Sandler (2012, p. 166-167, grifos do autor), “a *experiência* adquire uma qualidade ou natureza *emocional* se, e quando, ela se parecia, casa, ou se conjuga com a preconcepção que cada nenезinho já possuía a respeito de seio”. Para Bion (1988), quando há a realização do seio que se conecta com uma preconcepção, há uma experiência emocional, consequentemente, um pensamento.

Então, as impressões sensoriais da experiência com a realidade externa, juntamente com as emoções, vão desenvolvendo o psiquismo do bebê. Com essas impressões, o bebê principia o processo de formação da função para pensar os pensamentos. Segundo Bion (1966), Freud postula sobre uma consciência que percebe a qualidade do sensorio com as manifestações do prazer e desprazer. Com isso, um fator é direcionado a esse mundo externo,

para, posteriormente, permitir uma compreensão do que há nele, fator denominado por Freud de “atenção”. Bion (1966) afirma que o fator atenção é especial para o acontecimento da função-alfa, a qual mais tarde, se torna importante para o desenvolvimento da memória.

É a partir da elaboração das impressões sensoriais, das emoções e da experiência emocional que se produz o conhecimento internalizado no mundo interno do bebê e da criança, o qual dará suporte para todas as vivências até a vida adulta. É ela que nos dá elementos para organizar o nosso pensar e traz o conhecimento para a construção do Eu no indivíduo. A estruturação do aparelho mental se desenvolve com as experiências das relações estabelecidas com o mundo externo. Para Sandler (2012), as experiências emocionais mantêm um vínculo muito produtivo com a realidade externa, que já está lá, que é anterior à nossa existência. A dinâmica da unidade dupla é essencial para que as experiências aconteçam e se transformem em pensamentos para serem pensados.

De acordo com Baccarin (2000, p. 226), para chegar à constituição psíquica adulta, é importante que o “pensamento dual” tenha tido sucesso. Para a autora, aprender a pensar a partir da experiência emocional “possibilita uma integração gradual, enriquecedora e profunda entre a vida afetiva e cognitiva, e constitui-se em favor do desenvolvimento do ego, de enriquecimento do mundo interno, de humanização” (BACCARIN, 2000, p. 226).

O indivíduo que aprende a pensar a partir de suas vivências emocionais tem mais chances de diferenciar o que é mundo interno e mundo externo, o “eu” e o “outro”. É na experiência primitiva do bebê, na relação com o seio que o alimenta, que ele desenvolve mecanismos que o auxiliam no desenvolvimento da função de pensar. Bion (1988, p. 102) pontua que “o processo de pensar passa a existir para lidar com os pensamentos”, o pensar, então, é um desenvolvimento imposto à psique, pela pressão dos pensamentos.

Para isso, Bion estabelece os elementos do pensamento “(elementos α , β^1 , preconceções, oníricos, etc.) e os pensamentos propriamente ditos” (ZIMERMAN, 2004, p. 130). Isto é, na formulação do “pensar”, são essenciais o desenvolvimento dos pensamentos e o desenvolvimento do aparelho necessário para lidar com esses pensamentos (BRITTON, 1994). Para Bion (1988), os pensamentos podem ser classificados, conforme a história evolutiva da experiência de cada indivíduo, como: preconceções, concepções, pensamentos e os conceitos, sendo esses últimos tomados e nomeados como pensamentos fixos. O autor

¹ Para Zimerman (2004), Bion utilizou alguns símbolos da matemática (como alfa e beta) para exemplificar alguns conceitos de sua teoria.

afirma que “a concepção se inicia através da conjunção de uma preconcepção com uma ‘realização’” (BION, 1988, p. 102, grifo do autor).

Na infância, na relação do bebê com a mãe, o método primitivo de comunicação é o precursor do pensar. O objeto que o alimenta é importantíssimo para promover a experiência emocional que auxilia na percepção do “eu” e do “outro”.

Essa comunicação se dará, primeiramente, a partir da atividade mental realizada pelo mundo interno da mãe, a qual pode se tornar mentalmente receptiva ao estado mental do bebê. Ou melhor, dentro da atividade mental, existe um fator, chamado *rêverie*, que desenvolve a capacidade da mãe em receber e pensar aquilo que está dentro do bebê, para, em seguida, devolver para que ele consiga pensá-lo. Segundo Bion (1988, p. 106), “a capacidade de *rêverie* da mãe é o órgão receptor da colheita de sensações que o bebê, através de seu consciente, experimenta em relação a si mesmo”.

Essa atividade mental da mãe, produzida por fatores, sendo um deles a *rêverie*, que a coloca receptiva ao estado mental do bebê, é chamada por Bion de “função-alfa” (BION, 1966). Para o autor, “‘Função’ é o nome da atividade mental peculiar a certos fatores que atuam em conjunto. ‘Fator’ é o nome da atividade mental que atua em conjunto com outras atividades mentais para constituírem a função” (BION, 1966, p. 17-18).

Bion (1966, p. 18) denomina esse âmbito de sua teoria de “*teoria das funções*” e utiliza nas suas análises a chamada teoria da função-alfa, que descreve o mecanismo de transformação da experiência vivida em conhecimento e a modificação do aparelho mental. A função-alfa atua sobre as impressões sensoriais, quaisquer que sejam, sobre as emoções sentidas pelo indivíduo. No período da primeira infância, o outro tem contribuição significativa na elaboração do conteúdo que o bebê ou a criança pequena não consegue pensar.

Retomando o exemplo da experiência emocional bebê-seio, o bebê tem uma preconcepção inata de um seio quando tem fome, no caso, a preconcepção de que algo o satisfará. Ao se deparar com o seio, com o sugar e ser alimentado, dá-se o que Bion (1988) chamou de “realização”, sendo que esta produz a concepção, ou seja, “o bebê realizou sua preconcepção de que existe algo que satisfaz sua fome” (BACCARIN, 2000, p. 230). Aprendeu, com isso, alguma coisa – antes, ele sabia que existia um seio, agora, ele sabe o que é o seio, conseqüentemente, elabora uma concepção de seio. Por outro lado, outras dinâmicas estão presentes no surgimento ou não do pensamento. Nesse mesmo contexto, quando a expectativa do bebê por um seio se depara com a ausência deste, Bion chamou de “realização negativa”, a qual está associada à experiência de não satisfação, podendo emergir ou não o

pensamento. “Isto vai depender da tolerância do bebê à frustração” (BACCARIN, 2000, p. 230).

Nesse processo, Bion (1988) destaca a capacidade de o bebê tolerar a falta do seio, ou seja, a tolerância à frustração da não satisfação, para que possa surgir o pensamento, “como também todas as ações necessárias para lidar com a situação de privação” (BACCARIN, 2000, p. 230). Além disso, o pensamento favorece o “lidar” com a experiência emocional, e esse é o cerne da organização da função para pensar. É na capacidade de tolerar a frustração que pode surgir o pensamento. Em contrapartida, se a intolerância à frustração for muito intensa, o psíquico é direcionado para fugir dela. Nesse caso, o bebê foge tanto da realidade externa frustradora quanto da realidade interna dolorosa.

Assim sendo, essa preconcepção e realização negativa se tornam um objeto mau, que precisa ser evacuado (BACCARIN, 2000). Nessa dinâmica, na relação bebê-mãe, a evacuação de questões sensoriais (que não conseguem ser pensadas), tornam-se somáticas, até que fica impossível mantê-las dentro de si. Então, a mãe, numa conexão intensa com o lactante, identifica e sente o estado mental do bebê, podendo processar (pensar) e devolver de uma forma mental (pensável), para que o bebê rapidamente consiga conter e transformar o mundo interno dele. Isso decorre através da atividade mental da função alfa (BRITTON, 1994). Essa condição do bebê, relatada por Bion, foi formulada a partir dos escritos de Klein (1991) sobre os primeiros momentos de vida do lactante e sua relação com o objeto, primeiro com o seio materno e depois com a mãe como um todo.

Segundo Melanie Klein (1991), o lactante vive sentimentos de amor e ódio por sua mãe com toda intensidade e vigor que caracterizam suas necessidades iniciais. No início da vida, o indivíduo vive uma relação muito intensa com o seio materno, a qual, para Bion, é essencial para o desenvolvimento do psiquismo humano. Há sentimentos amorosos, quando a mãe satisfaz as necessidades de alimento e acolhe seus(as) filhos (as), aliviando as angústias e as frustrações que podem ser culminadas por sensações de fome e/ou abandono. Por outro lado, um estado aterrorizante de medo e frustração desperta o sentimento de ódio, quando o bebê sente fome e seus desejos não são prontamente atendidos ou quando sente dor ou desconforto. Klein (1991, p. 89) ainda afirma que essa condição negativa é desencadeada pela “ansiedade persecutória” que tem início com os “sentimentos de perda e perseguição despertados pela experiência do nascimento”.

Esses sentimentos são operantes no bebê desde muito cedo. Isso é baseado, em parte, no que recebe de alimento e na experiência real com o seio; e, em parte, no que ele próprio atribui de si ao seio. De acordo com Klein (1991), a alimentação e a presença da mãe nas

primeiras experiências do bebê iniciam uma relação de objeto com ela. Através desses elementos, podemos supor que, durante os primeiros meses de vida, a mãe é o objeto com que o bebê se relaciona. Mais especificamente, o seio é o objeto e, por causa das ansiedades, a separação do seio bom ou mau se transforma em objeto bom e objeto mau e, nesse momento, estão totalmente distintos um do outro no psiquismo do bebê, isto é, houve a cisão do objeto em gratificador e frustrador, tornando-se objetos parciais, como se cada um fosse um, isoladamente.

Bion (1988) afirma que o mecanismo de defesa de cisão desencadeia a evasão e a evacuação real de experiências dolorosas e/ou de modificações delas. Ou seja, as impressões sensoriais ora são transformadas em experiências emocionais e, posteriormente, possibilitam o pensar; ora são tão intensamente intolerantes ao aparelho mental, que são evacuadas. Logo, o processo para pensar os pensamentos de Bion é derivado também dessa organização originalmente concebida por Klein.

Mais adiante, com o desenvolvimento do psiquismo do bebê, sua percepção em relação aos objetos parciais evolui e há uma integração do objeto, e a relação passa a ser com o objeto total, ou seja, o bebê se dá conta de que o objeto gratificador é o mesmo que o frustrador. Com isso, há gratificação e destruição derivadas dos fatores externos e vários processos no psiquismo – essencialmente a introjeção e projeção – que contribuem para essa dupla relação. Dessa maneira, segundo Klein (1991), a imagem do objeto, seja ela internalizada ou externa, é distorcida na mente do lactante por suas fantasias, que estão conectadas às projeções e às introjeções de seus impulsos sobre o objeto.

Com isso, formula Klein (1991), o seio gratificador é idealizado, uma vez que o objeto frustrador é sentido como um perseguidor aterrorizante. Todo esse processo é estabelecido com a origem arcaica da ansiedade persecutória que o lactante produz no nascimento. É válido ressaltar que, para Klein (1991), uma das funções do ego primitivo é lidar com a ansiedade.

Em 1923, Freud (1996b) formulou um modelo de estrutura mental, em termos de *id*, *ego* e *superego*, que se tornou referência ao pensamento psicanalítico. De acordo com Klein (1991, p. 270), “ele deixou claro que essas partes do psíquico não estão nitidamente separadas umas das outras, e que o *id* é o alicerce de todo o funcionamento mental”. O *ego* desenvolve-se a partir do *id*, sendo esse último ligado ao inconsciente, parte do psíquico que Freud (1996a, p. 78) define como “contendo dentro de si necessidades instintuais que nele encontram expressão psíquica”. O *id* é puramente a reverberação dos impulsos mais instintivos de um indivíduo. Logo, o ego primitivo procura, constantemente, lidar com o que é

produzido no psiquismo, a partir do resultado do contato desses impulsos instintuais com o que é/foi captado da experiência vivida com a realidade externa.

Pick (1994) pontua que, no desenvolvimento gradual da mente, o bebê percebe, com dor, que não pode odiar a pessoa que ele ama e que o alimenta. Há, então, uma tentativa, através do ego, de suportar e até aniquilar os sentimentos derivados das ansiedades, à medida que os métodos de defesa vão se alterando. Com isso, há uma diminuição do poder dos impulsos destrutivos e da ansiedade persecutória com o aumento da gama de gratificações e interesses na relação com o objeto.

Uma ansiedade depressiva ganha força, a partir da percepção da atual situação e se instaura o sentimento de culpa pelos pensamentos destrutivos, direcionados à mãe tão amada e desejada. Nesse momento, segundo Klein (1991), se instaura a posição depressiva no bebê. Essa mudança é resultado de uma capacidade maior de integrar experiências e da tentativa do ego de não deixar que o sentimento destrutivo aniquile o objeto bom internalizado. Isso porque passa a existir uma consideração maior do bebê pelo objeto total (a mãe), do qual ele depende, mesmo quando ele o frustra. Disso decorrem sentimentos de perda e culpa para com o objeto e, em seguida, emergem as capacidades reparadoras no mundo interno.

Em última instância, precisa existir, na experiência de vida do bebê, o exercício mental em fazer com que a pulsão de vida – representado no mundo interno do bebê pelas sensações de gratificação e felicidade, fortalecendo a capacidade do lactante em amar e confiar em seus objetos (garantida pela atuação do seio bom) – prevaleça sobre a pulsão de morte, que se transforma na frustração e na destruição produzidas pela ação do seio mau sobre o psiquismo, para que, em seguida, aconteça uma síntese do objeto (KLEIN, 1991).

Isto é, no desenvolvimento do psiquismo infantil, o bebê caminha para uma organização mental gradual, em que prevaleça a percepção de que o seio bom e o mau são um único seio e que, mais além, os sentimentos do seio bom se sobressaíam aos sentimentos que envolvem o seio mau, demonstrando que essas partes compõem um objeto, na pessoa da mãe. Klein (1991, p. 94) conclui que “a concepção da mãe evolui de uma relação com partes de seu corpo e aspectos vários de sua personalidade (tais como seu cheiro, seu toque, sua voz, seu sorriso, o som de seus passos, etc.) para uma concepção da mãe como pessoa inteira e única”.

Tanto Bion (1966) quanto Klein (1991) desenvolveram suas teorias tendo como base os conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte, formulados por Freud. Para os autores, essas pulsões são originárias do psiquismo, ou seja, são constitutivas, estão lá desde a origem do ser humano, pois são elas que o animam.

Para Klein (1991), a pulsão de vida está ligada às experiências do mundo interno, que podem trazer sensações de conforto e felicidade, ou seja, à experiência de estar vivo, como: as vivências com o objeto bom, gratificador, que traz amor e confiança. Já a pulsão de morte produz ansiedade dentro do organismo, que “é sentida como o medo de aniquilamento (morte) e toma forma do medo de perseguição” nos momentos de fome ou sofrimento do bebê. Daí a importância da qualidade das relações experienciadas nos primeiros momentos de vida (KLEIN, 1991, p. 24).

Assim sendo, ao abordar o desenvolvimento infantil, Klein (1991) afirma que as pulsões operarão por dinâmicas distintas nas experiências do bebê, a depender da posição em que este se encontra. Na posição esquizoparanoide as duas pulsões estão projetadas em objetos fantasmáticos distintos (os objetos parciais, bom e mau). Na posição depressiva, as duas pulsões estão animando um mesmo objeto (objeto total, bom e mau)

À medida que o aparelho mental do bebê evolui, pode-se tomar como uma conquista árdua do psíquico o avanço da posição esquizoparanoide para a depressiva. Segundo Bion (1966), quando o indivíduo está na posição depressiva e durante toda a vida, haverá uma relação dinâmica entre as duas posições. Isso passa a acontecer quando o indivíduo vivencia experiências que trazem os sentimentos vividos em períodos anteriores. Esse movimento se torna contínuo a partir das experiências tidas quando criança e depois adulto, pois nenhuma delas domina em qualquer nível de completude e permanência o aparelho mental.

Essa oscilação aparece na obra de Bion (1966), e é utilizada na discussão sobre o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender na experiência e da capacidade para pensar. Embora parta de Klein a descrição sobre a conquista da posição depressiva no desenvolvimento inicial do bebê, é Bion quem evidencia o movimento posterior de oscilação entre as posições esquizoparanoide e depressiva, e utiliza a expressão $PS \leftrightarrow D$ (posição esquizoparanoide $\leftrightarrow$ posição depressiva) para designar que, uma vez instaladas as duas posições, sempre estamos indo e vindo, nelas.

No progresso de organização e elaboração da função para pensar os pensamentos e de experiências de realizações positivas e negativas, existe uma atividade de evacuar aquilo que não é pensado ou que o indivíduo não consegue conter dentro de si. Ou seja, há projeção para dentro do outro, daquilo que não é possível pensar.

Então, sem a tolerância à frustração e com a falta de capacidade para pensar as realizações negativas, o bebê projeta todos os sentimentos maus para fora, e a mãe, de forma muito sutil, percebe e acolhe, não o que literalmente está sendo expelido, mas o que está dentro do bebê e exerce a função de pensar o que o bebê não consegue realizar. O mecanismo

de evacuação do que o lactante não consegue conter dentro da mente ou não consegue pensar é realizado através da identificação projetiva.

Aqui, Bion (1966) utiliza o conceito de identificação projetiva de Melanie Klein (1991), para se referir a essa evacuação de coisas que não podem ser pensadas. Entretanto, o autor discute um pouco mais essa ideia.

Na dinâmica das posições esquizoparanoide e depressiva, há sempre a tentativa do ego se livrar dos sentimentos danosos à mente, aqueles que causam ansiedade, e manter o que é gratificador e traz felicidade ao mundo interno do bebê. Segundo Bion (1966, p. 153), “o mecanismo de identificação projetiva possibilita à criança lidar com a emoção primitiva, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dos pensamentos”.

Klein (1991) viu a projeção como meio de o bebê se livrar do perigo e das coisas más da relação de dependência, tanto física quanto emocional, dele com a mãe: essa projeção é direcionada para dentro dela. Na posição esquizoparanoide, a cisão do objeto em bom e mau é fantasiada, e ambos objetos parciais coexistem no mundo interno. Essa projeção de sentimentos destrutivos é identificada no objeto mau, externo (o seio mau e depois a mãe) e que também pode estar internamente no bebê com o intuito de destruir o que há de objeto bom dentro dele, causado pela ansiedade persecutória.

Bion desenvolve a ideia de Klein, para demonstrar que as projeções podem ir além das partes más do mundo interno do bebê e também da criança, e podem ser de partes boas internalizadas. Estas são projetadas ou com amor, ou com a intenção de proteger algo valioso de um ataque destruidor interno (FELDMAN, 1994).

Nas experiências vividas pelo bebê, pela criança e também pelo adulto, a oscilação entre as posições esquizoparanoide e depressiva se relaciona diretamente com o desenvolvimento dos pensamentos e da função para pensá-los. Quando predomina a posição depressiva, o bebê ou a criança pequena percebe que as experiências boas e ruins, direcionadas a um único objeto, são digeridas, a partir da evacuação e da transformação realizada pela função alfa, dos sentimentos ruins ou de uma culpa depressiva por ter internalizado algo que pode destruir o objeto amado, e quando estiverem mais toleráveis, podem ser pensados. Quando predomina a posição esquizoparanoide, a tendência é que os elementos frustradores da experiência sejam evacuados mediante o uso da identificação projetiva.

Os elementos da experiência que mantêm as qualidades “sensório-somáticas, Bion chamou de ‘*elementos beta*’, e as que se tornam mais mentais ele chamou de ‘*elementos alfa*’” (BRITTON, 1994, p. 120). Bion considerava que o processo pelo qual beta (β) é

transformado em alfa (α), na produção do pensamento, era de natureza ainda desconhecida e, portanto, chamou-a de “função alfa” (α).

De acordo com Bion (1966), os elementos beta podem ser as impressões sensoriais e as emoções que o indivíduo experimenta, produtos da experiência, que não são transformadas em elementos alfa, ou seja, permanecem inalteradas por uma falta de atuação da função alfa, conseqüentemente, não estão disponíveis para serem pensadas ou elaboradas como aprendizado. Esses elementos, quando não são modificados pela função alfa, não podem ser sonhados, fazendo com que o indivíduo sinta que eles existem apenas como coisas em si, projetadas na experiência vivida.

Entretanto, quando um indivíduo tem uma experiência com qualidade emocional, seja sonhando ou acordado, pode convertê-la em elementos alfa através da função alfa, podendo ficar inconsciente dela ou tornar-se dela consciente. É uma condição psíquica de um pensamento integrado, capaz de modificar o aparelho mental. Os elementos alfa são produtos da ação exercida pela função alfa sobre as sensações e sobre as emoções que foram produzidas a partir do contato com a realidade externa.

Bion mostra uma situação para exemplificar o papel do sonho na construção da experiência emocional, dos elementos alfa e do que é inconsciente, mas pode estar no consciente:

O indivíduo que conversa com o amigo converte, em elementos alfa, as impressões sensoriais dessa experiência emocional, tornando-se, assim, capaz de pensamentos oníricos e, conseqüentemente, de consciência clara dos fatos, seja que os fatos constituam eventos de que ele participou ou representem seus sentimentos a respeito daqueles eventos ou ambos. É capaz de permanecer “adormecido” ou continuar inconsciente de certos elementos, que não podem ultrapassar a barreira representada pelo seu “sonho”. Graças ao “sonho”, continua ininterruptamente acordado, isto é, desperto para o fato que refere ao amigo, mas adormecido para os elementos que conduziriam à dominação de sua mente pelo que, amiúde, são ideias e emoções inconscientes, se pudessem ultrapassar a barreira de seus “sonhos”. (BION, 1966, p. 31, grifos do autor)

Para o autor (BION, 1966, p. 141), esses elementos alfa, construídos a partir da elaboração da experiência emocional “possibilitam a formação e o uso dos pensamentos oníricos”. Podemos utilizar o exemplo da relação bebê-mãe, quando o recém-nascido mama pela primeira vez. A formação de um pensamento onírico pode se dar com a realização da existência de um seio que o alimenta e traz conforto, conectada diretamente com uma

preconcepção de que algo o alimentaria. Esse pensamento onírico, quando tem nome, é chamado de “conceito”.

Bion (1966), na formulação da sua teoria para analisar seus pacientes, afirma que se o indivíduo não conseguir transformar sua experiência emocional em elementos alfa, ele não pode sonhar. Isto é, a função-alfa transforma as impressões sensoriais e as emoções em elementos alfa, às vezes, parecidos ou até mesmo iguais ao que está presente nos sonhos. Assim, o insucesso da função-alfa significa que o indivíduo não pode sonhar e, conseqüentemente, não pode dormir.

Essa função “nos diz de processos germinativos do pensamento, mas temos dela apenas uma ‘penumbra de associações’, nunca uma definição clara e precisa” (BACCARIN, 2000, p. 239). Indo mais além, numa situação psíquica primitiva, a função-alfa é uma atividade mental, realizada no mundo interno da mãe, que organiza o caos interno do bebê, introduzindo-o num mundo mais pensável, mais emocionalmente pensável. É ela que torna o sensorio da experiência emocional utilizável pelo pensamento consciente e até pelo pensamento onírico. Logo, como Bion (1966, p. 23) indica, sem esse caminho o paciente “que não pode sonhar não pode adormecer e não pode acordar”. Para Britton (1994, p. 120), “o modo mais básico de pensar tais pensamentos seria algo como ter um sonho”, realizada pela função-alfa.

Bion (1966, 1988) nos leva a refletir sobre a ideia de estar no sono e estar acordado como meios para transformar os dados sensoriais e as experiências emocionais em pensamentos e, conseqüentemente, fazer com que o indivíduo aprenda com a experiência. O autor postula que é a função alfa que transforma as experiências, as impressões sensoriais e as emoções em elementos alfa, fornecendo ao psíquico material para pensamentos oníricos, “propiciando, portanto, a capacidade de acordar ou de dormir, de estar consciente ou inconsciente” (BION, 1988, p. 106).

Bion dá o exemplo da experiência do bebê, para demonstrar a participação da função alfa na construção do Eu que envolve a participação essencial da mãe. Nesse período, como o lactante não desenvolveu a função alfa, consegue, tão somente, utilizar a identificação projetiva para projetar na mãe os dados sensoriais que não consegue transformar em elemento alfa. O autor afirma que:

A personalidade do bebê não é capaz de, por si só, fazer uso dos dados sensoriais; tendo porém, de evacuar esses elementos na mãe, confiando em que ela faça o que quer que tenha de ser feito para transformá-los; de modo

que se tornem adequados ao emprego, por parte do bebê, como elementos alfa. (BION, 1988, p. 106)

A partir disso, a mãe tem a possibilidade de sonhar pelo seu bebê. Dormir e acordar significam que o aparelho mental está apto para modificar e internalizar as impressões sensoriais e as emoções que experienciou, permitindo saber de si mesmo, tendo experiências consigo mesmo. Segundo Bion (1966, p. 32), “o sonho, juntamente com a função alfa, que torna o sonho possível, se considera fundamental para a ação do consciente e do inconsciente, a que se subordina o pensamento integrado”.

A possibilidade de sonhar é algo enriquecedor para a elaboração psíquica das experiências vividas. Segundo Bion (1966), só a pessoa em condições de sonhar estará também em condições de transformar as impressões sensoriais e as emoções em conhecimento. O aprendizado, portanto, ocorre quando o sujeito é capaz de processar os elementos de sua experiência, ou seja, de pensar os pensamentos que o atravessam no contato com a realidade.

A experiência do desenvolvimento do aparelho mental é singular na teoria de Bion e necessária para que o indivíduo consiga “digerir” os acontecimentos da experiência do contato com a realidade externa, na relação com o outro. Sonhar, em Bion (1966), é poder construir o Eu na perspectiva de tornar a experiência emocional consciente e também inconsciente, isto é, descrevê-la com uma narrativa que comumente se conhece como sonho. É algo que somente uma ligação intensa de um ser humano consigo mesmo ou com o outro é capaz de proporcionar.

Então, é a partir da atuação da função alfa, no “estado de sono”, que uma “membrana” é construída para separar o que está no consciente do que está no inconsciente. Essa distinção é fundamental na formulação dos pensamentos oníricos e nas representações. Bion (1966, p. 33) chamou isso de uma “barreira de contato”. É isso que delimita o contato dos elementos do consciente e do inconsciente e é também onde se origina a distinção entre eles. É nesse movimento que a ideia de sonho se torna tão importante para a teoria bioniana. É por meio do sonho que conseguimos acesso direto ao que está sendo produzido no mundo interno do indivíduo, e com o estudo dessa condição podemos sentir e analisar o que pode estar transitando entre os dois mundos (consciente e inconsciente). Isso é um ponto-chave para compreender os processos psíquicos humanos.

Hinshelwood (1992) afirma que a função alfa é um aparelho desenvolvido com o intuito de integrar as sensações provindas dos órgãos dos sentidos às respectivas emoções

mais elaboradas, com possibilidade de tornarem-se pensamentos. No Dicionário Kleiniano (HINSHELWOOD, 1992), o autor postula que é graças a essa função que a mãe consegue fazer a *rêverie* no bebê. Por outro lado, se o ódio for excessivo, os elementos beta “não se prestam à função de ser pensados, pois são tão abrumadores que precisam ser imediatamente aliviados, portanto descarregados [...]” pela criança, através de um exagerado uso expulsivo de identificações projetivas (ZIMERMAN, 2004, p. 131)

Esses elementos beta podem ser considerados também como “coisa-em-si”, na qual, dentro do bebê, pode estar tudo misturado – sensações e emoções – que o aparelho mental do lactante não consegue definir o que seja, ou melhor, não consegue pensar (BACCARIN, 2000). Com níveis distintos, os elementos beta estão sempre presentes na vida psíquica, sendo significativos na nossa psicodinâmica. É preciso que os elementos beta se façam pensáveis, para que fiquem disponíveis para sonhar, fantasiar, brincar e pensar, recebendo, então, o nome de elementos alfa (BACCARIN, 2000).

Bion (1988), por meio da relação do bebê com o seio, retrata que, na atuação da função alfa da mãe sobre o que o lactante não consegue internalizar ou não consegue pensar, ela, de forma intuitiva, tem a possibilidade de “sonhar” o que seu bebê está sentindo e se colocar receptiva ao estado mental do bebê, utilizando o fator *rêverie*, o qual está dentro da atividade mental função alfa. O autor descreve essa situação, ao afirmar que:

Dá-se um desenvolvimento normal se a relação entre o bebê e o seio permitir que o bebê projete, na mãe, a sensação, digamos, de ele estar morrendo; e que o bebê reintrojete essa sensação, após a permanência no seio ter feito com que a mesma se torne suportável para sua psique. Se a projeção não for aceita pela mãe, o bebê sente que se retirou a sensação dele, de estar morrendo, o significado que esta possui. Consequentemente, reintrojeta não um medo de morrer, agora tolerável, mas um pavor indefinível, sem nome. (BION, 1988, p. 106-107)

Refletindo sobre essa relação tão intensa e significativa para o Eu do bebê, podemos afirmar que o papel da *rêverie* pode se tornar importante nos momentos em que o lactante, e até a criança pequena, não consegue elaborar a angústia, o sofrimento ou mesmo a sensação de estar morrendo. A capacidade da mãe de sentir e pensar para o bebê faz com que a relação se torne significativa e construtiva no período da infância.

Assim, a *rêverie* é uma das qualidades do vínculo amoroso e, como o próprio nome diz, sugere uma capacidade da mãe para a fantasia e também para “sonhar”, “a qual lhe permite captar as comunicações do bebê” (BACCARIN, 2000, p. 236). Inúmeras sensações e emoções podem ser comunicadas pelo “eu” ao “outro” e, nesse movimento, ele vai

desenvolvendo condições para realizar a função alfa e, conseqüentemente, para pensar e aprender com a experiência. Contudo, se o outro não consegue tolerar as projeções do eu, a única alternativa desse “eu” será recorrer excessivamente à identificação projetiva, criando um aparelho para evacuar as sensações e as emoções, ao invés de produzir um aparelho para pensar (BACCARIN, 2000).

Por outro lado, se com o auxílio do outro, o bebê ou a criança pequena, consegue transformar os elementos beta em elementos alfa e, assim, modificar sua experiência de vida, a conexão do eu com o outro se torna mais criativa. Além disso, o desenvolvimento emocional, o psiquismo e até o físico do bebê ou da criança avançam, ocasionando experiências diversas no ato de existir de cada ser.

É no auge desses acontecimentos que a criança, com suas emoções e com todas essas questões pulsantes, é apresentada à rotina da Educação Infantil e passa a vivenciar ali suas experiências, de natureza emocional, com outras crianças e educadores. Para Guacira L. Louro (1999), os momentos mais marcantes na vida escolar de um indivíduo podem não ser aqueles voltados ao ensino de conteúdos pela professora e, sim, às experiências vivenciadas pelos sujeitos nas suas relações. Ela afirma que:

[...] As marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades [...]. (LOURO, 1999, p. 18-19)

Isso posto, compreendemos que as instituições de educação se tornam palco para as experiências que auxiliam a organização do psiquismo das crianças (LOURO, 1999). Nas rotinas da creche e da pré-escola, o contato de uma criança com o adulto e com diversas outras crianças cria marcas no desenvolvimento físico, intelectual, psíquico e emocional de meninos e meninas, interferindo na forma como eles(as) percebem o mundo e a si mesmos, tendo como ponto de partida a relação com o outro, seja esse outro ela mesma, seja alguma pessoa, seja um objeto.

Na Educação Infantil (creche e pré-escola), a criança é acolhida e passa boa parte do seu dia realizando atividades direcionadas para o desenvolvimento de algumas habilidades e cuidados com higiene e alimentação. Meninas e meninos, ao estabelecerem relações com os

seus pares e com os adultos, vão tecendo suas experiências, dentre elas as que envolvem seu corpo, suas ideias e seus conflitos internos.

Assim, essa criança, que é cuidada, acarinhada e estimulada nas relações no espaço educacional, cria diversas situações, partindo do estabelecimento da dupla eu-outro. Alguns exemplos disso são: o contato contínuo com o outro desde que se estabeleça uma amizade de uma criança com a outra ou com um adulto; a resposta da criança para a organização da rotina pedagógica preestabelecida; a aproximação entre as crianças, seja de forma carinhosa ou mais agressiva; a experiência do brincar e suas representações; o comportamento mais agitado ou mais lento, dentre outros. Essas experiências fazem parte do desenvolvimento da criança e nem sempre são absorvidas, ou ao menos lhe é oferecido espaço para tal na rotina pedagógica.

Se as relações e as experiências infantis são tão importantes para o desenvolvimento, é importante que se averigüe como estão apresentadas nos documentos oficiais que difundem concepções sobre elas e indicam algumas sugestões para a organização da prática pedagógica na Educação Infantil. Destaque deve ser dado especialmente àquelas que sinalizam sobre o desenvolvimento da criança, para que se possa, dentro do espaço educativo, compreender quem ou o que ela é nas suas vivências, partindo da relação com ela mesma e/ou com o outro e suas peculiaridades.

1.3 A experiência do Eu e o Outro na Educação infantil: o que dizem os documentos oficiais?

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017) expõe na sua apresentação que, ao fortalecerem-se, nas últimas décadas, as concepções de cuidar e educar, passa-se a entender que o ato de cuidar está diretamente ligado ao processo educativo, estando ambas concepções vinculadas uma à outra dentro do contexto da Educação Infantil. Desse modo, ao acolherem as experiências e os conhecimentos produzidos pelas crianças no ambiente familiar, as creches e as pré-escolas podem “articulá-los em suas propostas pedagógicas” e “têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 03).

A BNCC indica, ainda, que a instituição precisa conhecer e construir práticas voltadas para a multiplicidade cultural, dialogando com as “riquezas/diversidades” (BRASIL, 2017, p. 03), trazidas pelos bebês e pelas crianças pequenas das suas famílias e comunidades.

Assim sendo, a BNCC fortalece o que já havia sido determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), ao indicar, como eixos fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, as interações e as brincadeiras, buscando “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 3). Ou seja, os documentos que fundamentam a organização da prática pedagógica propõem, desde o início, que os eixos, interações e brincadeiras, tenham como ponto de partida as experiências das crianças, vividas a partir do estabelecimento da dupla, isto é, da relação entre o eu e o outro.

O documento ainda aponta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que asseguram, na Educação Infantil, condições para que as crianças aprendam em diversos momentos, que elas possam desempenhar papéis ativos em ambientes que exponham desafios e possibilidades de resolução, com o objetivo de construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social (BRASIL, 2017).

Assim, segundo o texto do documento (BRASIL, 2017), a criança tem o direito de: **conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos ou grandes grupos, pautados no respeito à cultura e às diferenças das outras pessoas, ampliando, assim, seus conhecimentos sobre si e o outro; **brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes tempos e espaços, aumentando e diversificando seus conhecimentos, imaginação, criatividade e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; **participar** ativamente com adultos e outras crianças da organização e da produção da gestão e do planejamento de atividades propostas pela educadora, tais como a escolha de brincadeiras, materiais e ambientes e com diferentes linguagens, sempre se posicionando; “**explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura” (BRASIL, 2017, p. 3); **expressar**, por meio de diferentes linguagens, suas necessidades, emoções, dúvidas, sentimentos, hipóteses, descobertas, questionamentos; e, por fim, **conhecer-se** e constituir suas identidades social, cultural e pessoal, com uma imagem positiva de si e do seu grupo de pertencimento, “nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 3).

Todos esses aspectos contribuem para o desenvolvimento infantil, partindo de uma socialização estruturada pela instituição. Aprofundando, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe

cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos se conectam ao arranjo curricular que “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 02).

Em suma, o documento traz orientações que podem incrementar o conhecimento dos educadores para organizar sua prática, para desenvolver os saberes e os conhecimentos que podem auxiliá-los nas experiências vividas dentro do espaço educacional, tendo o propósito, sempre, de ampliar o conhecimento das crianças.

Relataremos aqui o que a BNCC (2017) indica em cada campo temático, para embasar a organização do tempo e do espaço, tendo em vista o desenvolvimento da rotina pedagógica e da prática educacional dentro da Educação Infantil. Essas esferas proporcionam aos educadores refletir acerca do modo de estruturar um ambiente propício para a criança viver suas experiências a partir da exploração das relações que ela consiga estabelecer.

No campo **o eu, o outro e o nós**, são destacadas as interações que as crianças realizam com seus pares e com adultos, podendo construir seus próprios modos de agir, pensar e sentir, a partir da descoberta de outros modos de vida, pessoas diferentes e com outras formas de pensar. Enquanto vivem suas primeiras experiências, sejam elas com a família, na creche ou com a comunidade em geral, as crianças, observando similaridades e diferenças no outro e em si, constroem ideias e questionamentos sobre si própria e sobre os outros, na tentativa de se perceber como ser individual e coletivo. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais, elas conquistam sua autonomia no que se refere ao autocuidado, à reciprocidade e à interdependência com o meio (BRASIL, 2017).

Assim, cabe às instituições de Educação Infantil propiciar oportunidades para as crianças entrarem em contato com as várias expressões culturais e diferentes formas de vida, atitudes, rituais, cuidados individuais e de grupos, costumes e narrativas, uma vez que, “nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 4).

No campo **corpo, gestos e movimentos**, a BNCC (2017) afirma que com o corpo, por meio dos sentidos, dos movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos, as crianças podem explorar os espaços e os objetos do seu entorno sempre na tentativa de estabelecer relações com outros, expressando-se, brincando e produzindo saberes sobre si e

sobre o mundo, tornando-se conscientes de sua corporeidade. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e as funções dos seus corpos, distinguindo suas potencialidades e limitações no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Então, “na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas” que envolvem os cuidados com a criança, orientadas para a emancipação e liberdade (BRASIL, 2017, p. 2). Desse modo:

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2017, p. 02)

O campo da **escuta, fala, pensamento e imaginação** diz que as crianças, desde o nascimento, vivem situação em que a comunicação é importantíssima para interação com as pessoas. “As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro” (BRASIL, 2017, p.4). Na Educação Infantil, é significativo promover momentos em que a criança possa falar e ouvir, ser inserida no universo da comunicação oral e perceber que o que é verbalizado produz um significado e pode representar o que ela está sentindo ou pensando. É nas conversas, na contação de histórias, nas descrições e nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo que a criança poderá constituir-se ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017).

Já o campo de **espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** pontua que as crianças vivem em diferentes tempos e espaços, todos inseridos em um mundo constituído por fenômenos naturais e socioculturais. O texto diz que, desde muito pequenas, elas procuram perceber os diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempos (dia e noite, hoje, ontem e amanhã, etc.), expressando sua curiosidade sobre o mundo (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, entre outros) e o universo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; as diferenças entre elas, etc.). Além disso, as crianças se deparam com os conteúdos matemáticos, como: contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, e afins. (BRASIL, 2017).

A Educação Infantil, segundo o texto da BNCC (2017), precisa criar situações para que a experiência de ser, como criança, possa ser priorizada para atingir os propósitos desejados. Então, a organização estrutural e os agentes que traduzem os propósitos em ação

precisam estar conectados com a possibilidade de a criança existir na relação com o outro – ela própria, outra pessoa, ou até os objetos – e de explorar todo tempo o espaço educacional.

Nas creches, as educadoras desenvolvem uma relação muito próxima com a criança, fazendo eco à ideia de que “a necessidade que nós temos de sermos tocados, acariciados e abraçados é tão básica como a nossa necessidade de nos alimentarmos” (CONSTANTINE; MARTINSON, 1984, p. 45). As crianças não buscam somente estímulos intelectuais e motores, mas os emocionais e os táteis inclusive (CONSTANTINE; MARTINSON, 1984). A necessidade de contato, portanto, perpassa todas as atividades rotineiras da creche, tais como a troca de fralda, a ida ao banheiro, seja para higiene ou para fazer as necessidades fisiológicas, as brincadeiras, o bate-papo quer com outra criança, quer com o adulto, os abraços, os beijos e o ninar para dormir. As crianças dependem dos cuidados dos educadores e, mediante tais cuidados, o vínculo afetivo é construído diariamente, assim como a percepção da criança sobre si e sobre o mundo.

Em vista de todos os argumentos expostos até aqui, fica claro que, desde o nascimento, todo o processo de se constituir como sujeito singular é experienciado. Inicialmente a experiência do bebê pode ser criada apenas com a percepção da existência de “outrem” (BEAUVOIR, 1980, p. 9), ou seja, a relação do bebê com o seio (KLEIN, 1991). À medida que explora o mundo externo e organiza seu mundo interno, o bebê vai percebendo que esse seio pertence a alguém completo e então se decreta a existência do Outro. Assim, a criança passa a viver uma situação em que existe ele (eu) e o outro separado (mãe), sendo ela, inicialmente, cindida entre mãe boa e má, e depois em amada e odiada ao mesmo tempo. Em seguida, sua percepção de mundo vai se ampliando, e a interação com o pai e com outras pessoas e coisas vai participando desse caminho de existir.

Ao iniciar seu percurso formativo dentro de um espaço de socialização estruturado, como a instituição de Educação Infantil, a criança passa a conviver com o outro de forma múltipla e variada. Então, as relações estabelecidas com outras crianças e com os adultos podem se tornar experiências com qualidade emocional positiva ou negativa, a partir da disponibilidade do outro de participar ou não da relação, de acolher ou não os conteúdos que a criança está expondo ou, até mesmo, projetando sobre esse outro. Há também a possibilidade de uma relação consigo mesma.

A criança pode viver experiências emocionais no silêncio, sem comunicar ao outro algo que possa sentir ou pensar. Nesse caso, pode acontecer a experiência relacional dela consigo mesma ou um estado máximo de vazio, causado pela falta de função alfa dela própria ou do outro, capaz de tolerar as sensações e as emoções projetadas, na busca da transformação

delas em elementos alfa, na qual o processo para pensar pode se tornar, somente, um processo para evacuar, podendo não haver o que pensar e, conseqüentemente, o que elaborar.

Com isso, chegamos a um ponto importante deste trabalho. A experiência emocional que a criança vivencia na Educação Infantil é possibilitada a partir da unidade dupla, isto é, existe o eu e o outro e na relação entre esses dois extremos há a busca de um continente (a própria pessoa, uma outra pessoa ou um objeto) para os conteúdos (impressões sensoriais, sentimentos, emoções). A relação de dupla estabelecida passa a existir no curso de viver as experiências emocionais com a possibilidade de o outro (criança ou adulto) ser continente para o conteúdo que a criança produz e não consegue processar ou conter dentro de si. Tal situação é chamada por Bion de modelo de relação continente-contido, a qual nos auxilia compreender e analisar as experiências emocionais vividas na Educação Infantil.

2. O modelo continente-contido e outros conceitos e suas possibilidades de compreender a experiência emocional vivida na Educação infantil

2.1 Dos caminhos metodológicos

Para a compreensão e a análise das ideias deste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa, de cunho etnográfico, dentro de uma instituição de Educação Infantil, da rede municipal de Campinas - SP, na qual o pesquisador pôde ser inserido dentro da rotina pedagógica da creche e acompanhar, por alguns meses, uma turma de crianças com idades entre 2 e 4 anos, com uma educadora e dois agentes de Educação Infantil. Segundo Marli André (2006, p. 38), os trabalhos etnográficos caracterizam-se pelo “contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados”, ou seja, é o estudo de grupos de pessoas ou comunidades que vivem sob uma determinada cultura e que organiza o cotidiano dos sujeitos, que propicia evidenciar, nas relações sociais, conceitos, significados, comportamentos e crenças que legitimam aquele determinado modo de vida. (ANDRÉ, 2006; ANGROSINO, 2009; WESSEL; STECANELLA, 2013).

Partindo desse olhar, compreendemos que essa abordagem pode ser utilizada no contexto da Educação, pois as instituições educativas e seus componentes se organizam numa rotina estruturada, chegando até a fundamentar suas concepções, práticas e comportamentos a partir de uma cultura escolar que dispõe toda a realidade social (WESSEL; STECANELLA, 2013). Mais especificamente, as educadoras, os meninos e as meninas estão cotidianamente estabelecendo relações repletas de ideias, conflitos e emoções que, por sua vez, permitem que crianças e adultos organizem seu pensar e comportamento de acordo com o que se constrói no contato com o Outro.

Essa abordagem metodológica é interessante para esta pesquisa, pois ela possibilita que o pesquisador utilize a técnica de observação, a qual Michael Angrosino (2009) afirma ser um meio de adentrar o campo de pesquisa, conviver com os personagens que compõem aquele contexto, para criar empatia ou vínculos com os participantes e, principalmente, para registrar momentos significativos que, muitas vezes, não surgem nas falas dos sujeitos.

Fundamentados por essa proposta metodológica, foi possível adentrar o espaço educacional, onde acompanhamos a turma participante, durante o segundo semestre de 2018. Ao iniciar a coleta de dados, foi importante a utilização do método de observação com

registros de diários de campo, do dia a dia da rotina pedagógica. As observações ocorreram no período da manhã, pois era o momento em que a educadora conduzia as atividades juntamente com os agentes da Educação Infantil. Então, além dos momentos livres das crianças em espaços abertos e das situações de cuidados com higiene e alimentação, foi possível notar como as crianças construíam suas experiências no contato com as outras e como os adultos, quando dirigiam as atividades, se relacionavam com os meninos e as meninas.

Nos dias de observações na creche, percebi que as crianças desenvolviam uma relação intensa com seus pares. O contato com o outro era essencial nas suas variadas formas: no diálogo, na brincadeira, na briga, no contato corporal.

Todas essas situações podem ser uma maneira de demonstrar algo que a criança esteja sentindo ou pensando naquele momento e queira compartilhar com o outro. Seria a procura por uma atitude mais carinhosa ou por alguém que acolhesse algo que ela não consegue entender ou conter dentro de si. As emoções guiavam, na maioria das vezes, as ações das crianças na creche. Ficava claro que elas necessitavam de um outro para a elaboração psíquica de diversos momentos e de emoções que poderiam surgir naquele instante.

É evidente a ideia de que, na relação cotidiana entre as crianças, existia uma busca constante de estar em contato com outra criança. Novamente, é válido ressaltar a importância da unidade da dupla para criar algo. Durante toda a rotina pedagógica, a maioria das crianças procurava vivenciar suas experiências com outras pessoas, fossem elas as outras crianças ou os adultos. Isto é, há demandas produzidas pelas crianças, cabendo aqui designá-las de emocionais, que requerem, algumas vezes, compartilhar o que há dentro delas com o outro, e o outro mais próximo delas são, muitas vezes, as outras crianças.

Também a relação com os adultos pode proporcionar vivências de experiência emocional da criança. Isso pode acontecer, geralmente, quando ela procura compartilhar ou elaborar, dentro dela, algum sentimento, conflito ou emoção que esteja sentindo e não consegue pensar. O adulto pode proporcionar, na rotina pedagógica, a oportunidade de acolher não só as necessidades físicas e nutritivas dela, como também as sensações – impressões sensoriais –, que não se conectam com alguma emoção e, assim, juntamente com a criança, conseguir desenvolver um conhecimento que faça significado no processo de ser criança.

Esse aspecto pode ser transformador no ato de educar da professora, pois, ao possibilitar à criança ter uma relação mais conectada com o mundo mental dela, haverá maiores chances de compartilhar de sua evolução não só física, motora e intelectual, mas a psíquica e a emocional também. Logo, percebemos que as relações estabelecidas na rotina

pedagógica da Educação Infantil podem ser analisadas a partir de uma ideia de dupla (eu-outro) e das contribuições de alguns conceitos de Bion (1966, 1987, 1988) – a teoria do pensamento, a teoria da função alfa, o modelo continente-contido – e dos desdobramentos de teorias de outros autores, como Klein, Freud e Sandler, entre outros.

Embasado na sinalização inicial da diferença entre o Eu e o Outro, quando o bebê na relação com um outro (seio, depois mãe) estabelece a construção do seu Eu, este capítulo propõe compreender a qualidade emocional da experiência no espaço da Educação Infantil, primeiro, nas relações entre as crianças; e segundo, entre elas e os adultos; terceiro, entre a educadora e a instituição. As análises se darão a partir da exploração da teoria do pensamento, de Bion (BACCARIN, 2000; BION, 1966, 1988), do modelo de Continente-Contido de Bion (BACCARIN, 2000; BION, 1966; ZIMERMAN, 2004) e de outras concepções kleinianas e bionianas (BION, 1966; HINSHELWOOD, 1992; KLEIN, 1991; SANDLER, 2012) que nos ajudam a pensar a experiência emocional vivida na Educação Infantil.

2.2 Uma breve revisão sobre Wilfred Bion

Wilfred Bion foi um psicanalista que desenvolveu grande parte de sua teoria na Inglaterra. Após a sua participação na I Grande Guerra, ele recebeu algumas condecorações por seu desempenho durante as batalhas, mas, em seguida, abandonou o exército, passando a dedicar-se aos estudos e às pesquisas no campo das ciências humanísticas (ZIMERMAN, 2004). Então, graduou-se em medicina e foi trabalhar na área de psiquiatria, sendo empregado numa clínica, a *Tavistock Clinic*, onde encontrou uma maior afinidade com pessoas que tinham interesse pela psicanálise. Nesse período, Bion começou a fazer análise com Rickmann, um ex-analisando de Freud e de Klein, a qual foi interrompida, quando Bion se apresentou para a II Grande Guerra (ZIMERMAN, 2004).

Após esse período, Bion voltou a fazer análise, dessa vez com Klein por sugestão de Rickmann e retomou seus estudos, principalmente, sua formação em psicanálise em Londres, onde começou a se aprofundar nos escritos de Freud e Klein sobre a teoria psicanalítica e a estruturar suas ideias, partindo de sua própria experiência e das reflexões de trabalhos com grupos.

Bion organizou uma produção muito singular sobre os conceitos de Freud e fez outras interpretações acerca de alguns outros de Klein (ZIMERMAN, 2004). Sua afinidade com os campos da matemática e da filosofia deu um tom diferente na escrita do autor, pois ele se

utilizava de símbolos e nomenclaturas matemáticas (por exemplo, o termo função e os símbolos α , β) para exemplificar seus conceitos e modelos. Sua proximidade com a escrita filosófica de Kant deixava seus textos mais difíceis à leitura e à interpretação. Segundo Zimerman (2004, p. 32), os trabalhos de Bion “só podem ser entendidos a partir do vértice de que toda a sua obra baseia-se na experiência emocional que ocorreu na *prática* da situação psicanalítica”.

Wilfred Bion, crente na ideia de que as experiências emocionais do indivíduo nas relações interpessoais auxiliam a organização do seu psiquismo (ZIMERMAN, 2004), buscou compreender como ocorre todo esse processo, desenvolvendo algumas teorias. A atenção do Bion está para além de como o indivíduo se encontra no início de sua vida e como está o aparelho mental, já adulto. Os textos deixam claro que a preocupação do autor é, principalmente, com o meio em que acontece toda a organização interna do sujeito, ou seja, é importantíssimo, para Bion, todo o trajeto que a pessoa faz para chegar ao mais sofisticado sistema de estruturação psíquica. Cabe afirmar que, aqui neste trabalho, vamos focar somente alguns conceitos, que nos ajudam a pensar o desenvolvimento das relações entre as crianças e entre os adultos e crianças, inseridos na Educação Infantil.

Segundo Zimerman (2004), Bion utilizou-se de alguns tipos de modelos para melhor compreender os variados vértices de observação e de entendimento na prática analítica, todavia sempre com flexibilidade no uso desses modelos em contraste com a rigidez das teorias, ou seja, o modelo pode representar uma ponte entre as abstrações teóricas e a prática clínica. Nos seus textos, Bion direciona-se muito para a prática clínica de análises e se vale, assim como Klein, do exemplo da relação entre o bebê e a mãe, para dar uma ideia mais abstrata a seus modelos e à organização psíquica. Assim, ele formulou um dos seus primeiros modelos que seria explorado durante toda a produção de sua teoria: o modelo continente-contido (também conhecido por continente-conteúdo).

2.3 A Relação continente - contido

Ao refletir sobre a organização mental do indivíduo, Bion (1966, 1988) compreende que tal condição parte do princípio de que, para que a experiência de vida seja significada por ele e internalizada, é preciso elaborar os conhecimentos produzidos a partir do contato do mundo interno com a realidade externa. Isto é, para que os pensamentos sejam formulados, é necessária uma função que possibilite que eles fiquem disponíveis para serem pensados. Os

pensamentos podem acontecer com a ligação de uma preconcepção com uma realização, seja ela positiva ou negativa e, depois, urge que o aparelho mental esteja disponível para articular os pensamentos produzidos, para colocá-los em relação e para comunicá-los.

Nesse caminho, para ter a possibilidade de pensar o pensamento, é preciso que a função alfa transforme os elementos beta em elementos alfa, com isso duas situações podem acontecer nos momentos iniciais da vida humana: primeiro, o bebê pode ter realizações positivas, ou seja, a preconcepção encontra a realização na experiência, formando o conceito, e pensar os pensamentos que promovam o crescimento psíquico e o aprendizado de algum conhecimento, como o conceito de “um seio”, na relação bebê-seio; segundo, quando a realização é negativa, isto é, o encontro entre a preconcepção e a realização não cria um conceito.

Essa última condição permite que um ego primitivo se empenhe para fazer o psíquico tolerar a frustração da realização negativa, que pode produzir duas situações: uma é desencadear um pensamento por meio de uma compreensão da frustração e, a partir disso, produzir algo que seja capaz de modificar o mundo interno; e a outra é a intolerância à frustração, que pode ser tão intensa e destruidora na mente do indivíduo que a evacuação de sentimentos ruins ou destrutivos é a única saída do ego para tentar manter um possível equilíbrio no aparelho mental.

Assim, o caminho constitutivo do Eu no bebê – depois na criança pequena – é atravessado pelas experiências emocionais que podem ser elaboradas ou não na relação do mundo interno com a realidade externa. Essas experiências promovem o arcabouço para o crescimento afetivo, emocional e cognitivo e impulsiona a criança para desenvolver os pensamentos e criar conceitos, o que culmina na evolução da capacidade para pensá-los. Baccarin (2000) afirma que esses acontecimentos enriquecem o mundo interno do indivíduo e vão dando significado à experiência de vida do ser humano, na qual se constitui e possibilita um sentimento de humanidade.

Para Bion (1966), na experiência emocional vivida pelo bebê, a função alfa é muito importante para a transformação da experiência em conhecimento. Entretanto, o lactante ainda não tem uma função alfa desenvolvida no aparelho mental, pronta para a elaboração de todos os sentimentos, ideias, conflitos e emoções surgidos da experiência vivida na primeira infância. Então, a função alfa da mãe é imprescindível nesses momentos. Logo, a relação com o mundo externo, principalmente com o outro (mãe), se torna parte do caminho criativo do ato de existir, como ser pensante.

Haverá, nesse processo, a procura por depositar as impressões sensoriais e até as emoções que não são possíveis de serem digeridas pelo bebê, dentro de algo ou de alguém. É nesse caminho que Bion propõe o modelo de continente-contido para explicar como acontece a projeção de diversos conteúdos para dentro de outro objeto, na tentativa de se livrar dos sentimentos ou das sensações causados pelo conteúdo, ou de depositar no outro (próprio psíquico, pessoa, ou objeto), para que o mesmo conteúdo seja transformado, com possibilidade de ser pensado.

Segundo David Zimerman (2004, p. 52), “em meio aos inúmeros modelos propostos por Bion, aquele que é o mais conhecido, citado, divulgado e de maior aplicabilidade prática é, sem a menor dúvida, o da relação de um continente com o conteúdo (♀♂)”. Bion utiliza-se dos símbolos feminino e masculino para representar os dois polos do modelo. Então:

a relação do “conteúdo”, que ele representa pelo signo da sexualidade masculina (♂), designa uma massa de necessidades, desejos, demandas e angústias que o bebê (ou o paciente, na situação analítica) deposita, por meio de uma *penetração* de identificações projetiva, *dentro* da mente da mãe (ou do analista). O “continente” materno consiste na receptividade da mãe ao conteúdo que lhe foi penetrado. Assim, é fácil percebermos que Bion utiliza o modelo de uma relação sexual. (ZIMERMAN, 2004, p. 150, grifos do autor)

Esse modelo tem uma ligação com temas extraídos da área psicológica: “a relação sexual e a relação boca-seio” (ZIMERMAN, 2004, p. 230). O primeiro tema –relação sexual – é uma referência à vagina que se comporta como continente para conter a introdução do pênis com as possibilidades “prazerosas ou desprazerosas, sadias ou patológicas, que podem ocorrer nesta relação” (ZIMERMAN, 2004, p. 230). Ou melhor, como o outro se deixa penetrar por aquilo que não é dele e como acolhe aquilo que penetra, nessa dupla se produz algo fértil, criativo e até transformador. Contudo, foi no segundo tema – relação boca-seio – que Bion empregou, de forma mais sistemática, a caracterização das identificações projetivas que surgem entre as necessidades e as ansiedades do bebê (conteúdo), projetadas na mãe e a capacidade dela em contê-las (continente) para até poder devolver de forma adaptada ao bebê.

Bion (SPILLIUS, 1994) traz o objeto – a mãe – para dentro da concepção de identificação projetiva. Seguindo Klein, Bion considera que, quando o bebê se sente atacado por sentimentos que não consegue dominar, ele tem fantasias de evacuá-los para dentro do seu objeto primitivo, a mãe. Então, se for capaz de compreender e receber esses sentimentos sem que seu equilíbrio seja demasiadamente perturbado, a mãe poderá conter esses sentimentos e comportar-se em relação ao seu bebê de uma maneira que fará com que os sentimentos

desagradáveis sejam mais aceitáveis para ele, podendo, então, tomá-los de volta para si de forma mais elaborada (SPILLIUS, 1994).

No entanto, se o processo der errado, seja porque o bebê projeta de forma destruidora e contínua, seja porque a mãe não consegue suportar a intensidade do sofrimento, o bebê pode recorrer a “uma identificação projetiva cada vez mais intensa e, por fim, pode virtualmente vir a esvaziar sua mente de forma que não tenha de saber quão insuportável são seus pensamentos e sentimentos” (SPILLIUS, 1994, p. 75-76).

Nessas condições, na relação mãe-bebê, a capacidade da mãe de conter o conteúdo do bebê é essencial para o crescimento e o amadurecimento do psíquico infantil. Nesta contenção, a mãe pode acolher, conter, elaborar e transformar o conteúdo referente às necessidades e às angústias do bebê para que, na devolução, ele possa recebê-las de uma forma que seu psíquico consiga conter dentro de si com o objetivo de transformar sua experiência vivida (BION, 1966). Bion (1966) designou de função alfa essa capacidade da mãe em acolher e transformar o conteúdo. Ademais, esse exemplo de uma relação tão primitiva da vida do ser humano, para o autor, pode ser utilizado na relação analista-analisando.

No processo de exercer a função alfa sobre o conteúdo do bebê, a mãe tem a chance de capturar aquilo que ele precisa, mesmo que isso não tenha sido comunicado externamente. Então, entra em ação um fator da função alfa chamado de *rêverie*. Esse fator torna a mente da mãe receptiva às experiências emocionais do bebê, e a função alfa a transforma. Para Bion (1966), esta é uma capacidade de entender o que o bebê precisa, com uma qualidade que não acontece em nenhum outro momento. A *rêverie* proporciona uma via de acesso ao acontecimento da função alfa.

David Zimerman (2004, p. 231), quando fala sobre a ideia essencial do conceito *rêverie*, diz que a sua raiz francesa (*rêve*: sonho) designa uma condição em que a mãe (ou o analista) está em um estado de “sonho”, isto é, está captando o que se passa com o seu filho, não tanto através da atenção provinda dos órgãos dos sentidos, mas muito mais pela “intuição”, isto é, essa condição é direcionada muito ao afloramento da sensibilidade da mãe ou do analista e pouco à concentração do sensorio.

No modelo bioniano, no curso da mãe em ser continência das identificações projetivas do filho, há uma sequência de fatores que compõem a função alfa: “acolher, conter, decodificar, transformar, elaborar e devolvê-las em doses apropriadas, devidamente nomeadas e significadas” (ZIMERMAN, 2004, p. 231- 232). Entretanto, essa situação de acolhimento é dupla também, porque, quando o continente é encontrado, ele pode estar ou não disponível

para receber os conteúdos, ou seja, nem sempre a mãe vai estar disponível para acolher, conter e transformar o conteúdo evacuado pelo bebê.

Sendo assim, nos desdobramentos do modelo bioniano, a relação que é estabelecida entre um continente e um conteúdo pode evidenciar três modalidades, as quais são denominadas como *parasitária*, *comensal* e *simbiótica* (ZIMERMAN, 2004).

A modalidade chamada “parasitária” é uma relação em que o conteúdo vive “à custa do continente, ou vice-versa, em uma relação que tende a uma destruição recíproca” (ZIMERMAN, 2004, p. 233). A denominada “comensal” pode ocorrer na possibilidade de que continente e conteúdo “convivam em uma adaptação harmônica, embora não haja um crescimento significativo em nenhum dos dois” (ZIMERMAN, 2004, p. 233). Já a relação é “simbiótica”, quando tanto o continente como o conteúdo evoluem, favorecendo os dois mutuamente (ZIMERMAN, 2004).

David Zimerman (2004) avança mais, dizendo que esse modelo abrange uma multidimensionalidade: além de a mãe poder conter as angústias do seu bebê. Podemos, por exemplo, ilustrar assim: uma palavra, contendo um significado; uma instituição, contendo os dilemas de seu funcionário; um ego, contendo uma representação; ou um indivíduo, contendo suas próprias aflições (ZIMERMAN, 2004). Ou seja, o modelo continente-contido não depende da predisposição dos envolvidos para acontecer, mas para que a dupla (eu-outro) tenha avanços positivos, ambos precisam estar conectados e dispostos.

Dessa forma, estamos o tempo todo, nas nossas relações, depositando dúvidas, angústias, conflitos, desejos, ideias, (conteúdos) em nós mesmos, nos objetos e nas pessoas (continente) com que nos relacionamos. Por isso, as relações que se estabelecem dentro de um grupo social, principalmente as vivenciadas no cotidiano, demonstram que algumas demandas são produzidas, e, frequentemente, estão em busca de algo ou alguém para contê-las e, possivelmente, transformá-las.

Com base nas formulações de Bion, dentro da instituição de Educação Infantil, a relação continente-contido, ou continente-conteúdo, está constantemente presente, a partir das necessidades geradas dentro desse espaço. Na forma como se organiza a rotina pedagógica, podem ser evidenciadas as seguintes condições: 1) a criança desenvolver sua estrutura psíquica; 2) a possibilidade de a função alfa do adulto entrar em ação nas relações com as crianças, ou a própria criança desenvolver a função alfa no processo criativo consigo mesma ou com seus pares; 3) a forma como é desenvolvida a rotina pode intensificar ou manter num nível raso a relação da educadora com a turma, fazendo com que a capacidade de *rêverie* se faça ou não presente nas relações estabelecidas.

As crianças levam suas demandas, surgidas, a princípio, numa convivência familiar, com a possibilidade de explorá-las no contexto da Educação Infantil e de emergir outras experiências a partir do contato direto com os outros componentes deste ambiente. Assim sendo, para pensarmos as experiências emocionais vividas no campo de pesquisa, é importante relacionar as nossas reflexões sobre alguns momentos da rotina pedagógica e sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais, destacados nos registros de observação, com a teoria que estamos aqui propondo.

A rotina pedagógica é apresentada nas observações, a partir de uma estrutura limitada de tempos e espaços (momento do parque, da contação de histórias e atividades planejadas pelo adulto, hora do almoço, da escovação e momento do sono), em que acontece a vivência das experiências das crianças. Com isso, o que aparece nos registros diz muito mais sobre o desenvolvimento psíquico e emocional da criança a partir da relação dela com ela mesma ou com outras pessoas, do que sobre a relação de educador-educando na execução de um cronograma educativo sistematizado.

Isso posto, é relevante considerar que as experiências infantis nas relações interpessoais da Educação Infantil podem ser pensadas e analisadas, ancoradas nos conceitos de Bion e em outros autores citados até aqui. Algumas cenas retiradas dos registros de observação da pesquisa nos permitem pensar como é desenvolvida a rotina pedagógica da instituição participante da pesquisa, refletir sobre as experiências vivenciadas pelas crianças e com os adultos e relacioná-las com os conceitos apresentados, para, enfim, chegarmos a algumas análises que surgem deste encontro.

No tópico seguinte, discutiremos as relações estabelecidas na rotina pedagógica da Instituição de Educação Infantil, embasados em alguns registros das observações com os conceitos de Bion, apresentados nos desdobramentos das relações criança-criança, criança-adulto e adulto-instituição.

2.4 Relação criança - criança

Ao considerar a conjectura psicanalítica sobre o comportamento das pessoas no ambiente social, todas as relações na vida adulta partem do que foi elaborado psiquicamente nas primeiras experiências do bebê e depois da criança pequena. É nesse período que, de acordo com Klein (1991), há a exploração do desenvolvimento do indivíduo através dos estágios graduais da estrutura psíquica. Para a autora “as descobertas de Freud têm-nos

ajudado, no decorrer do tempo, a entender a complexidade das emoções das crianças e têm revelado que as crianças passam por sérios conflitos” (KLEIN, 1991, p. 281).

Partindo dessa ideia de infância e, sustentados pelas concepções de Bion sobre a organização do psíquico (BACCARIN, 2000; BION, 1966, 1988; BRITTON, 1994; SANDLER, 2012; SPILLIUS, 1994; ZIMERMAN, 2004), as experiências vividas pelas crianças tornam-se essenciais para refletir sobre o que ocorre no cotidiano da Educação Infantil. Enquanto a criança vive situações na rotina pedagógica, ela busca também sentir e pensar o que povoa sua mente, com o intuito de compreender sensações, conflitos, desejos e emoções que seu corpo e mente produzem. À medida que se desenrola o cotidiano educacional, ela experimenta a necessidade de uma relação com um outro e, quando isso ocorre, o que está sendo produzido por ela ganha algum significado e é internalizado por sua psique.

A relação que uma criança estabelece com outra pessoa ou até consigo mesma é rotineiramente utilizada para aprender sobre o mundo em que está inserida, e o trabalho do aparelho para pensar é internalizar e significar, da experiência de vida, sensações, sentimentos e emoções, de modo que esse exercício mental atribua algum sentido a parcelas da experiência cotidiana, possivelmente, em grande parte, fazendo com que a criança processe os resultados do contato do seu mundo interno com a realidade externa.

Nesse ponto, Sandler (2012, p. 164) afirma que no espaço entre Sensações e Emoções, em parte conscientes e noutras inconscientes, “teríamos **Sentimentos, Afetos, Emoções, Experiências Emocionais**”, os quais caminham de um para o outro, num vai e vem o tempo todo. Dentre as várias experiências, a mais conhecida, a experiência psicanalítica, pode ser alcançada “por lampejos transitórios, num estado consciente a respeito de alguns caminhos por onde rumamos entre os vários ‘estágios’ interpenetrantes” (SANDLER, 2012, p. 165, grifo do autor).

Na captação humana do que está na realidade externa, através da apreensão sensorial, o conteúdo entra em contato imediato com o mundo interno do indivíduo, percorrendo um caminho com chances de se transformar em experiência emocional. Sandler (2012) indica em espectro de absorção, que acontece a partir de dois polos: numa ponta estão as Sensações (Apreensão Sensorial) e na outra as Emoções. Entre esses dois polos, há um intervalo em que o espectro vai acontecendo, baseado em estímulos externos e internos, inicialmente por meio de estímulos da experiência sensorial (sensações), depois por experiências sentimentais (sentimentos). A partir dessas duas, ocorrem as experiências afetivas (afetos), ligadas aos princípio de prazer, de realidade e aos instintos mais primitivos, direcionando para as

experiências emocionais que, para Sandler (2012, p. 165), seriam um “mix interpenetrante de sensações, sentimentos e afetos”, em espaços-temporais seguindo até as emoções, se tornando em novos ciclos.

Pelo contato com a realidade externa, a criança se esforça para pensar e dar significado dentro de si a tudo aquilo que o seu fator atenção capta fora dela, seja na convivência familiar em um primeiro momento, seja depois no universo da Educação Infantil. O primeiro mecanismo para viver suas experiências é o processo criativo, que acontece dentro de sua mente. Assim, numa relação inicial consigo mesma, há uma busca para entender os dados sensoriais que os estímulos produzem na relação com o externo e as emoções que surgem dessa conexão, criando, internamente, significados e representações, para quase tudo que ela esteja vivendo. Este processo vai acontecer durante todo o percurso de vida dos seres humanos.

Depois, o recém-nascido mobiliza o outro para atender às suas necessidades essenciais para a vida, como a amamentação, que, além de causar saciedade, traz um conforto emocional e psíquico para o mundo interno do lactante. Durante esse percurso inicial, – no bebê e depois na criança pequena –, as sensações vão se transformando em sentimentos e afetos, que se tornam experiências emocionais. Sandler (2012) afirma que este processo acontece a partir de idas e vindas, não apenas do interno nem do externo. O autor chama esse processo de “espectro de absorção”, que acontece a partir de estímulos da realidade externa, porém, já de início está “colorido” pelas condições internas de captação humana, partindo das impressões sensoriais, podendo chegar ou não às emoções.

Assim, estar sozinho ou em contato com algo ou alguém sempre vai produzir experiências para o mundo interno da criança. Mesmo na experiência do silêncio, quando ela não quer ou não consegue comunicar nada para o outro, pode estar havendo um processo de elaboração de experiências emocionais que ela tenha vivido ou esteja vivendo consigo mesma. A experiência internalizada no aparelho mental do lactante e depois da criança é restritamente representativo do seu universo interno. Para o bebê ou a criança, o conteúdo produzido por todos esses mecanismos do psiquismo é real e faz parte do mundo externo. Porém, é um real que é singular tanto para o bebê quanto para a criança, que é atravessado pelas formulações do psíquico infantil.

Além disso, na impossibilidade de elaborar o conteúdo, no silêncio ou se comunicando com o outro, os elementos são considerados como coisas em si e, não havendo possibilidade de tolerá-los e pensá-los, só resta a opção de evacuá-los.

Com tudo isto, dentro da rotina pedagógica, percebemos que as relações entre as crianças e as demandas ou as experiências vividas nestas relações atravessam todo o desenvolvimento do processo educativo. O menino e a menina revelam as impressões sensoriais, os conflitos e as emoções que povoam seu psíquico nos momentos de atividade “pedagógica”² e nos momentos de atividades “livres” com a turma.

No decorrer das observações, ficou muito evidente que qualquer situação pode ser explorada pela curiosidade infantil. O fator atenção da criança está ativado em todos os momentos da rotina, porém a captação de elementos do externo só acontece diante daquilo que o mundo interno precisa ou quer para a elaboração de algum dado sensorial. O que significa que uma criança que está produzindo algo e/ou exibindo para uma outra criança, não garante que a atenção da outra vai captar o que está sendo apresentado ou direcionado para ela. A relação com o externo, para cada criança, é muito singular. O que vai se desenvolvendo pode parecer que está indo para um lugar, mas, no meio do caminho, nos surpreende, e aquilo que parecia ser óbvio não acontece, não se realiza. Como podemos observar no exemplo a seguir:

Mais tarde vejo o Leonardo³ (4 anos) e a Isabela (4 anos) conversando e brincando juntos até que percebo ela com a mão tentando mostrar ou ver o bumbum dele sem a roupa, eles sorriem, então ela se volta para si e abaixa o short e a calcinha e sorri (um sorriso de ela estar fazendo algo que não deveria). O Leonardo tenta tocar a barriga dela e então ela recua, talvez achando que ele fosse tocar suas partes íntimas. Ele tenta tocar seu umbigo e ela olha, aí ela levanta a roupa e tenta tocar o umbigo dele também, no fim ela vê que eu estou observando sorri e se volta para o colega. (DIÁRIO, 2018, p. 59-60)

Qualquer momento do cotidiano da instituição é espaço e tempo para explorar o que a atenção da criança captura do mundo externo, na tentativa de pensar o que sua mente está produzindo. A situação citada aconteceu durante o período de almoço da turma. A educadora costuma misturar as crianças na hora da refeição, e então as interações da relação criança-criança podem ocorrer de diversas formas, e sempre acontece algo. Essa parte da rotina tende a direcionar a atenção das crianças para os alimentos, porém, nem sempre é o que acontece.

² Para os educadores, participantes da pesquisa, o termo “pedagógico” é utilizado para as atividades planejadas por eles, aquelas com um conteúdo mais sistematizado e curricular; e o termo “livres”, para as atividades em que não há orientação ou condução por parte deles, como os momentos de brincadeiras nos espaços abertos da creche, os parques por exemplo.

³ Todos os nomes dos participantes são fictícios, para preservar suas identidades.

A menina, na busca de estabelecer algum contato com o colega, tentou direcionar a atenção dele entretanto, a parte intencionalmente exposta não foi o objeto de interesse do colega, e, sim, o umbigo dela. Com esse exemplo simples, fica claro que a captação humana do que está no mundo externo depende da experiência vivida por cada indivíduo, consequentemente, pode demonstrar que algo está sendo elaborado internamente.

As análises e as interpretações deste trabalho são uma possibilidade de pensar, com outros olhares, as relações que se dão na experiência da Educação Infantil. Como o próprio Bion afirmou em sua teoria e sobre a análise de pacientes, nada aqui é tomado como definitivo ou é direcionado para um único caminho interpretativo. Estamos destacando o exercício de aproximar o objeto de estudo – as experiências emocionais das crianças vividas na rotina pedagógica da Educação Infantil – da Psicanálise e de algumas considerações que podemos fazer a partir do que nos é permitido com os dados apresentados e a teoria desenvolvida.

2.4.1 Vivendo a rotina: indo além do planejado

Todos os dias, a rotina pedagógica era iniciada com os educadores recebendo as crianças na sala de aula. Em seguida, elas tomavam café da manhã no refeitório e iam direto para o parque brincar e aproveitar o sol do início da manhã. A turma costumava ficar um tempo considerável no parque, em torno de 30 minutos, depois era levada para a sala de aula. As crianças tinham suas roupas trocadas e iniciavam uma atividade planejada pela educadora. Inicialmente, as crianças e os educadores cantavam músicas e depois havia a contação de história. A seguir, a educadora desenvolvia a atividade sobre algum conteúdo, na maioria das vezes, ligado com a história contada anteriormente.

Isso ocorria até o horário do almoço. Todas as atividades da rotina eram sempre organizadas baseadas no cronograma de horários da creche, porque as áreas coletivas (parques e refeitório) não comportam todas as turmas ao mesmo tempo. Assim, a coordenação da creche predetermina os horários para as refeições e para a utilização dos parques. Sempre duas ou três turmas ocupam cada espaço, dependendo da quantidade de crianças por grupo.

No desenrolar de uma das atividades planejadas, ficou evidente como as crianças, por meio das suas experiências, acabam revelando certas construções mentais, a partir do contato com um objeto (um brinquedo). Isso converge para a hipótese de Bion de que a produção de algo é possível, mediante o contato do mundo interno da criança com a realidade externa, na qual ela está inserida. Num momento qualquer de uma atividade com fantoches, as crianças

demonstravam que suas ações podem estar ligadas à vivência de uma experiência primitiva e, quando as questionei sobre o que elas faziam, elas foram capazes de comunicar, através da linguagem falada, o que estava sendo pensando:

No retorno do parque a educadora distribuiu carrinhos para a turma brincar na sala e abriu a caixa de fantoches. Então, me sentei ao lado da mesa (onde estavam os fantoches) e todos começaram a pegar os fantoches e a vir me mostrar, eu comecei a indagar quem eram. Achei curioso a maioria deles (crianças de 3 e 4 anos) dizerem ser uma menina ou senhora os que tinham cabelos, porém eles não conseguiam dizer com convicção se outros eram um homem ou uma mulher. Algumas crianças vinham com eles nas mãos e fingiam estar me mordendo, eu dizia que eles (os fantoches) iam me comer, mas eles falavam que não, que eu era muito grande e não dava para me comer, só estavam mordendo. (DIÁRIO, 2018, p. 18)

Duas questões podem ser pensadas a partir desse trecho: primeiro, a marca de um desejo oral, a externalização de uma fantasia de estar devorando partes de um objeto, na representação com os fantoches, quando eles começam a fingir estarem me “comendo”. Essa ação de devorar o objeto ou partes dele pode estar ligada à posição esquizoparanoide (KLEIN, 1991). Mesmo que a criança já tenha elaborado a posição depressiva e, conseqüentemente, o objeto parcial devorador não seja mais predominante em sua mente, há situações que podem causar as mesmas impressões vividas num período mais arcaico. Embora Klein (1991) admita a oscilação da posição depressiva para a esquizoparanoide ao longo da vida, ela considera que tal oscilação ocorre quando alguma tensão extrema sobrecarrega o psiquismo e o faz regredir temporariamente ao modo de funcionamento esquizoparanóide. É com Bion (1966) que se estabelece a ideia de uma dinâmica permanente, de idas e vindas, entre as posições esquizoparanoide e depressiva durante todo percurso da vida, (PS↔D).

Em outro momento de brincadeira, “Marcos (4 anos) sempre vem com o tubarão para perto de mim, dizendo que os tubarões vão me comer, me morder, morder meu braço, cabeça” (DIÁRIO, 2018, p. 42). Logo, a segunda questão pode ser a tentativa da criança de projetar estímulos – que a mente pode estar saturada – para fora dela, para que, em seguida, seja possível o retorno desses elementos de forma que ela consiga pensar e até internalizar psiquicamente. Pode estar havendo a necessidade da ação da função alfa para transformar esse “desejo” em algo digerível, ou seja, em elementos alfa. Para Bion, na tentativa de transformar os elementos, um continente (♀) externo à criança é fundamental para que a função alfa transforme o que está sendo projetado, ou seja, o desejo de devorar partes de um objeto.

Essa situação era corriqueira nos momentos de brincadeira de algumas crianças dessa turma. Entretanto, compreendemos, através de Bion (1966), que, na constituição do aparelho

mental do indivíduo, essa condição é usual na experiência de vida da criança pequena (relacionar a internalização de algo ou alguém pela boca). Podemos entendê-la como um desejo que, possivelmente, ainda não foi elaborado.

O que reforça essa ideia é que a educadora já tinha feito atividades nos dias anteriores, falando sobre os animais habitantes de mares, lagos e rios, como o tubarão, relatando o que eles comem e como vivem. Ainda assim, algumas crianças, como o Marcos, insistiam nas suas brincadeiras – que eles iriam comer a outra pessoa, ou devorar partes dela –, quando estavam com brinquedos de animais marinhos.

Com isso, podemos assumir que a elaboração de uma ideia pelo aparelho mental da criança pequena não significa o apagamento das fantasias subjacentes. Elas passam a ser parte de uma rede de outras experiências e conceitos que conferem nova função e novo lugar psíquicos a tais fantasias ao longo de sua vida. Quer dizer, trata-se de colocar algo assustador em uma teia de formulações que fazem desse algo uma coisa mais tolerável, aceitável e até útil e enriquecedor.

Havia sempre a demonstração dessas atitudes quando elas estavam com esses tipos de brinquedos. Todavia, em outros momentos, com brinquedos de animais domésticos ou animais que são herbívoros, como tartaruga, as crianças não agiam dessa forma. Logo, o processo imaginativo da brincadeira permite que elas brinquem com a intenção de devorar a outra pessoa, proporcionando, muitas vezes, a externalização de impulsos.

Para Bion (1966, p. 22), esses impulsos podem tornar-se elementos beta, uma vez que eles não são utilizáveis como pensamentos oníricos, “mas são passíveis de emprego na identificação projetiva”. O autor ainda afirma que esses elementos são importantes para a produção de atuações, “são objetos que se evacuam ou se usam para certo tipo de pensar que depende da manipulação do que se sente como coisas em si, nas condições em que se substitui tal manipulação por palavras ou ideias” (BION, 1966, p. 22).

No início das observações, comecei a perceber que as crianças daquela turma gostavam muito de se tocar e tocar o outro. As mãos e a boca se tornavam instrumentos para expressar algo, como o exemplo da brincadeira com os fantoches, em que expunham o desejo de devorar partes do corpo ou era uma oportunidade para tocar o outro. Nas relações estabelecidas entre as crianças, algumas experiências são essencialmente demonstrações do que estão sentindo. A possibilidade de compartilhá-las ou até transformá-las faz parte do comportamento infantil, principalmente entre crianças que estão sempre juntas quando estão na creche. Então, algumas situações podem demonstrar o que o contato com o outro pode realizar, como por exemplo:

Um tempo depois, observei ainda neste momento que João (4 anos) chorava muito e José (4 anos) sempre estava perto dele, percebi que eles tinham um contato bem próximo. Quando João parou um pouco de chorar, José ia na pia, molhava as mãos e passava no rosto do colega, bem de leve, ele fez isso várias vezes e ficava por perto dele. José tentava acalmar o colega, houve um momento de afeto/carinho. Depois eles saíram e quando estavam voltando percebi que estavam andando de mãos dadas, pelo corredor. (DIÁRIO, 2018, p. 03)

Com base no trecho observado, entendemos que, na rotina da creche, a teoria de Bion é proveitosa para compreender o que as crianças podem estar vivendo no cotidiano da instituição, principalmente nas relações de amizade entre elas. Durante o período de observação, notei que João e José buscavam um ao outro em todas as atividades e momentos da rotina pedagógica, até quando iam ao banheiro, em alguma situação de higiene ou para fazer suas necessidades fisiológicas. Era visível o conforto dos dois em desenvolver as atividades juntos. A rotina pedagógica e as relações estabelecidas entre as crianças podem proporcionar acolhimento, levando amor, conforto e segurança ao mundo interno da criança. Partindo da ideia de relação com objeto de Klein (1991), podemos dizer que, nessa relação exemplificada, um é o objeto amado para o outro e vice-versa.

Nesta cena, podemos partir da possibilidade de uma relação continente-contido, aproximando-se da modalidade simbiótica (ZIMERMAN, 2004), na qual tanto o continente quanto o contido ou o conteúdo se sentem bem na companhia um do outro. Zimerman (2004) afirma que, numa relação como essa, há um crescimento de ambos, exemplificada pela situação simbiótica, isto é, tanto continente quanto conteúdo se beneficiam dessa relação. José, na tentativa de acalmar o colega, busca conter o sofrimento do outro com o toque no rosto e continua ao lado do amigo até ele se acalmar e depois seguem para brincar juntos. O conforto proporcionado pela companhia de um para o outro fica evidente.

Além disso, as relações estabelecidas oportunizam, em uma simples situação de brincadeira, alguns desdobramentos da criatividade e da imaginação experienciadas entre as crianças. Em certos contextos, um brincar compartilhado também pode significar a expressão de pensamentos elaborados no psíquico de cada um, ou melhor, o processo imaginativo de uma cena do cotidiano das crianças, como na brincadeira com areia por exemplo, se torna uma experiência elaborada a partir do que seja uma família. Assim:

Percebo que Mônica (4 anos) e Henrique (4 anos) estão brincando juntos. Fico de olho neles e vou percebendo que eles não se desgrudam. Eles estão

brincando de fazer comida com a areia, então eles ficam no tanque de areia e depois os dois vão à casa onde estão outros meninos. Depois de um tempo, vejo os dois num canto do parque sentados brincando de comida com mais dois meninos, vejo Mônica colocando a ponta da língua na areia que eles estão fingindo ser comida, ela faz isso umas duas ou três vezes. Eu penso “hoje é o dia da experimentação da areia”. (DIÁRIO, 2018, p. 38)

Na brincadeira, todos acabam compartilhando e construindo uma experiência, própria daquele instante – uma organização familiar –, pois, em algum momento, Mônica falou que era a mãe, e o Henrique que era o pai. Quando fez a comida com a areia, a menina demonstrou ser responsável por aquela situação e deteve o objeto de desejo dos filhos (o seio, representado pela comida). Já Henrique pôde auxiliar a garota, e os outros dois meninos apenas observaram e aguardaram para poder se satisfazer também.

As concepções, segundo Bion (1988), são construídas através da ligação de uma preconcepção com uma “realização”. O papel designado por cada um na brincadeira pode refletir a concepção da criança do que é ser mãe, ser pai e ser filho, que pode estar sendo externalizado naquele faz de conta. Durante o desenvolvimento da rotina, a educadora estimula as crianças a falarem sobre sua vida fora da instituição, de como é o cotidiano delas dentro de seus contextos familiares. Com isso, uma concepção privada, resultante da preconcepção da criança e de sua experiência de realização individual, é lançada no grupo, possibilitando o aumento do repertório da criança sobre ideias como as de família, pai, mãe, irmã. Assim, ao conhecerem as concepções dos colegas, as crianças constroem um saber compartilhado, que encontra similaridades e diferenças, e amplia a compreensão sobre o assunto em circulação.

Dessa forma, em algum momento da brincadeira, um saber compartilhado entrou em ação e foi utilizado para determinar os papéis que cada um desempenharia e que a menina faria a comida para todos. Na busca de todos brincarem juntos, cada um buscou “ser” alguém naquela experiência do grupo.

A ideia de concepção para Bion é algo incompleto, pois uma preconcepção nunca é plenamente alcançada pela realização correspondente. A concepção, portanto, não é igual ao que existe no mundo externo, mesmo que aparentemente possa ser semelhante a ele. Tal incompletude abre espaço, entre outras coisas, para o uso da imaginação, que tenta preencher as lacunas entre a preconcepção e sua realização correspondente. Logo, quando a menina brinca que a areia é comida, o faz aproveitando a brecha da incompletude entre a preconcepção e sua realização. No brincar, o mundo externo pode servir a qualquer preconcepção. No entanto, quando a menina experimenta a “comida” (coloca a língua na

areia), determina o limite entre o faz de conta e o que é real no mundo externo. Ela percebe, através da experimentação da areia com a língua, que a representação da comida, naquele momento, fica no campo da imaginação.

Os relatos apresentados aconteceram em momentos planejados pela educadora e em outros que não tiveram interferência do adulto. As experiências vivenciadas pelas crianças permitem o tempo todo a construção de um conteúdo, ou o compartilhamento desse com o outro e com mundo externo. A experiência compartilhada de uma criança com as outras no processo educativo refere-se não só ao que está sendo desenvolvido física ou intelectualmente, mas também ao que está pulsando na mente de cada criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), o ingresso da criança em uma instituição de Educação Infantil pode aumentar o repertório dela e ampliar o seu universo inicial de experiência de vida, pois tem a possibilidade de conviver com outras crianças e até com adultos de origens e hábitos diversos, de aprender novas brincadeiras e de conhecer outras realidades. Logo, tudo que a criança está expondo nas relações estabelecidas nesse ambiente pode demonstrar um conteúdo que envolve tanto crescimento cognitivo e intelectual, como sensações, sentimentos e emoções que podem estar acontecendo internamente e são projetados em diversos momentos do cotidiano pedagógico, criando significados e representações entre o imaginário e a realidade externa.

2.4.2 O que acontece quando a relação fica impedida?

Após algum tempo com a turma, percebi que algumas crianças não respondiam bem quando a outra não fazia aquilo que ela queria. As relações ficavam sempre estremecidas, quando alguém não estava satisfeito com a atitude do outro. Assim, a criança que está evacuando seus conflitos ou sentimentos não responde positivamente, quando o que foi externalizado retorna para ela sem a transformação necessária para ser contido.

Para Bion (1988), no processo de vivenciar as experiências emocionais e no processo evolutivo do próprio ser humano, nossa condição psíquica nunca está somente em uma posição ou caminha em uma única direção. Estamos sempre vivendo numa dinâmica de idas e vindas, por diversas perspectivas, principalmente no que diz respeito à organização do psiquismo.

Portanto, estar numa posição de continente ou de contido não quer dizer que em algum momento isso não possa mudar. Viver uma experiência emocional de continente-contido

simbiótico, por exemplo, não significa que não seja possível viver depois uma condição parasitária ou comensal. Estamos sempre oscilando no que se refere ao estado psíquico.

A possibilidade de existir frustração é real e frequente. E a falta daquilo que desejamos é intrínseca à experiência humana. A tolerância a essas frustrações é, contudo, o que desenvolve a capacidade para pensar, para modificar a experiência vivida.

Quando acontecem experiências que não são desejadas, se a criança não é capaz de tolerar a frustração, todo o restante de sua rotina pode ficar prejudicado. Dito isto, o João sofre muito quando José não quer estar com ele ou quando não quer fazer alguma coisa com ele. Conquistar a companhia do outro e querer frequentemente sua presença podem ser desejos que nem sempre vão se realizar na realidade externa. Ter se sentido conectado em um momento não serve como garantia de que o outro vai estar disponível para ele permanentemente. Isto é, uma relação que foi simbiótica pode se transformar em parasitária e trazer algum sofrimento, por exemplo:

No fim do almoço, enquanto eles estão indo para a porta do banheiro aguardar a escovação, o João (4 anos) para na minha frente chorando muito com o copo na mão (no fim do almoço eles bebem água e vão para a escovação). Eu pergunto o que houve, ele balbucia alguma coisa, não entendo, pergunto se ele não quer beber água, ele confirma com a cabeça, eu questiono se ele realmente não quer água, ele diz que não, então eu digo para ele deixar o copo na mesa e ir para o banheiro. Ele deixa o copo e vai andando, então passa a educadora e eu pergunto o que houve. Ela diz que ele brigou com o José (4 anos), porque este não quis estar com o outro e ainda disse que eles vivem nessa relação de amor e ódio. (DIÁRIO, 2018, p. 49)

Aqui fica evidente a projeção da frustração para os outros do mundo externo, de o menino estar vivendo suas experiências distante do objeto amado. Algo é comunicado para os outros acerca do sofrimento, da falta que o objeto amado pode causar no mundo interno, e a produção de sentimentos e emoções que, segundo Bion (1966) e Klein (1991) pode ser destruidora. Em outros momentos observei que João e José não tinham estado tão grudados como quando iniciara as coletas de dados.

Durante a observação, percebi que o José tinha mais facilidade na socialização com as outras crianças, ele conseguia interagir com a turma com mais rapidez e também existia uma disposição dele para tal movimento. E, por isso, sua experiência emocional compartilhada com as outras crianças podia oportunizar um nível menor de vivências de experiências ruins. A possibilidade de interagir com outros meninos e com meninas permitia a José ocasiões para criar vínculos de afetividade na participação de experiências emocionais de seus colegas e vice-versa.

João, ao contrário, durante o restante do dia, insistiu por um tempo na aproximação com José, como o outro não lhe dava a atenção que ele queria, então houve o afastamento do amigo. Ele tentou se aproximar de outros meninos para estar juntos e brincar; vez por outra ele ficava observando José brincando com outras crianças. Cada um, à sua maneira, procurava se relacionar com outro(s), na busca de viver suas experiências emocionais e de promover a capacidade para tolerar as frustrações.

Consoante Bion (1988), tolerar a frustração possibilita que o psiquismo desenvolva a capacidade para pensar os pensamentos. Diante da necessidade de tolerar a frustração, a psique é levada a se deparar com a possibilidade de decidir entre fugir à frustração ou modificá-la. Tal decisão dependerá do grau de tolerância à frustração ou da intensidade da frustração em cada experiência. João, ao perceber que sua aproximação do José não estava dando o resultado que ele queria, pôde desenvolver sua capacidade de tolerar a frustração de estar longe do amigo amado, estando com outros meninos e criando novas relações.

A criança, ao perceber que pode direcionar seus sentimentos bons e amorosos para outras crianças, amplia a experiência de desenvolver o sentimento de confiança e de depositá-lo no outro.

2.4.3 Aspectos que contribuem para o desenvolvimento sadio e positivo da criança dentro do espaço educacional

No desenvolvimento do psiquismo infantil, a participação do outro no processo evolutivo da criança é muito importante. Como já foi afirmado anteriormente, quando a relação entre o bebê e a mãe é uma ligação positiva e confiável, há uma evolução muito consistente no bebê. O mesmo sentimento de confiança pode se desenvolver na criança que começa a conviver com outras pessoas e precisa compartilhar momentos da sua vida com elas. Os vínculos construídos diariamente entre as crianças fazem com que as ansiedades sejam diminuídas, o sentimento de culpa ou perda de um objeto amado seja enfraquecido, e a evolução do psíquico torne-se muito sadia e produtiva.

No espaço educacional, a construção de uma rotina não é simplesmente para fazer com que os espaços da instituição fiquem mais organizados para que todos aproveitem, igualmente, os ambientes disponíveis, e sim, para que se desenvolva, na criança, o sentimento de confiança e de segurança na instituição e nas pessoas que estão ali dentro. A organização da rotina e as práticas pedagógicas concomitantes têm o objetivo de serem

internalizadas por todos, dando a oportunidade de não só desenvolver as aprendizagens e as habilidades na criança, como assegurar a constante participação das mesmas pessoas no cotidiano da creche (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

A organização visa garantir a construção de vínculos afetivos com as pessoas com quem as crianças convivem diariamente, fazendo com que os sentimentos bons, das relações estabelecidas na instituição, se sobressaiam aos que causam desconforto ou sofrimento, provenientes de ansiedades depressivas e/ou persecutórias, vividas primitivamente na experiência infantil.

Assim sendo, a estrutura da rotina pedagógica precisa ser vivenciada igualmente durante todos os dias do ano letivo. As mudanças ou as novidades podem ser bem ou mal recebidas, dependendo de como ela é apresentada à criança. Uma situação diferente na rotina provoca imediatamente um estranhamento ou uma mudança brusca no comportamento das crianças.

A repetição gera a sensação de conforto e o sentimento de confiança na criança. Essa condição infantil é muito comum no cotidiano da Educação Infantil: saber que no outro dia podem acontecer as mesmas atividades do dia atual leva conforto, sentimentos amorosos e a criação de hábitos à experiência da criança. Esse processo é fundamental no desenvolvimento infantil, e as mudanças, quando não partem da criança, podem ser incômodas para o equilíbrio mental dela. Isso posto, nos dias de observação, quando algo aconteceu de diferente ou de novo na rotina, o estranhamento ficou evidente.

Quando eu chego eles estão indo para o parque; hoje faz muito calor. Um tempo depois, vejo a educadora tirando a camisa do José (4 anos) e de uma menina (Isabela, 4 anos) porque estão bastante sujas e os deixa sem camisa (por conta do tempo abafado). Logo, os dois se trombam e se olham, um de frente para o outro e a menina tampa a região desnuda. O José observa a situação, olha para ele mesmo e sorri (um sorriso meio sem graça, acredito que envergonhado), o estranhamento é visível por conta da surpresa do corpo desnudo. Logo eles saem correndo, e o José se observa, percebe seu colega e começa a relaxar por estar sem camisa e pelo olhar dele dá para perceber que ele relaxou por perceber que o corpo dela é igual ao seu e estava sem roupa também. A garota ainda fica tampando o peito por um tempo, mas não vai em busca de uma camisa para cobri-lo. Ela vê que outros meninos estão ficando sem camisa e que seu corpo é igual ao deles e ela retoma suas brincadeiras sem a vergonha inicial. (DIÁRIO, 2018, p. 24)

Essa cena é muito significativa para demonstrar, numa atividade no parque, os efeitos de uma simples mudança na rotina das crianças. Cabe aqui pensar a relação continente-conteúdo de Bion. Primeiro, durante toda a rotina da turma, as atividades são, quase

constantemente, desenvolvidas com as crianças vestidas. Mesmo quando existe alguma atividade que vá fazer com que as crianças possam sujar suas roupas, ainda assim, estão vestidas. Há, apenas, o momento de troca de roupas quando todos voltam do parque para a sala, para a contação de história. Nesse momento, algumas crianças precisam ser trocadas totalmente, então, acabam ficando sem roupa, mas por um curto período.

Entretanto, não são todas e essa troca é dentro da sala, ou seja, num ambiente fechado, só com a presença da turma, e todas as crianças não estão ali prestando a atenção nessa situação. Porém, estar sem camisa, num espaço ao ar livre, é algo diferente e causa um efeito no comportamento das crianças. Uma situação que não é habitual ou rotineira é exposta naquele momento e causa algumas impressões nas crianças.

Podemos concluir que a experiência daquele momento não foi vivida igualmente pelas crianças citadas no exemplo. Na observação, ficou evidente o compartilhamento do sentimento de estranhamento por estarem sem a camisa, porém a experiência foi vivida diferentemente pelo menino e pela menina. Apenas ela externalizou seus sentimentos naquela experiência, com o ato de esconder o peito, demonstrando que a experiência emocional, mesmo numa condição igual (os dois sem camisas com “corpos parecidos”), é vivida de modo específico, a partir de uma constituição psíquica própria de cada um, mas também em razão de significados sociais passados às crianças em relação à situação em questão.

Acreditamos que o menino e os colegas foram continentes para o conteúdo da menina. O estranhamento aconteceu em ambas as crianças citadas, porém a ação posterior veio apenas da menina, pois ela cobriu parte do corpo, já ele, somente, sentiu-se envergonhado. O menino conseguiu ser continente para sua vergonha e talvez para a vergonha da menina, porque, enquanto eles ficaram se olhando, não houve nenhuma ação por parte do menino.

A menina, entretanto, demonstrou processar essa informação com o tempo. José pode ter demonstrado para ela que não precisava tapar o corpo, ou deixou que ela percebesse as similaridades entre eles, ao não colocar a mão no seu próprio peito. A ideia que persiste é a de que Isabela recebeu esse conteúdo por partes, ou a transformação da ideia de estar sem camisa foi assentada no psíquico, gradualmente. Klein (1991) diz que o desenvolvimento do psíquico infantil é gradual, ou seja, o conteúdo só modificou o interno, à medida que ela foi percebendo outras crianças na mesma situação, com o corpo igual ao seu. Houve então o processo de identificação, por parte da menina, com os corpos dos meninos e, em um dado momento, o conforto de estar naquela situação permitiu que ela continuasse a brincar sem tapar o peito.

2.5 Relação criança - adulto

Durante a construção do trabalho, ficou notório que a participação do adulto na experiência de vida da criança é um componente importante na construção de significados e na internalização das experiências no seu mundo interno, quando está inserida numa instituição de Educação Infantil. Diversas situações, como fazer xixi no banheiro ou chorar querendo mamar no seio da mãe, fazem parte do processo de organização do psíquico infantil. Nos documentos oficiais da Educação Infantil, as interações e as brincadeiras são os eixos centrais do desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim sendo, a rotina pedagógica deve estar organizada para explorar não só o cognitivo e as habilidades, mas as sensações, os sentimentos e as emoções que o contato da criança com o ambiente da Educação Infantil pode proporcionar.

Ter essa concepção como base de um fazer pedagógico permite que os profissionais utilizem toda e qualquer experiência que a criança possa viver, dentro e até fora da instituição, para dialogar com ela, construir saberes e desenvolver sua prática pedagógica, tendo como objetivo o aprendizado a partir das experiências vividas. À medida que a criança utiliza a criatividade nas suas vivências, algo vai sendo construído e significado no ato de existir, e as experiências emocionais vão sendo elaboradas.

Durante as observações, percebi que a relação estabelecida entre a criança e o adulto apresentou muito mais as oportunidades de o adulto participar da produção de conhecimentos sobre o que a criança estava vivendo naquele momento, do que ser, apenas, uma relação desenvolvida, através de um conteúdo previamente estabelecido ou de experiências já vividas pelos adultos em outros momentos e a expectativa de elas acontecerem da mesma maneira.

Assim, abordando alguns conceitos já discutidos aqui no texto e algumas reflexões surgidas ao longo dos encontros, vamos explorar situações que demonstraram as oportunidades de os educadores participarem das elaborações das crianças sobre o que estavam depositando dentro das relações estabelecidas e o que a execução da rotina pedagógica produziu nas experiências vivenciadas pelas crianças com os adultos

Respaldados pelas ideias de Klein (1991) sobre a relação mãe-bebê, podemos fazer algumas reflexões sobre a forma como a criança se relaciona com o adulto e os sentimentos envolvidos nessa interação. Bion (1966) se apropriou desse exemplo de relação para demonstrar que o adulto pode fazer a diferença no processo constitutivo do Eu no bebê. As experiências que o lactante vai vivenciando com o outro, nos primeiros momentos da vida, revelam a necessidade de a mãe ter um estado psíquico capaz de sentir o mundo interno do

bebê e, muitas vezes, sustentar dentro de si aquilo que ele não consegue conter, na própria mente.

Bion (1966) afirma que a mãe recebe as projeções do bebê e, se ela estiver frágil, as emoções tomam conta, e os dois acabam ficando angustiados juntos. O bebê angustiado projeta sua angústia na mãe e, ela, sem estar numa conexão intensa com o lactante, fica afetada e se angustia também, devolvendo mais angústia. O bebê projeta ainda mais sua própria angústia, que, somada com a da mãe, vira um caos. Tudo se torna um vai e vem de sensações e emoções sem possibilidade de resoluções.

Essa situação pode ser designada como identificação projetiva (BION, 1988), quando o ego projeta o perigo e as coisas más, produzidas pela ansiedade e por sentimentos destrutivos, já que ele não consegue lidar com tal. Isso ocorre na tentativa do ego de proteger o mundo interno do bebê e, se a mãe não tiver condições psíquicas de receber e conter dentro dela as angústias, elas serão devolvidas da forma como as recebeu ou, até mesmo, potencializadas pelas ansiedades da mãe, podendo causar sofrimentos mais intensos ao bebê. Com isso, mais projeções acontecem na tentativa de aniquilar todo perigo ao aparelho psíquico (FELDMAN, 1994).

Antes de prosseguir com a reflexão acerca da rotina da Educação Infantil, embasados nas ideias de Bion, convém fazer uma observação sobre a concepção de “*holding*”, do psicanalista Donald Winnicott (HINSHELWOOD, 1992; ZIMERMAN, 2004), uma grande referência na discussão sobre o papel da mãe no desenvolvimento psíquico e emocional do bebê. Para Zimmerman (2004, p. 230), as ideias de continente, *rêverie* e *holding* “são largamente empregadas na literatura psicanalítica com significados semelhantes”.

Tanto Bion quanto Winnicott (HINSHELWOOD, 1992) entendem bem o papel decisivo da mãe no início da vida do seu filho(a) e o valorizam, apesar de denominarem de modo diferente essa função. De acordo com Hinshelwood (1992, p. 464), “Winnicott descreveu um estado mental materno de estar à disposição do bebê que, em muitos aspectos, assemelhava-se à descrição do que Bion faz de *rêverie*”. Entretanto, a função de *holding*, segundo Zimmerman (2004), deriva da sua raiz inglesa (*to hold* - sustentar), que foi utilizada para demonstrar a função da mãe em sustentar seu filho(a). Winnicott estende essa noção de suporte psíquico da mãe para seu bebê, cuja ideia visa dar apoio ao lactante à sua crença de ser onipotente. Já a concepção de *rêverie* propõe a mãe estar numa estado de “sonho”, para além do suporte; a mãe consegue intuir o que acontece dentro do filho para que a função alfa consiga modificar os sentimentos destrutivos para devolvê-los com intuito de trazer conforto e sentimentos amorosos ao aparelho mental.

A partir da relevância da capacidade do adulto de sustentar e de sonhar a experiência da criança, evidenciada por essa formulação, cabe perguntar como tal condição se dá na instituição de Educação Infantil e se de fato ela acontece ali. Quando está na creche, a criança é introduzida a uma rotina sistematicamente estruturada. Tal rotina não está necessariamente preocupada em proporcionar espaços para que ela traga à tona as impressões sensoriais, os sentimentos, os afetos e as emoções de suas experiências.

Portanto, a dinâmica da relação do adulto com a criança pode ou não permitir a elaboração psíquica do que acontece com ela, pode ou não ser espaço de legitimação, de acolhida e de “sonho” das experiências vividas pelas crianças. Apoiados nessa discussão feita até aqui, podemos refletir que as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos podem ampliar a construção de símbolos, pela mente infantil, sobre as diversas situações que, a princípio, podem ser lidas como algo comum da rotina pedagógica, mas que, para a experiência de cada criança, podem ser cruciais para o avanço sadio da mente ou para uma experiência turbulenta ou mesmo de catástrofe, para usar termos de Bion (ARCHANGELO 2010; BION, 1987) .

As relações entre as crianças são muito frequentes no cotidiano da instituição, ainda que todas queiram a professora para si. Na rotina de creche, em que as crianças são incentivadas a interagir com outras crianças e criar vínculos que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento, o contato com a educadora pode se tornar secundário do ponto de vista da extensão da experiência. A criança, muitas vezes, recorre ao adulto porque não consegue metabolizar as emoções suscitadas na interação com outras crianças, ou ainda porque necessita dele para resolver algum embate ocorrido em uma brincadeira ou em uma atividade da rotina pedagógica.

De acordo com Bion (1988), na vida primitiva, o indivíduo ainda não possui a capacidade de exercer a sua função alfa para as coisas que surgem na sua mente. A aptidão do adulto de ser continente e a disponibilidade de receber o que a criança não consegue conter dentro de si oferecem à experiência infantil a possibilidade de viver o sentimento de conforto e bem-estar que o aparelho psíquico precisa ter para tolerar as frustrações.

Segundo Bion (1988, p. 106), a criança pequena, como ainda não possui uma capacidade de fazer uso dos dados sensoriais na constituição dos pensamentos, acaba evacuando os elementos na mãe, “confiando em que ela faça o que quer que tenha de ser feito para transformá-los, de modo que se tornem adequados ao emprego, por parte do bebê, como elementos alfa”. Criando uma relação mais próxima e intensa entre os dois.

Nos relatos de observação, ficou evidente que existem diversas formas de ser continente, pois, se por um lado, na relação continente-contido, pode existir um continente que coloca suas funções – essencialmente a função alfa – à disposição para “acolher, conter, decodificar, transformar, elaborar” as ansiedades e projeções, “e devolvê-las em doses apropriadas, devidamente nomeadas e significadas” (ZIMERMAN, 2004, p. 231-232); por outro lado, também pode haver um continente “refratário”, que mal percebe a existência do contido, ou que, por estar tão absorvida nas suas questões ou ansiosa com elas, não consegue receber e transformar as angústias e os conflitos do contido.

Há dois pontos significativos para pensarmos essas duas condições de ser continente pelo adulto. Primeiro, na relação bebê-mãe, a atenção da mãe (ou cuidador(a)) pode estar voltada para seu único bebê, as reações dele, o estado mental dele e tudo que é comunicado na relação entre ambos. O segundo nos leva à realidade das turmas de instituições de Educação Infantil, na qual a educadora com mais 2 agentes de Educação Infantil precisam lidar com 30 crianças num mesmo grupo, tendo como um dos objetivos principais da sua atuação a execução da rotina pedagógica. E dentro deste espaço educativo, as reações, as experiências e as emoções vividas singularmente tanto pelas crianças, quanto pelos adultos estão em algum momento sendo externalizadas, comunicando ou compartilhando algo.

É, portanto, teoricamente inviável pensarmos na possibilidade de a educadora dedicar todo o seu tempo a todas as crianças e às suas demandas. Então, como pensar a qualidade das relações em uma sala de aula? Consideramos que as experiências predominantemente significativas, vividas entre uma criança e outra, ou entre a criança e o adulto se espraíam, ou seja, pouco a pouco os adultos desenvolvem a capacidade de função alfa da criança e a fazem capaz de ser continente para suas próprias experiências.

Partindo dessa perspectiva, podemos refletir sobre algumas experiências vividas, dentro da rotina pedagógica observada, entre educadores e crianças em que a participação do adulto se tornou proveitosa, ou muitas vezes não, para a criança “ser” nas suas experiências emocionais. Portanto, a experiência emocional pode ser considerada de forma mais ampla e não mais apenas como acontece no sono (BION, 1966).

Para aprender com a experiência, “a função-alfa deve atuar sobre a percepção da experiência emocional. Os elementos-alfa se originam das impressões da experiência” (BION, 1966, p. 24). Esses elementos acontecem a partir da transformação dessas impressões feita pela função alfa, no mundo interno da mãe, ou na situação analítica, feita pelo analista. Podemos levar essa conjuntura para a relação da educadora com a criança e afirmar que o adulto também tem oportunidades de utilizar sua função alfa na relação com as crianças.

A ideia de que a educadora convive diariamente com as crianças da sua turma, cuida delas e as educa, nos faz concluir que ela as conhece com alguma profundidade a partir dos vínculos criados na convivência diária. A relação dual do vínculo que, em certa medida, se assemelha à relação mãe-bebê, é também exercida dentro das relações educacionais. A educadora em alguns momentos torna-se o objeto amado pela criança e pode utilizar a função alfa para transformar o que a criança está projetando para dentro dela.

Em contrapartida, existem alguns fatores que compõem a organização do processo educativo, como turma com muitas crianças ou uma rotina pedagógica limitadora que, algumas vezes, não permite que o adulto tenha a oportunidade de se conectar com a criança ou até de desenvolver o vínculo afetivo que participa do crescimento psíquico dela. Porém, quando a educadora, no exercício de se atentar para o que está sendo comunicado pela criança, realiza o pensar e consegue capturar o que está acontecendo dentro da criança, ela pode conter os sentimentos ruins (angústias ou sofrimento) para que, ao devolvê-los, haja mais tolerância no mundo interno da criança. A cena a seguir demonstra que a educadora foi capaz de se conectar com a criança e sentir e pensar o que estava dentro dela:

Na turma tem crianças muito pequenas e até recém-chegadas na creche. Tem uma menina (2 anos) que chegou agora neste segundo semestre (a educadora relatou que ela tinha chegado uma semana antes do começo das observações), quando cheguei para observar a turma percebi que ela chorava muito, a educadora relata que ela sempre quer mamar no peito, pois a mãe ainda amamenta a criança. A educadora, ao acalantar, diz para a menina que não pode dar de mamar porque não tem leite e tenta fazer com que a menina interaja com as outras crianças e se insira nas relações com a turma. Desde a semana passada tenho percebido que a menina não chora mais e está bem adaptada à rotina da creche, come com os outros, brinca, faz atividades junto com a turma. (DIÁRIO, 2018, p. 14)

Nesse exemplo, a educadora percebendo o literal do choro da menina (a vontade de mamar no seio), mostrou-lhe que, embora ela não tivesse o leite no seio para alimentá-la, ela tinha disponibilidade para acolhê-la. Nessa observação, a menina ficou boa parte do tempo chorando e chamando pela mãe. A adulta sabia que a menina mamava e queria o contato com a mãe. Portanto, quando se aproximou da criança, a educadora se voltou para seu choro e acalentou o seu sofrimento. O choro cessou e a tristeza da menina pôde ser contida, acolhida.

É interessante observar que a educadora, mesmo achando que não poderia resolver o literal (desejo do seio), ou seja, não conseguiria resolver a necessidade do seio, ela foi capaz de alcançar o sofrimento da menina, através da aproximação, do acalanto do choro buscado pela criança. E logo a criança se acalmou, parou de chorar, conversou e brincou. Parecia se

sentir confortável quando ficava próxima da professora. As experiências emocionais da educadora, vividas nas relações com crianças daquela faixa etária, trouxeram-lhe a elaboração de um conhecimento acerca do que a criança poderia estar sentindo ou vivendo nesse período da infância. Portanto, houve o que Bion (1988) designaria de aprendizado na experiência.

Essa condição deu a oportunidade de a adulta poder se conectar com a menina e mostrar-lhe que, mesmo não podendo experienciar com a criança um momento de amamentação, ela teria a sua presença, a aproximação ou o afago, enfim uma experiência afetiva para viver naquele instante, possibilitando uma tolerância maior à frustração de um não seio. A função alfa do adulto foi importante para essa conexão entre as duas e para o alcance das impressões sensoriais para emoções, modificando a experiência emocional da menina, naquele espaço e tempo. Ao final do relato, a criança estava vivendo suas experiências de outra maneira e conseguiu compartilhá-las com as outras crianças.

2.5.1 Há uma possibilidade de os educadores não suportarem o que a criança projeta?

As observações nos permitiram perceber que a educadora pode não conseguir conter o que as crianças estão projetando para ela na rotina pedagógica. Zimmerman (2004) afirma que um continente nem sempre está disponível para conter o conteúdo. Pensando nisso, podemos indagar: o adulto está preparado para sustentar e até transformar o que a criança está produzindo (ou evacuando) na instituição?

No cotidiano da rotina pedagógica, existem crianças que externalizam muita coisa no desenrolar do desenvolvimento das atividades e nas relações que estabelecem tanto com as outras crianças como com os adultos. Elas expõem o tempo todo questões, sentimentos, conflitos, desejos e emoções. Entretanto, muitas vezes, os educadores não entendem ou não percebem isso e acabam passando por cima desses “conteúdos”. As crianças estão ali mostrando muita coisa ao mesmo tempo, no entanto cumpre ao adulto a obrigatoriedade de desenvolver algumas habilidades na criança através da execução de uma rotina, porém as demandas infantis podem estar sugerindo outras formas de se relacionar que fogem do que foi planejado ou precisa ser executado naquele espaço e tempo. A situação a seguir é um relato que explora a interpretação do adulto para uma ação da criança:

Quando cheguei eu cumprimentei algumas professoras que estavam no parque e algumas crianças que estavam perto delas. A educadora veio logo me dizendo que hoje cedo tinha acontecido algumas coisas que era para eu

ter visto, por exemplo, quando Marcos (4 anos) chegou, ela falou com ele para ir ao banheiro e ele não quis, então ela o pegou pela mão e levou para fazer xixi. Ele começou a chorar e fazer um escândalo no corredor, ela dizia que era só para ele tentar fazer, se não fizesse, tudo bem. Porém, ele se jogou no chão e ficou batendo os braços e pernas no chão, e a educadora disse que se afastou e ele foi se arrastando até ela para poder bater nela também, vários pais ficaram observando para ver qual seria a reação da professora, até que ela pegou o menino e colocou entre a cintura dela e o braço, com as pernas dele viradas para as costas dela e levou ele. Ela me conta rindo e dizendo que ficou bastante irritada e acabou levando ele para ficar em outra sala. (DIÁRIO, 2018, p. 28)

É provocativa essa situação, porque o “ser educadora” pode estar tão imbuído da necessidade de se fazer valer os combinados da rotina, os tempos predeterminados para as atividades, que ela, muitas vezes, não consegue “sentir” o que pode estar sendo projetado no cotidiano da instituição. Logo, a importância dada a construção de uma rotina – a ida das crianças ao banheiro – fez com que o mundo interno do adulto ficasse tão saturado, não havendo espaços para “pensar” um choro específico, que poderia ser diferente de outros choros, em outros momentos ou dias.

É significativo para a aprendizagem, até mesmo garantir, na rotina, a possibilidade de a criança chorar, sem interrupções ou tentativas de cessar o choro logo quando ele começa. É importante para o ato de educar do profissional o esforço em compreender o momento do choro e fazer com que a externalização de algo não se torne insuportável para o adulto. Ou seja, esses acontecimentos da rotina pedagógica, quando se tornam elementos beta no aparelho mental da educadora, podem estar passíveis de fuga ou evacuação.

As observações nos permitiram perceber que não foi só essa criança que chorava para não ir ao banheiro, outras também choravam e faziam isso cotidianamente. Se para todos a resposta era apenas a de fazer cumprir a rotina, o olhar da educadora em relação ao que se passava com cada criança ficava totalmente prejudicado e/ou corrompido. Não tem relevância o que os documentos oficiais de Educação infantil afirmam sobre as condições para a criança se desenvolver integralmente, se as políticas educacionais não ofertarem condições concretas de o profissional desenvolver um olhar mais intuitivo ou mais sensível para o que a criança produz ou expressa.

As possibilidades criativas através da relação do adulto com a criança se tornam limitadas, quando a execução da rotina pedagógica é fechada em tempos cronometrados e cheia de atividades, produzidas para mostrar resultados e “avanços” do desenvolvimento cognitivo da criança. Com essa condição, a educadora fica impregnada de dados sensoriais e

emoções, e não há espaço para ela perceber e, até sentir, o que está sendo comunicado no choro ou na rejeição da ida ao banheiro.

Enfim, pode não haver lugar para que as experiências das crianças sejam acolhidas, mas, de algum modo, o adulto pode fazer parte delas e tornar esses momentos em espaços para produção de um conhecimento através dessas experiências. Se um continente saturado e indisponível se coloca nas relações entre adultos e crianças, tudo acaba virando um barulho intolerável – no final da fala, ela disse que o levou para outra sala para não ouvir mais o choro dele –, passível apenas de fuga ou distanciamento.

Quando a experiência da criança não se torna elementos-alfa, a experiência de ida ao banheiro pode se transformar em um terror sem nome. Os elementos-beta são evacuados o tempo todo por meio da identificação projetiva. Logo, estar na rotina e ter que fazer xixi ou cocô no banheiro pode se tornar um sofrimento muito intenso. Nesse momento, a organização da rotina da creche não interage com as experiências da criança, que também não se conecta com o que está nos documentos oficiais.

Então, a indagação que se levanta é: a quem a rotina se destina? À criança, ao oportunizar a ela aprender com suas experiências, no seu tempo e espaço; ou à educadora e aos demais profissionais da instituição, ao sistematizar ações que as crianças devem desempenhar, em momentos predeterminados, na rotina pedagógica?

Nesse contexto, quando a experiência não se torna algo positivo e acarreta sensações de sofrimento ou dor ao mundo interno da criança, o mecanismo de evacuação será acionado sempre que for o momento de ir ao banheiro, até haver uma nova significação dessa ação, por meio da função-alfa, transformando esse aprendizado em algo positivo ou seguro para o equilíbrio psíquico.

A participação do adulto se torna frutífera para que as experiências vividas pelas crianças sejam significadas no seu aparelho mental. É com a atividade da função alfa que o psíquico infantil poderá sonhar a experiência emocional, transformando o que foi vivido em aprendizado no processo evolutivo da criança. Se, na vivência da criança, o adulto não consegue elaborar o que ela está externalizando, o desenvolvimento infantil ficará comprometido.

Trazendo essa reflexão à prática educativa, se a educadora não consegue elaborar o significado, junto com a criança, da importância da higienização do corpo para a saúde, com a ida ao banheiro para fazer suas necessidades fisiológicas, o desenvolvimento da rotina, no momento de ir ao banheiro, vai produzir experiências de sentimentos ruins, cheias de sofrimento e destruição.

Para exemplificar como a experiência da criança pode ser internalizada, permitindo o aprendizado na experiência, Bion (1966) apresentou a experiência emocional do “aprender a andar”: a criança tem a capacidade de armazenar esta experiência em virtude da função alfa. Para o autor, os pensamentos que, em algum momento foram, originalmente, conscientes, tornam-se inconscientes e, dessa forma, a criança realiza todo o pensar que é necessário para andar, sem estar, a partir de então, consciente de nada disso. “Requer-se a função-alfa para o pensar consciente e para o raciocínio, bem como para relegar o pensar para o inconsciente, quando se necessita livrar o consciente da sobrecarga do pensamento, aprendendo uma habilitação” (BION, 1966, p. 24).

Esse exemplo pode servir para pensarmos um pouco sobre a rotina da creche. A criança, inserida naquele espaço, está em desenvolvimento, e a rotina é importante para que ela aprenda algumas habilidades. Essa aprendizagem perpassa por toda a experiência que a criança vai viver ali. Toda atividade desenvolvida pela instituição fornece experiências para a criança aprender a viver. Então, a rotina, neste momento, se torna essencial para o aprendizado com as experiências do cotidiano, tanto dentro daquele espaço, quanto em outros. Como, por exemplo, a ida ao banheiro para fazer as necessidades fisiológicas.

À medida que a criança vivencia isso, ela inicia o processo de transformar a experiência emocional em aprendizado, até que haverá um momento em que a criança não vai mais pensar conscientemente se vai ao banheiro ou se faz na própria roupa, quando estiver com vontade de fazer xixi ou cocô. A ação de ir ao banheiro fazer suas necessidades se tornará uma habilidade aprendida, internalizada. Pela função-alfa, tudo que foi aprendido com a experiência de ir ao banheiro foi transformado em elementos-alfa, fazendo com que a criança construa um conhecimento, livrando o consciente da sobrecarga do pensamento.

De acordo com Bion (ZIMERMAN, 2004), existem três destinos que a identificação projetiva pode tomar, os quais estão ligados às modalidades do modelo bioniano (parasitária, comensal e simbiótica). Então, podemos dizer que as angústias projetadas pelo menino do relato citado não penetraram a educadora, retornando à criança sem transformação da função alfa e podendo causar um “terror sem nome”, sendo este um sentimento tão destruidor que aterrorizou a criança, dando muita intensidade à experiência de frustração. A situação também pode estar ligada à condição de continente parasitário. A criança acaba sempre buscando continentes em qualquer situação da relação com o outro, seu conteúdo vive à custa do continente (ZIMERMAN, 2004).

Essa “negação à ida ao banheiro” era algo comum da rotina pedagógica. A turma observada tinha muitas crianças com diferenças de idade, algumas ainda com 2 anos e alguns meses e outras já com 4 anos de idade. O que fica notório é que as crianças mais novas ainda estavam aprendendo a utilizar o banheiro para fazer suas necessidades fisiológicas, porém, eventualmente, acabavam não expressando a vontade de defecar ou urinar, fazendo na fralda ou na própria roupa.

Isto pode ainda estar ligado à fantasia arcaica de não querer evacuar um conteúdo “mau” para o objeto “bom”. Em várias situações, as crianças choravam e não queriam ir ao banheiro fazer xixi, no processo de desfralda. Como: “percebo que o Sandro (2 anos) não gosta de fazer xixi no vaso, ele faz sentado e toda vez que a professora vai colocá-lo para fazer, ele chora bastante” (DIÁRIO, 2018, p. 35). Essa situação dialoga com as reflexões feitas, pois o menino estava no processo de retirada da fralda e tentativas de utilizar o banheiro.

Todavia, há também uma possibilidade de a criança simplesmente não querer ir ao banheiro. Em algumas ocasiões, a educadora não se permite pensar e sentir o que a criança está comunicando, quando chora e externa essa negação para a ação solicitada. A rotina pedagógica, que é fator importante para a criança se sentir segura e confiante nos ambientes e nas pessoas que estão ali, acaba sendo, através da obrigatoriedade do cumprimento das atividades, um pesadelo, ou até um “terror sem nome”. Consequentemente, o que causaria sensações de conforto e acolhimento pode chegar a níveis mais intensos da experiência de sentimentos ruins e de perseguição causados pela ansiedade. Uma mente saturada pode não se dar conta de quão importantes tais experiências são para as crianças, e como elas podem envolver emoções primitivas não elaboradas.

O ato de evacuar, especialmente para a criança pequena, pode significar colocar para fora o objeto bom internalizado ou, ainda, expulsar o que é sentido como mau e depositá-lo dentro de um objeto amado. Ambas situações podem provocar sentimentos intensos e difíceis de manejar, o que torna necessário o suporte de uma outra mente, capaz de função alfa. A mente saturada, entretanto, não está receptiva aos sinais de tais sentimentos.

Concluimos que, nos casos observados, a mente do adulto não foi capaz de sentir e/ou pensar sobre o que estava sendo exposto na ação chorar e não querer fazer xixi, fruto da experiência da oscilação da PS↔D no psiquismo infantil. Tanto no momento com Sandro, quanto com Marcos, pôde ter havido um estado insatisfatório da função alfa e a falta do fator *rêverie* no aparelho mental do adulto. Para Hinshelwood (1992, p. 464), nessa situação, o adulto (a educadora) pode desempenhar um papel de “objeto externo inadequado”. Nesse

caso, preenchido de tantas outras preocupações, fez-se ausente para as crianças (Marcos e Sandro), e o componente externo (a função alfa da professora) não conseguiu fazer a *rêverie*.

As observações podem nos dar a possibilidade de compreender situações de total desespero e intensidade de projeções. Logo, o continente pode estar insuportavelmente saturado que não permite nenhuma conexão com o contido. Segue uma situação que pode exemplificar essa ideia:

No sono todos deitam e ficam papeando ou brincando nos colchões.[...] O agente Vitor é o que mais reclama com as crianças nesses momentos para elas dormirem, e percebendo a movimentação e o choro de Marcos (4 anos), ele perde a paciência e o leva para outra sala para ele ficar lá, o menino vai chorando desesperadamente e pedindo para não ir. (DIÁRIO, 2018, p. 36)

Acreditamos que existem três condições demasiadamente expostas nesse relato. Primeiro, o menino podia estar fazendo “projeções ilimitadas” (HINSHELWOOD, 1992, p. 464), por meio de “identificações projetivas onipotentes”, na tentativa de expulsar sensações e sentimentos aterrorizantes (nesse dia, ele chorava compulsivamente). Segundo, esse choro podia ter chegado de forma tão insuportável ao adulto, que o tornou também um continente inadequado, evidentemente pelo volume de projeções dentro daquele espaço (as crianças brincando, conversando e não fazendo o que os adultos queriam) e particularmente pela intensidade das projeções de Marcos. E terceiro, a criança não tinha sono, e a rotina queria obrigá-la a dormir ou, no mínimo, ficar quieta e deitada. Como a criança não conseguiu, mesmo após uma certa insistência do adulto, o agente Vitor chegou ao ápice da fuga de algo extremamente insuportável e tirou o garoto da sala, por não suportar tudo aquilo.

Por outro lado, é significativo quando a relação estabelecida entre a educadora e a criança se torna algo que conecta o universo de um com a experiência emocional do outro. No relato a seguir, o adulto pode auxiliar na transformação do que pode significar a ação de dar e receber carinho:

Quando todos estavam dormindo, apenas Lucas (4 anos) não consegue dormir e fica falando e cantando muito neste momento. A professora senta ao seu lado e começa a fazer carinho nele para ele dormir, mas ele não dorme e não gosta do carinho que ela faz, ela pergunta ao agente Carlos se com ele o menino faz a mesma coisa e o agente confirma. Ela conversa com ele dizendo que carinho é bom, é gostoso e pede que ele acaricie o rosto dela, ele, timidamente o faz e logo tira as mãos e ela passa a mão na cabeça dele dizendo que o carinho é bom. (DIÁRIO, 2018, p. 12)

A sutileza e a conexão da educadora com a criança nos revelam um fazer próximo ao que Bion designou ser tarefa da função alfa. Apesar de haver um incômodo inicial, ao final o contato da educadora com o menino parece ter se tornado uma sensação confortável. O acolhimento é uma atitude muito valorizada na Educação Infantil, e ela pode acontecer de várias formas, às vezes, até em deixar a criança chorar ou aproximar-se, demonstrando sentir e saber o que está sendo exposto, compartilhando de momentos significativos da criança.

Esse momento da educadora com o Lucas foi muito importante, porque nos momentos das observações na creche, percebi que ele sempre se mostrava ser uma criança de relacionamento agressivo e violento com seus colegas, e de poucas aproximações com os adultos, a não ser para auxiliá-lo em alguma coisa referente à rotina. O contato, por pura vontade de estar perto ou se sentir perto, foi raro nos dias em que estive lá. Então, essa situação foi muito significativa para a compreensão da capacidade da função alfa.

Os educadores, nos momentos de sofrimento e angústia da criança, podem se direcionar para ouvir o que o menino ou a menina quer dizer, porém a escuta pode não estar sendo sentida ou pensada. A relação do eu (criança) com o outro (adulto) pode não ter avanço ou regresso. Como no seguinte exemplo:

A educadora leva a turma para brincar com as motocas (bicicletas e triciclos) e distribui entre as crianças. Todos começam a brincar e a correr com elas e se trombam, batem um no outro, às vezes batem em algum colega. Tinha um garoto (Rodrigo, 4 anos) que estava chorando muito porque ele queria brincar com a bicicleta rosa e já tinha outros garotos com as bicicletas dessa cor. A educadora foi conversar com ele, dizendo que tinha outras bicicletas para ele escolher, amarela, vermelha, verde e ele poderia escolher qualquer uma, porém, ele queria a rosa e continuava a chorar, então ela fala para ele desabafar, chorar bastante, o tanto que ele precisasse, mas não poderia tirar a bicicleta de outra criança para dar para ele. Depois, vejo que tem um triciclo rosa livre, eu mostro para ele dizendo que ele pode brincar com ele, mas ele não quer e continua chorando. Quase no fim deste momento, percebo que ele está com o triciclo rosa brincando, aí mostro para a professora e ela sorri e diz que tem que deixá-lo “desencanar” que tudo se resolve. (DIÁRIO, 2018, p. 11)

Nesse contexto, a relação tornou-se comensal (ZIMERMAN, 2004), de modo que, nessa condição, o conteúdo e o continente convivem de forma “harmônica” e não há crescimento significativo algum, mesmo havendo um sofrimento vivido e exposto pela criança, naquela atividade. Ao final do relato, a educadora, ao falar que “tem que deixá-lo ‘desencanar’, que tudo se resolve” não o acolheu e nem demonstrou intenção de modificar a experiência emocional do menino. Ou seja, ela se atentou para o que parecia estar no literal,

tentou entender e auxiliar na resolução de uma possível demanda do garoto, ou seja, continente e conteúdo estavam ali, mas um não pôde penetrar o outro.

A cena relatada ainda demonstra que não houve uma conexão entre os dois, de tal modo que a educadora sentisse o que estava sendo exposto no choro da criança, do seu mundo interno. Com a compreensão do literal do choro e a possibilidade de resolução do motivo do “sofrimento” – o menino querer a motoca rosa, mas ter apenas de outras cores, para ele brincar –, a educadora encerrou a tentativa de convencê-lo a brincar com outra motoca, saiu e o deixou resolver sozinho.

Por fim, a frase final dela concluiu o ocorrido com uma interpretação de “resolução” que a própria criança construiu. Essa conclusão não nos permite saber o que de fato ocorreu internamente com a criança e o que ela queria expor para quem estava, teoricamente, ali para ajudá-la. O menino não conseguiu transmitir para a educadora aquilo que ele queria ou estava sentindo. Ademais, podia estar havendo a externalização de algo que não se conhecia, talvez o próprio garoto não soubesse o porquê de estar chorando.

Outro ponto que se destaca nos registros de observação é que o corpo era muito explorado pelas crianças da turma. Zimerman (2004) afirma que, além de o outro ser continente para um conteúdo, o próprio indivíduo pode desempenhar a “autocontinência” (ZIMERMAN, 2004, p. 236), que pode ser a capacidade que ele próprio tenha de conter suas próprias sensações, sentimentos, angústias e curiosidade. Várias vezes o corpo da própria criança foi continente para seus impulsos. Crianças que demoravam a dormir, por exemplo, frequentemente se entretiam com o contato com próprio corpo, até o sono chegar. A não interferência do adulto, nesses momentos, permitia à criança ser o próprio continente para suas experiências.

Refletindo para além do modelo de Bion, é possível concluir que as crianças, na exploração do corpo, estão vivendo, no silêncio, experiências emocionais. Diante dessas situações, a relação do adulto com a criança propicia a vivência de experiências que não precisam ser comunicadas para outra pessoa. Aqui, cabe a perspectiva de o continente ser a própria criança.

Além de atentos ao processo de desenvolvimento e constituição psíquica, o educador precisa estar ciente de que a criança faz uso da linguagem da ternura em relação a seu corpo, que é diferente da linguagem do amor adulto. Interpretar os gestos infantis e seu contato com seu corpo e com o corpo alheio a partir da linguagem do amor adulto significa enorme equívoco. Como a criança nutre afeição muito profunda pelo adulto, a relação entre eles é profundamente assimétrica. Consequentemente, a chance de a criança se submeter à

interpretação adulta sobre seus atos é grande, confundindo o que seria um contato corporal e uma relação pautados pela ternura e pela afeição com um contato e uma relação pautados pela genitalidade adulta. Isso redundaria no que Ferenczi (1992) denomina “confusão de línguas”.

A assimetria no contato do adulto com a criança faz a responsabilidade do adulto ser ainda maior em sua atividade profissional. As experiências emocionais elaboradas durante a relação com a educadora também se tornarão essenciais para todo o caminho vivido ao longo da vida dos indivíduos. A rotina pedagógica favorece concretizar vários caminhos, ela se torna palco para as experiências mais significativas, porém pode ser o vetor para o não acontecimento da produção delas. Pelas nossas observações, podemos afirmar que os adultos precisam estar atentos ao modo como conduzem suas práticas educacionais, para que os meninos e as meninas, ainda em processo de constituição do aparelho mental, possam utilizar a criatividade para dar sentido ao ato de Ser, como criança, como sujeitos de suas histórias.

2.5.2 O pesquisador também pode participar das vivências das experiências emocionais das crianças?

Quando iniciamos a coleta de dados, a ideia era ir diariamente acompanhar a turma participante com o objetivo de perceber, na rotina pedagógica, como a criança se desenvolve, a partir da exploração do seu corpo naquele ambiente e como se relaciona com diversas outras crianças e com adultos. Tendo o método etnográfico para embasar a pesquisa, a inserção do pesquisador no campo tem que acontecer, de modo que ele faça parte daquele ambiente, mas interfira o mínimo possível no desenvolvimento da rotina pedagógica.

Isso posto, com os passar dos dias, as crianças acabaram se aproximando, e queriam conversar, ficar perto e, até quando acontecia alguma situação entre eles, e eu estava por perto, elas vinham até mim, confiando-me a posição de “educador” ou ao menos de mediador de conflitos. Assim, alguns momentos, ocorridos comigo, se tornaram significativas para compreender o nível de inserção do pesquisador. Eventos que se conectam com os diálogos feitos até aqui, principalmente, porque reafirmam a importância do aporte teórico para pensar o cotidiano da Educação Infantil.

Em um dos dias de observação, houve uma atividade diferente na rotina da creche. Então, o contato das crianças com esta novidade trouxe algumas reflexões e a produção de algo significativo para a experiência da observação, como esta:

Quando cheguei vi um painel grande de uma floresta no pátio onde as crianças brincam, perguntei à professora se haveria teatro e ela confirmou, dizendo ser uma peça teatral do pessoal da Sanasa (Companhia de distribuição da água de Campinas). Algumas crianças quando me veem vem me cumprimentar. Mais tarde, quase no horário do teatro, algumas crianças começam a se aproximar do painel e vejo o José (4 anos) vindo ao meu encontro dizendo que eles (os atores) estavam com os rostos pintados. Ele me diz que não quer pintar o rosto e que está com medo. Vejo o agente Carlos também chamando as crianças, e outras ficam com medo também. Me aproximo do José e digo que as pessoas de rostos pintados são atores que vão fazer o teatro para eles. Que ele só ia assistir, não ia pintar o rosto. Falei que ele só precisava sentar no pátio e assistir, então ele foi sentar com as crianças. Depois do teatro, José veio em minha direção e disse que eles não pintaram o rosto dele e que ele não estava mais com medo. Outros meninos ouviram e disseram também não estar com medo. (DIÁRIO, 2018, p. 45)

Aqui cabe considerar que, de fato, a inserção do pesquisador no campo tinha acontecido. Naquele dia, havia alguns outros adultos no mesmo espaço em que eu estava, porém o menino se aproximou de mim e me expôs seu conflito. A partir do que foi sinalizado aqui de teoria para pensar essas relações, podemos afirmar que a criança buscou, mesmo sabendo que eu estava ali como pesquisador, uma conexão que modificou a minha condição naquele momento. Houve a tentativa de compreender as sensações e sentimentos que aquela situação – o teatro no pátio da creche e os atores se pintando – causava no mundo interno do garoto.

A experiência de contato com o menino remete aos desdobramentos da relação continente-contido de Bion. Eu, naquele momento, não fui pesquisador, mas sim, continente para a angústia de José. E a modalidade simbiótica parece ser a que mais se aproxima dessa configuração (ZIMMERMAN, 2004). O menino sabia que estava com medo e eu pude acolher o medo dele. Ao final da atividade, ele pôde mostrar o conhecimento elaborado da vivência da experiência emocional a partir do medo contido por mim, comunicado pelo garoto, e então o medo estava ressignificado dentro dele.

A função alfa desempenhou seu papel, ao elaborar as impressões sensoriais e os sentimentos projetados pelo menino, de forma que a experiência vivida com a apresentação do teatro fosse significada no seu mundo interno de outra maneira.

Houve outras situações em que as crianças buscaram o contato comigo durante o desenvolvimento de atividades da rotina. Com isso, compreendemos que o que Bion (1966) refletiu sobre viver experiências e transformá-las em aprendizado poderia estar acontecendo não só com os agentes que compõem aquele espaço, mas com a minha chegada e permanência na rotina pedagógica daquela turma. Eu, como pesquisador, estava, naquele espaço e naquele

tempo, mais do que desenvolvendo a pesquisa, estava participando do ato de Ser das crianças e até dos adultos, como pode ser demonstrado a seguir:

Na escovação, todos vão para a porta do banheiro e ficam brincando e conversando. As crianças estão bem agitadas e movimentadas hoje, brincando muito e às vezes até de forma agressiva. Eu fico em pé de frente para eles, então vejo o Lucas (4 anos) se aproximando de mim, ele fica em pé, de costas para mim, eu achei que ele fosse me abraçar porém, quando eu percebo, ele me belisca no joelho e sai andando. Achei interessante, parecia que ele queria que eu notasse ele ou me comunicar que ele estava ali ou manter algum contato. (DIÁRIO, 2018, p. 66, 67)

Nesse trecho, acreditamos que a ação do menino concretiza a ideia de que a minha presença naquele ambiente não era percebida apenas como um mero pesquisador. O garoto mostrou que o estranhamento da minha presença no início da coleta de dados já não existia. A brincadeira de beliscar pode ter sido uma comunicação disto. Talvez, esta tenha sido uma tentativa de demonstrar que eu estava envolvido nas relações que se desenrolavam ali. Eu fazia parte daquela realidade externa e da vivência da experiência emocional da turma.

Em outro contexto, a ligação das crianças com os adultos proporciona múltiplas situações acontecendo simultaneamente dentro do desenvolvimento de uma atividade da rotina pedagógica. Os resultados da comunicação de uma criança para o adulto e vice-versa podem oscilar entre positivos e/ou negativos. As relações que vão se desenvolvendo podem conduzir a várias conjecturas ao mesmo tempo, sem que o próprio adulto perceba. A situação a seguir descreve bem isso:

Numa das músicas que a educadora canta com as crianças, ela vai falando de partes do corpo até chegar nas mãos. Quando ela fala do “pipi”, as crianças sorriem e continuam a cantar. Ela vai mudando a canção, e um menino insiste em falar do “pipi”. O agente (que também estava guiando a atividade) reclama. Eu resolvo sentar na roda e um menino (Ricardo, 4 anos) resolve sentar do meu lado, porém escorando a cabeça na minha perna e agarrado no meu braço, no outro lado sentou outro garoto somente do meu lado. Um tempo depois, Ricardo sai de perto de mim e uma menina senta do meu lado, quando ele volta, a menina não sai e ele quer sentar onde estava antes. Eu digo para ele sentar do lado da menina ou na minha frente, porém, ele não quer e se posiciona para sentar no meu colo. Eu digo não, ele sai emburrado e vai para o lado do agente que também estava sentado na roda e senta no colo dele. Percebo nas rotinas que este agente, Carlos, tem um contato mais próximo com as crianças. (DIÁRIO, 2018 p. 6)

Esse trecho nos revela uma pluralidade de experiências sendo vividas no mesmo momento de uma atividade e no convívio com pessoas diferentes, que podem envolver a prática educativa. Primeiro, eu não pude acolher a aproximação do garoto, a sua insistência

em estar perto era tão importante para ele, que o meu limite de contato não era o limite dele, fazendo com que eu não lhe “permitisse” viver sua experiência totalmente da forma como ele queria. Por outro lado, o agente estava prontamente receptivo à busca do garoto pela aproximação desejada.

Em contrapartida, o outro garoto que insistia no “pipi” não teve o acolhimento do que estava projetando na atividade. Ou seja, essa experiência dá uma dimensão importante da riqueza das relações estabelecidas naquele espaço e da importância do convívio com pessoas diferentes, que podem acolher em uma área e não em outra, oportunizando a criança viver de várias maneiras suas experiências. Essa riqueza e essa multiplicidade dentro do ambiente educacional são valorizadas e estimuladas pelos documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2010, 2013; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e muito importante na constituição do Eu na criança.

As cenas trazidas até aqui demonstram o alcance das experiências emocionais vividas pelas crianças e a percepção que o adulto deve ter sobre tais experiências e sobre seu papel na construção do Eu na infância. A aproximação e/ou o distanciamento dos educadores e até mesmo do pesquisador, em relação a determinadas demandas da criança, devem respeitar os limites estabelecidos intrinsecamente pelas diferenças entre a natureza do prazer infantil e do prazer adulto.

Segundo Ferenczi (1992), o prazer infantil é lúdico. O código de significados da criança se constrói no fazer de conta. No processo de comunicação entre a criança e o adulto, esse precisa estar atento para não tomar o prazer lúdico concretamente, sob pena de interpretar mal algumas investidas da criança. A insistência do menino na repetição da palavra “pipi”, por exemplo, não necessariamente comportava o sentido sexual adulto que, ao que parece, incomodou o agente.

A atuação do adulto diante da demanda da criança pode proporcionar conforto e confiança no prazer lúdico ou reverberar sofrimento, caso se instale a “confusão de línguas” (FERENCZI, 1992), mencionada anteriormente.

2.6 Relação educadora - instituição

Ao longo do processo de escrita do trabalho, alguns registros do diário de observação nos fizeram refletir sobre a relação do profissional com a instituição, seja ela com a própria creche, seja com os Órgãos Federais e/ou Municipais de Educação, através do que eles produzem de documentos que embasam o próprio currículo da creche e o planejamento da

rotina e práticas pedagógicas. Compreendemos, então, que, a partir da relação que a educadora constrói com a instituição, a criação do seu Ser profissional estará evidente na construção das suas práticas, da rotina pedagógica, e da sua capacidade de legitimar os espaços e os tempos para as vivências das experiências das crianças e para desenvolver uma relação em que seja possível, também, participar das experiências delas.

Zimerman (2004) dá uma dimensionalidade para o modelo continente-contido de Bion que alcança outros contextos que não apenas a relação direta entre duas pessoas, por exemplo, uma palavra, contendo um significado; um ego, contendo uma representação; ou um indivíduo, contendo suas próprias aflições (ZIMERMAN, 2004). Aqui, no caso, a unidade dupla se faz presente na instituição sendo continente ou não para um profissional.

Podemos pensar que a organização da instituição de Educação Infantil oferece possibilidades para os profissionais viverem suas experiências emocionais no processo de Ser, como educadora; produzirem sensações, sentimentos, afetos e emoções nessa dinâmica; viverem suas experiências com as crianças; construírem uma relação com elas, ao ponto de, minimamente, ser possível sentir e pensar as necessidades que estão sendo colocadas dentro das relações estabelecidas.

Em um dos dias da observação, quando cheguei à creche e fui guardar minha bolsa na sala, encontrei a educadora resolvendo algumas questões sobre um passeio da turma e ela me relatou duas situações, nas quais se lembrara de mim, enquanto elas aconteciam:

Quando a educadora foi levar um menino (José, 4 anos) para fazer xixi, ele viu uma menina fazendo o mesmo só que sentada no vaso sanitário. Ela contou que ele olhou estranho e perguntou por que a menina estava sentada no vaso sanitário e não fazia xixi igual a ele. A professora disse que as meninas fazem xixi sentadas e não em pé, iguais aos meninos. O garoto ainda questiona se ela estava sentada porque estava fazendo cocô, porque ele também faz cocô sentado. A professora diz que não, meninas sempre fazem xixi sentadas e os meninos podem fazer em pé. Ela percebeu que o garoto ainda não tinha reparado na diferença anatômica entre meninas e meninos. Eu rapidamente falo para ela sobre a ideia de Freud de que, até certa idade, a criança acha que todo mundo tem um falo (pênis). A outra situação é que, no momento em que ela cantava músicas com a turma, na música da comida (ela canta sobre coisas que podem ser comidas ou não), as crianças começaram a falar em xixi ou cocô e passaram o tempo todo falando sobre isso. Tudo na música eles cantavam sobre o xixi e o cocô. Eu continuei dizendo para ela que Freud fala que na infância existem algumas fases em que o xixi e cocô são muito importantes para as crianças e para o desenvolvimento delas. (DIÁRIO, 2018, p. 12-13)

Alguns pontos podem ser analisados a partir desse relato. Primeiro, quando o menino foi ao banheiro e acreditava que todo mundo fazia xixi como ele, pode estar havendo a

percepção de que todo mundo é igual a ele, ou seja, os corpos são todos iguais, portanto, agem da mesma forma. Isto pode estar acontecendo no mundo interno do garoto, mesmo que ele já tenha o entendimento de um outro (seus colegas) separado dele (separado e diferente dele, mas com o corpo ainda igual ao dele). Quando a criança, na extensão da vivência da sua experiência, levou seu questionamento à educadora, isso fez com que ela tivesse a possibilidade de sanar a dúvida, concretizando um salto no aprendizado da criança, ou seja, um aprender na experiência. O entendimento da educadora sobre o que a criança estava vivenciando naquele período da vida pode ter sido adquirido na sua formação profissional ou ser fruto das vivências como professora de Educação Infantil.

Outro ponto é que, o pouco de diálogo que tive com a educadora fez com que seu conhecimento sobre as atitudes das crianças se ampliasse. Acreditamos que a experiência emocional que ela teve com as crianças passou a ter outros significados no momento em que ela pôde compreender aquele momento com outros olhos. Esse relato denota a importância de a instituição sustentar e dar caminhos para que os conteúdos dos educadores possam ser pensados e sonhados; para que os adultos não fiquem psiquicamente saturados e tenham disponibilidade para exercer a capacidade para pensar suas próprias experiências e ampliar seu mundo interno, para poder participar das vivências das crianças, auxiliando no processo de construção do Eu na relação do mundo interno delas com a realidade externa.

Por último, o papel de continente que eu desempenhei, que, informalmente, poderia ser atribuído a um coordenador, ou a um pedagogo, ou a um diretor ou, então, a um tempo de reunião que a relação instituição-educadora pode representar. Retomando Zimmerman (2004) que afirma a multidimensionalidade dada por Bion para o modelo, então a experiência dual vivida de um componente (aqui a educadora) pode interferir nas outras vivências das experiências emocionais (educadora-criança; criança-criança).

A partir das reflexões feitas sobre a influência das relações estabelecidas no universo da Educação Infantil, sobre a participação do adulto e, conseqüentemente, da instituição, na vivência do “ser” criança, podemos dizer que, independentemente da situação em que as experiências aconteçam ou de quem participa delas (criança, adulto ou a criança com ela mesma), a dupla se faz fundamental para a constituição do Eu na relação com o Outro. Pensando nisso, a próxima unidade pretende apresentar alguns momentos que trazem temas atrelados às experiências das crianças na rotina pedagógica que são importantes para o desenvolvimento do Ser criança e também do processo educacional, na qual estão inseridas.

3. Algumas outras temáticas que se destacam na experiência emocional vivenciada dentro da rotina pedagógica

A Educação Infantil, segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2013, 2017), deve criar momentos em que a experiência do “ser” criança possa ser priorizada, a partir da idealização principal dos eixos fundamentais – interações e brincadeiras – e com uma organização sistematizada da instituição e, conseqüentemente, da rotina pedagógica. Então, essa organização estrutural e os agentes que colocam tudo isso em ação precisam estar conectados com a possibilidade de a criança explorar, na relação com o outro, todos os espaços e as atividades com o objetivo de acontecer o desenvolvimento integral.

Quando está na instituição, a criança convive com diversas outras pessoas (crianças e adultos). O brincar, o explorar e o expressar, ideias trazidas pela Base Nacional (BRASIL, 2017), fazem parte do processo de realizar as atividades “pedagógicas” e vivenciar os “momentos livres”, sempre com o intuito de levar a criança a conhecer a si mesma, o mundo em que está inserida e se desenvolver, partindo dos mecanismos: físico-motor, cultural, intelectual e emocional.

Dialogamos, até aqui, sobre uma realidade apresentada durante a execução da pesquisa, relatada pelos trechos do diário de observação e as possíveis conexões dos acontecimentos destacados com a proposta pedagógica idealizada pelos documentos oficiais, analisando à luz de alguns conceitos psicanalíticos sobre o desenvolvimento humano, principalmente os que se referem à atuação da experiência de vida na infância na constituição do mundo interno da criança.

Nesse aspecto, demonstramos que, dentro de uma rotina sistematicamente organizada, podem surgir situações no brincar, nos momentos dos cuidados com o corpo, nas atividades planejadas e nos momentos livres, que proporcionam às crianças explorar sua criatividade naquele espaço e tempo, seja consigo mesmas ou com as pessoas que compõem aquele lugar, fazendo com que cada experiência seja vivida especificamente naquele momento.

Toda essa conjunção pode ser vivenciada atrelada aos diversos fatores que influenciam sua existência, como a mente, o corpo, as outras pessoas, as sensações, sentimentos, emoções, o cotidiano familiar, entre outros, sempre em uma relação dual (eu-outro), estabelecida desde o nascimento e estendida no cotidiano da Educação Infantil.

3.1 O brincar como o lugar para existir

A brincadeira faz parte do universo infantil desde sempre. O processo imaginativo e criativo está presente durante a experiência de vida na infância, principalmente nos primeiros anos de vida. Desde as recomendações dos documentos oficiais até a execução da rotina pedagógica, o ato de brincar é um componente fundamental na Educação Infantil, seja durante as atividades dirigidas pelos adultos, seja nos momentos em que apenas as crianças interagem. Exploradas pela mente infantil, a criatividade e a imaginação podem atuar sobre os mais variados temas ou contextos.

De acordo com Gilberto Safra (2006), a criança, durante o seu desenvolvimento, coloca em jogo os múltiplos aspectos que fazem parte do seu ser: a relação com um outro, a organização do psiquismo, com todas as angústias que surgem, e a necessidade de projetar um caminho para a vida, “o ser humano tem a necessidade de criar sentidos, pois é parte da estrutura da pessoa humana a capacidade de projetar horizontes futuros” (SAFRA, 2006, p. 13).

Durante a observação da rotina da turma, protagonista desta pesquisa, foi possível notar que as crianças constantemente procuravam viver, através da brincadeira, situações ou explorar temas que pareciam borbulhar dentro do seu mundo interno. A cena de um contexto familiar é alvo constante de representações no ato de brincar entre as crianças. Dentro das formulações da imaginação infantil, os papéis que cada pessoa pode desempenhar dentro de uma ideia de família são pontos de partida para as interações entre as crianças e até entre elas e os adultos. Os momentos do parque foram terrenos férteis para tais representações, como podemos perceber na cena a seguir:

[...] Estou observando a casa de madeira, onde vejo o Henrique (4 anos), Ricardo (4 anos) e Marcos brincando, vejo Ricardo e Marcos (4 anos) chorando como se fossem bebês. Henrique estava no meio colocando seu dedo na boca deles para parar de chorar, percebi que ele fingia estar alimentando os bebês, depois ele senta e bate as mãos nas pernas chamando os meninos para dormir, brincando de ser o “cuidador” dos bebês (não vi se antes disso ele tinha falado que era o pai ou a mãe deles). Os meninos deitam a cabeça no colo dele, ficam por um tempo depois ele grita “Festaaa!” e os dois levantam a cabeça, o Ricardo se levanta e começa a dançar e fazer o som de música eletrônica com a boca. Em seguida, ele repete a mesma brincadeira e depois o Ricardo desiste de brincar com eles. (DIÁRIO, 2018 p. 37)

Nesse momento do brincar, as crianças vivenciaram diversas representações criadas no seu mundo interno sobre algo captado, pelo fator atenção, da realidade externa. Klein (1991, p. 151) aponta que as crianças se expressam por meio da brincadeira, enquanto “o adulto expressa predominantemente através das palavras”. As ações imaginativas podem auxiliar no desenvolvimento do que está acontecendo dentro do aparelho mental de cada uma. Quando a criança externaliza algo imaginado, isso lhe permite internalizá-lo de outra forma, sendo possível pensá-lo.

Klein (1991) afirma que os jogos simbólicos, aqueles que atribuem alguns papéis no desenvolvimento das ações, oportunizam à criança revelar uma variedade de experiências e fantasias que acompanham a atividade de sua mente. Isso também se dá nas corriqueiras brincadeiras das crianças, e é de extrema importância para projetar e se identificar com o que se passa em seu mundo interno, e até organizar o que lá habita.

Gilberto Safra (2006) afirma que, no brincar, a criança cria situações organizadas no espaço e no tempo. É brincando que ela funda mundos e pode não estar somente projetando seus conteúdos psíquicos, mas, através do jogo, modificando a realidade dada por meio dos seus gestos. “Isto significa que todo o brincar demanda um tipo de ruptura com o que é dado. O brincar funda mundos, funda a possibilidade de a criança estar no mundo e instituir modos de ser” (SAFRA, 2006, p. 13).

O brincar é uma representação, mas não é uma representação literal, é um criar sobre a experiência. Isto é, a família podia estar representada ali, na brincadeira, mas era a família que a criança construiu internamente, como uma experiência própria. São papéis que ela vive, sobre os quais fantasia e com os quais cria, representando-os no ato da brincadeira. Portanto, não podemos estabelecer relação direta com os papéis representados no seu núcleo familiar. A criança estava ali vivendo, experienciando, a partir daquilo que ela é, exercendo o “ser” criança.

Na cena seguinte, numa atividade com fantoches, a criança demonstrou uma situação, que podemos considerar ser uma fantasia ou desejo arcaico que, segundo Klein (1991), pode partir de ansiedades infantis que habitam o seu psiquismo:

Em seguida, o Henrique (4 anos) se aproxima com dois fantoches e eu perguntei quem eram. Ele disse que era a mãe e o filhinho, então ele brincando, fazia com que o filhinho morderse a mãe e diz que o filhinho comeu a perereca da mãe e sorri. Depois ele briga com os fantoches e diz que não pode. Outros iam se aproximando e mostrando os fantoches, ora dizendo que era homem, ora dizendo que era mulher e sempre brincando de

que os fantoches comiam partes do corpo, algumas eram enunciadas outras não. Mas era sempre para comer partes do corpo. (DIÁRIO, 2018, p. 18)

Esse recorte é muito revelador, pensando na relação criança-mãe, porque se conecta com as concepções de Klein (1991) sobre fantasias primitivas de “devorar, ser devorado”. A autora revela que no processo de desenvolvimento psíquico da criança, a fantasia primitiva impulsiona o desejo de devorar o que há de bom dentro da mãe, na relação com o objeto. No caso observado, a situação representada pode nos revelar um desejo arcaico, resultado de experiências vividas com as ansiedades que fazem parte da posição esquizoparanoide, experienciadas em outros momentos anteriores àqueles, que ganham formas nas brincadeiras infantis.

A fala do garoto pode revelar que a mente infantil está cheia de mamães e filhinhos se comendo, se engolindo. Com isso, a brincadeira pode exercer o papel de continente para conter essas fantasias primitivas de devorar e ser devorado. Novamente a possibilidade de a criança estar numa condição de oscilação entre as posições esquizoparanoide e depressiva, PS↔D pensada por Bion (1966).

Dessa forma, a brincadeira torna-se uma situação simbolizada para que a criança processe um conteúdo internalizado. Além de representar algo, pode ser um veículo para transitar de uma condição para outra, ou seja, o brincar pode auxiliar o movimento de modificar o estado mental da criança. Gilberto Safra (2006) chama isso de “trânsito de um modo para outro”, na busca de exercer os modos de ser. Os jogos simbólicos (utilizar uma boneca para simbolizar a mãe, por exemplo) podem ter o sentido de travessia de um momento para o outro. O brinquedo, além de significar alguém ou algo para a criança, pode tornar-se o lugar para acontecer as formulações do aparelho mental e o meio para desenvolver a capacidade para pensar o que ainda não foi significado e internalizado. Na brincadeira, esse movimento passa a existir.

3.2 A constituição do Eu na descoberta do corpo

Nas experiências vividas pelas crianças, nas brincadeiras e nas interações com os seus pares e com os adultos, durante a rotina pedagógica, eram muito comuns e frequentes as relações desenvolvidas a partir de situações que envolviam o toque no próprio corpo ou no do outro, como instrumento para viverem uma experiência com o outro. A recorrência desses

registros do período de observação proporcionaram algumas reflexões significativas para este trabalho e para o desenvolvimento da temática.

As vivências do Eu, desde a relação inicial do bebê com a mãe, têm origem em uma busca de ele sobreviver através da exploração de partes do corpo da mãe, como o seio e/ou o colo. Mediante tal exploração, ele consegue obter não só a nutrição com a alimentação, mas também a experiência de sentimentos amorosos e de conforto, advindos do acolhimento materno.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) reitera essa ideia, ao afirmar que o recém-nascido se encontra num estado que pode ser chamado de fusão com a mãe, não diferenciando os limites do seu corpo e dos próprios desejos. O lactante pode ficar frustrado ou com raiva quando suas vontades não são atendidas pela mãe ou cuidador(a), como por exemplo, quando está com fome e não é amamentado. Essas experiências, quando vividas no clima de afeto e acolhimento, podem atuar como fatores importantes para o desenvolvimento da criança, “já que explicitam divergências e desencontros, momentos favoráveis à diferenciação entre o eu e o outro” (BRASIL, 1998, p. 15).

O documento (BRASIL, 1998) ainda indica que os bebês, aos poucos, vão adquirindo consciência dos limites de seu corpo e as consequências de seus movimentos. Inicialmente, o fator atenção é direcionado para as descobertas dos comandos dos movimentos das mãos e as sensações causadas quando morde o próprio corpo e sente dor. De acordo com o Referencial (BRASIL, 1998, p. 15), “a exploração de seu corpo e movimentos, assim como o contato com o corpo do outro, são fundamentais para um primeiro nível de diferenciação do eu”.

Ademais, no processo de conhecer o mundo e o que está ao seu redor, o corpo é o elemento inicial para ligar o que existe dentro do indivíduo à realidade externa, na qual ele foi inserido. É com as mãos, a boca e os olhos que o bebê conhece e compreende o mundo, e as impressões, os sentimentos, os afetos e as emoções produzidos nesse contato, constituem o universo interno de cada ser humano. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), é através dos primeiros cuidados com o corpo que a criança percebe a separação do seu próprio corpo com o do outro, ampliando o seu conhecimento acerca do mundo.

É pelo contato com o outro que se constrói, internamente, o conhecimento sobre si. Logo, é válido abordar algumas situações em que o corpo foi parte fundamental da vivência das experiências emocionais das crianças observadas, e como esses momentos promoveram o encontro que provoca o criar na experiência de ser criança.

A curiosidade nesse período da infância (entre 2 e 4 anos) guia, muitas vezes, o comportamento das crianças, evidenciando a experimentação ou a externalização do que estão sentindo ou pensando. A busca pelo outro é a premissa para promover a experiência criativa. Assim, um simples almoço pode se tornar um momento de exploração e descobertas:

No almoço, observo que o José e João (4 anos) sentam juntos, um ao lado do outro, e um outro garoto senta ao lado do João. Ao fim do tempo do almoço, o garoto e João começam a brincar. Numa hora os rostos dos dois ficam bem próximos e o menino aproxima sua boca fazendo bico para a boca do João, o mesmo recua fazendo uma cara de estranhamento, mas, logo depois, se aproxima do rosto do menino. Percebi que havia movimentos de aproximação e recuo, sem contato, até que João vira de costas. (DIÁRIO, 2018, p. 4)

Dentro da rotina, no momento do almoço, todos se sentam muito próximos uns dos outros para comer, a proximidade dos corpos favorecia o brincar e o interagir, o que acabava sendo mais interessante do que somente se alimentar. A situação relatada mostra um criar sobre a experiência explorada pelas crianças nessas aproximações.

Viver essas experiências pode auxiliar na organização do aparelho mental dos meninos e das meninas, a partir do que é produzido no contato do mundo interno com a realidade externa – como se refere o próprio Bion (1966). O toque no corpo e o contato próximo com o outro pode proporcionar a elaboração de significados e representações das sensações e emoções vividas na experiência emocional.

Além disso, pode haver uma busca de um lugar para compartilhar as experiências dessas sensações e de uma função alfa que consiga ligar essas impressões sensoriais às emoções. Na relação com o outro, a criança partilha experiências e procura um criar a partir da experiência, construindo conhecimentos e saberes sobre si e sobre o outro.

A proximidade com variadas pessoas e/ou objetos, presentes no espaço da realidade externa, se torna uma condição para a criança direcionar o seu fator atenção e explorar esse universo. A hora do sono, com aproximação entre elas e a falta de uma atividade que utilize o movimento e a energia das crianças, é um cenário ideal para a interação entre as crianças e também do adulto com elas. Entretanto, essa aproximação das crianças é vista como problemática, já que, para a rotina pedagógica, no momento do sono todos precisam dormir. Como mostra o relato seguinte:

No sono as crianças interagem com os (as) colegas deitados ao lado. Henrique (4 anos) brinca com uma menina por um tempo. Ambos se tocam e sorriem até um dos agentes reclamar. A hora do sono é o momento em que

os adultos tentam ao máximo controlar as crianças e fazê-las dormir. É o momento do carinho do adulto na criança, mas é o momento de muita repreensão também. (DIÁRIO, 2018, p. 20)

Enquanto não dormia, a turma costumava brincar e conversar. Havia aquelas crianças que, quando não estavam interagindo com as outras, gostavam de explorar a si mesmas. Estar deitado, sozinho, e com as mãos livres pode ser um convite para a experimentação de sensações que o corpo provoca, nela própria e na outra.

De acordo com Beauvoir (1980), a criança pequena, primeiramente, conhece o mundo através das partes do corpo. Pensando nesse aspecto, o corpo pode tornar-se o lugar para viver as sensações exploratórias das crianças, seja o próprio corpo, seja com a participação do outro.

Ainda no momento do sono, a experiência pode ser reveladora para as crianças, mas também é alvo do olhar dos adultos. A ideia do adulto expressa no relato a seguir dá mostras de como podem ser distintos os significados de uma experiência para as crianças e para os adultos:

Na hora do sono eles ficam conversando e brincando entre eles, com os que estão deitados ao lado. Algumas crianças insistem em não querer dormir, e os adultos ficam tentando ao máximo fazê-las pegar no sono. Vejo Henrique e Lucas (4 anos) brincando e tocando os pés. A professora vê e fala que o “romance está bombando entre eles, estão tão próximos que falta pouco para se beijarem”. Em seguida, pede para eles se separarem. (DIÁRIO, 2018, p. 32)

A experiência das crianças foi simbolizada pela educadora a partir de um olhar “adultizado”. A percepção do literal da cena pelo adulto pode não ter alcançado o que poderia estar acontecendo em termos do prazer lúdico vivido pela criança.

A educadora não se deixou penetrar por aquilo que estava sendo projetado no momento do sono. Pelo contrário, houve uma ligação entre uma ideia “estereotipada” de romance adulto com uma relação de exploração corporal pelas crianças. A conclusão (fala) da educadora sobre a interação dos meninos não lhe permitiu “pensar” para além de uma suposição de uma “relação romantizada”, sustentada pelos significados expressos pelo adulto sobre romance e/ou relação amorosa. Aqui, a condição psíquica do adulto não se atenta para a ludicidade, vivida nessa experiência de brincadeira entre as crianças. De acordo com Ferenczi (1992), essa ludicidade, vivida na experiência infantil, penetra no adulto e se mistura a ideias e concepções experienciadas e elaboradas a partir de uma vivência de adulto, isto é, esse

“romance” visto pela educadora só existe no universo dela, para além disso, existe um prazer infantil acontecendo de forma lúdica.

Baseados nos relatos apresentados e nos diálogos construídos até aqui, podemos refletir que cumpre aos adultos, no desenvolvimento da rotina pedagógica, ficar atentos para voltar um olhar mais sensível e específico para o que as crianças externalizam (projetado e/ou evacuado) ou partilham do seu mundo interno.

As observações nos mostraram diversas vivências cotidianas das crianças que, muitas vezes, não são contempladas pelo planejamento pedagógico. A exploração espontânea do corpo é uma dessas. Compreendemos que estar na difícil realidade das instituições públicas de Educação Infantil do País, especificamente as de Campinas, na qual foi realizada a pesquisa, é, por si só, um ato político de enorme importância. É árdua a tarefa dos profissionais que sustentam uma rotina pedagógica com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Assim, no percurso de fazer acontecer o processo educativo, vários momentos e experiências se transformam em espaços para o criar da criança, mas outros acabam ficando de fora do alcance do fazer pedagógico da instituição, trazidos e analisados durante todo o trabalho.

Existem pontos positivos e negativos em todas as situações experienciadas entre as crianças e com os adultos dentro da Educação Infantil, sendo que tudo isso vai sendo vivido por todos e, de alguma maneira, é internalizado por meninos e meninas, no processo de construção de si em interação com o outro. Explorar tudo que está ao redor proporciona conhecimentos que, dia após dia, podem dar significado às experiências no caminho de existir, ao ser um indivíduo que faz parte do mundo.

Considerações finais

A experiência desta pesquisa nos permite pensar este trabalho para além de uma conclusão, ou seja, para um não findar. As relações registradas no diário de campo e trazidas para reflexões e análises continuaram a acontecer após a finalização da coleta de dados e ainda estão lá sendo vividas. A realidade da instituição de Educação Infantil prossegue com as vivências de experiências emocionais das crianças com elas próprias e com os adultos, no caminho de construir conhecimentos que signifiquem algo na vida de cada um dentro daquele espaço e de um tempo.

O contato dos profissionais da Educação Infantil com a Psicanálise e com as contribuições de Bion sobre a constituição psíquica do ser humano pode fazer com que

diferentes percepções e olhares sobre a ação das crianças se deem. A partir disso, novas formas de planejar e de organizar a prática educativa podem surgir.

Essas percepções podem direcionar a atenção do educador ao que está sendo vivido ali por meninos e meninas, de modo que o que for captado seja sentido e pensado como uma experiência singular, criada e experienciada, naquele determinado momento, que não precisa ser generalizado para todos os demais momentos da vida da criança e do adulto também. É preciso que a atenção do educador não seja apenas voltada para “o que” é trabalhado, mas para “o como” a experiência de vida é explorada, de que maneira se dá a relação da criança com o outro ou consigo mesma. As sensações, os sentimentos, os afetos e as emoções precisam encontrar espaço para serem sentidos e pensados pelas crianças e pelas educadoras, como parte do fazer pedagógico e específicos das experiências infantis.

Estudar a criança pequena na Educação Infantil só faz reforçar a ideia de que educar uma criança vai muito mais além de cuidar da alimentação, da higiene, da segurança física ou do conteúdo curricular. Se o adulto não estiver emocionalmente conectado com o bebê, depois com a criança, tudo que for vivido naquele período da vida pode não se tornar enriquecedor e original, ou, em outras palavras, pode não se consolidar como uma experiência de humanização.

Estudar o que nos constitui como seres humanos é sempre um desafio, podendo se tornar um ato transformador. As educadoras, baseadas nas análises sobre a rotina pedagógica e nas reflexões feitas sobre as experiências emocionais na Educação Infantil, podem dispor de oportunidades para construir novas relações e outras formas de interagir com as meninas e os meninos, a partir do que é, minimamente, observado e intuído nesse contexto.

A experiência emocional é a base para as experimentações dentro do espaço educacional. A rotina é explorada pelas crianças não só pelas atividades planejadas, mas, principalmente, pela vivência da criança em “Ser”, naquele tempo, naquele espaço, com todos os componentes ali disponíveis (os objetos, as brincadeiras, o espaço físico e as pessoas), para aprender na experiência, partindo da ideia de dupla. Estar com outro (seja outro de fora ou o outro internalizado) aflora a criatividade e algo é construído.

Portanto, quando pensamos que sabemos muito, não abrimos espaço para emergirem outros saberes e outras experiências. No entanto, a tolerância ao desconhecido é que nos faz entrar em contato com o novo, e é isso que nos permite viver outras experiências, com qualidade emocional, que nos fazem existir, no ato de viver, o aqui e o agora.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa. Uwe Flick (coord.)).
- ARCHANGELO, Ana. Social exclusion, difficulties with learning and symbol formation: A Bionian approach. **Psychoanalysis, Culture & Society**, v.15, p.315–327, 2010. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1057/pcs.2010.26>>. Acesso em: 31 out. 2019.
- BACCARIN, Maria Inês. **Aprendendo a pensar, pensando o aprender**: as origens afetivas do pensar. 2000. 273p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/308394>>. Acesso em: 09 maio 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, 2**. A experiência vivida. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BION, Wilfred R. **Os elementos da Psicanálise**. Inclui o aprender com a experiência. Tradução Jayme Salomão e Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- BION, Wilfred. Turbulência emocional. Tradução Paulo Cesar Sandler. **Revista Bras Psicanálise**, São Paulo, v.21 n. 1, p.121-133, 1987.
- BION, Wilfred R. **Estudos psicanalíticos revisados (Second thoughts)**. Tradução Wellington M de Melo Dantas; Direção: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1988. 154 p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SED, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SED, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548>

-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (Ed.). **Base Nacional Comum Curricular: A Etapa da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SED, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRITTON, Ronald. Mantendo as coisas em mente. *In*: ANDERSON, Robin (org.). **Conferências Clínicas sobre Klein e Bion**. Tradução Belinda Haber Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1994. cap. 8, p. 117-128.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CONSTANTINE, Larry L.; MARTINSON, Floyd M.. **Sexualidade infantil: novos conceitos novas perspectivas**. Tradução Dr. Roberto Schoueri Jr. E Dra. Patrícia de Campos Lindenberg. São Paulo: Roca, 1984. 255 p.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. Tradução Ivo Storniolo e Yvone Maria C. T. da Silva. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005.

FELDMAN, Michael. Cisão e identificação projetiva. *In*: ANDERSON, Robin (org.). **Conferências Clínicas sobre Klein e Bion**. Tradução Sônia S. Terepins. Revisão Belinda Haber Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1994. cap. 3., p. 48-59.

FERENCZI, Sándor. Confusão de línguas entre os adulto e a criança. *In*: FERENCZI, Sándor. **Obras Completas Psicanálise IV**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos (1932-1936). v. XXII. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Direção de edição Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. O ego e o id e outros trabalhos (1923-1925). v. XIX. p. 245-246. **Obras Completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Direção de edição jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

HINSHELWOOD, R. D. **Dicionário do pensamento kleiniano**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 507 p.

KLEIN, Melanie. **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. Tradução Elias Mallet da Rocha, Liana Pinto Chaves (coord. e colab.). 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PICK, Irma Brenman. A emergência de relações de objeto iniciais no *setting* psicanalítico. In: ANDERSON, Robin (org.). **Conferências clínicas sobre Klein e Bion**. Tradução Belinda Haber Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1994. cap. 2, p. 37-47.

SAFRA, Gilberto. **Desvelando a memória do humano**: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio. São Paulo: Sobornost, 2006.

SANDLER, Paulo Cesar. Experiência emocional. In: REZZE, Cecil José; MARRA, Evelise de Souza; PETRICCIANI, Marta (orgs.). **Afinal, o que é experiência emocional em Psicanálise?** São Paulo: Primavera, 2012. p. 159-194.

SPILLIUS, Elizabeth Bott. Experiências clínicas de identificação projetiva. In: ANDERSON, Robin (org.). **Conferências clínicas sobre Klein e Bion**. Tradução Belinda Haber Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1994. cap. 5, p. 73-87.

ZIMERMAN, David E. **Bion da teoria à prática**: uma leitura didática. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004. 349 p.

WESSEL, Samanta Cristina; STECANELLA, Nilda. A abordagem etnográfica na pesquisa em educação. In: STECANELLA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. v. 2. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.