

Psicanálise e educação infantil: operadores de leitura da constituição subjetiva

Psychoanalysis and Early Childhood Education: Operators for Reading
Subjective Constitution

Psicoanálisis y educación infantil: operadores para la lectura de la
constitución subjetiva

*Cristine Lacet*¹

*Maria Cristina Machado Kupfer*²

Resumo

Educar e cuidar estão enlaçados no âmbito da educação infantil. Pais e professores ocupam lugar de agenciadores dessas funções, diretamente ligadas ao processo de constituição subjetiva da criança. Este artigo, dirigido a professores de educação infantil, tem como objetivo apresentar uma pesquisa na qual foi introduzida a dimensão clínica como viés de leitura no campo da formação de professores a partir da proposição de operadores de leitura psicanalíticos do processo de constituição subjetiva, de modo a verificar se esses operadores orientam ou modificam o olhar do professor para a subjetividade da criança. Optou-se pela utilização do instrumento de *Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI)*, e, mais especificamente de seus eixos, que evidenciam o funcionamento psíquico da criança a partir dos 4 anos, como operadores de leitura da criança em seu laço com o educador.

Palavras-chave : Psicanálise. Educação infantil. Apegi. Constituição subjetiva.

Abstract

Educating and caring are intertwined in early childhood education. Parents and teachers act as agents of these functions, which are directly linked to the child's process of subjective constitution. The aim of this article, addressed to early childhood education teachers, is to present a study in which the clinical dimension was introduced as a reading bias in the field of teacher training, based on the proposition of psychoanalytic reading operators of the process of subjective constitution, in order to verify whether these operators orientate or modify the teacher's view of the child's subjectivity. We chose to use the Psychoanalytic Accompaniment of Children in Schools, Groups and Institutions (APEGI) tool, and more specifically its axes, which show the psychic functioning of the child from the age of 4, as operators for reading the child in their relationship with the teacher.

Keywords: Psychoanalysis. Child education. Apegi. Subjective constitution.

Resumen

Educar y cuidar se entrelazan en la educación infantil. Padres y maestros actúan como agentes de esas funciones, que están directamente vinculadas al proceso de constitución subjetiva del niño. El objetivo de este artículo, dirigido a docentes de educación infantil, es presentar un estudio en el que se introdujo la dimensión clínica como sesgo de lectura en el campo de la formación docente, a partir de la proposición de operadores psicoanalíticos de lectura del proceso de constitución subjetiva, con el fin de verificar si estos operadores orientan o modifican la mirada del docente sobre la subjetividad del niño. Optamos por utilizar la herramienta Acompañamiento Psicoanalítico de Niños en Escuelas, Grupos e Instituciones (APEGI), y más específicamente sus ejes, que muestran el funcionamiento

¹ IP/USP, São Paulo/SP - Brasil. E-mail: crislacet@yahoo.com.br. ORCID: [0000-0002-3075-5821](https://orcid.org/0000-0002-3075-5821).

² IP/USP, São Paulo/SP - Brasil. E-mail: mckupfer@usp.br. ORCID: [0000-0002-3658-0241](https://orcid.org/0000-0002-3658-0241).

psíquico del niño a partir de los 4 años, como operadores de lectura del niño en su relación con el docente.

Palabras clave: Psicoanálisis. Educación Infantil. Apegi. Constitución subjetiva.

Introdução

Quando consideramos o campo da educação infantil na contemporaneidade, verificamos que o professor está lado a lado com os pais, desempenhando não apenas uma função cognitiva, mas participando também da formação da subjetividade das crianças sob seus cuidados, sendo assim agentes no processo de constituição subjetiva da criança (MARIOTTO, 2009). “[...] Educar uma criança é ensinar-lhe seu corpo, o mundo, as regras e os interditos da vida em sociedade” (DOLTO, 1998, p.16).

Este artigo, dirigido a professores de educação infantil, tem como objetivo apresentar uma pesquisa na qual foi introduzida a dimensão clínica como viés de leitura no campo da formação de professores de educação infantil. Ali foram propostos operadores de leitura psicanalíticos do processo de constituição subjetiva, de modo a verificar se esses operadores orientam ou modificam o olhar do professor para a subjetividade da criança.

Para que a educação infantil tenha uma função subjetivante é fundamental que a escuta do sujeito integre as suas práticas. A questão que se coloca refere-se justamente aos discursos que permeiam e dirigem essa escuta, especialmente no caso de crianças com problemas de desenvolvimento ou entraves na constituição do sujeito psíquico³.

Na medida em que essas crianças estão incluídas na cena educativa, o debate acerca da escola inclusiva ou da *Educação para todos* tende a se direcionar para a especialização no campo da formação de professores; e dado o lugar hegemônico que a ciência ocupa frente à compreensão e direção de tratamento dos quadros psicopatológicos na atualidade, temos como um de seus desdobramentos a *cientificação* do ato de educar.

1 O agenciamento do paradigma tecnocientífico no campo da educação

Desde a segunda metade do século XX vimos o processo de expansão da medicalização da sociedade (COLLARES; MOYSÉS, 1994; UNTOIGLICH, 2008; GUARIDO; VOLTOLINI, 2009). O discurso cientificista e medicalizante passou a atravessar de modo significativo o campo educativo, tanto familiar, quanto escolar (GUARIDO, 2007).

³ No decurso de seu desenvolvimento a criança pode apresentar: a) problemas na constituição subjetiva, que se referem a tropeços no próprio processo de constituição subjetiva, problemas estruturais com risco de evolução para as psicopatologias mais graves da infância como os transtornos do espectro autista (TEA); b) problemas de desenvolvimento, que sinalizam a presença de dificuldades de desenvolvimento, mas não questionam a instalação do sujeito psíquico, como hiperatividade, distúrbios esfinterianos e problemas com regras e leis (KUPFER *et al.*, 2009).

O diagnóstico psiquiátrico não é sem efeitos para a criança, podendo afetar seu processo de subjetivação ao ser tomado como traço prevalente a partir do qual ela é reconhecida pelos pais, pelos educadores e por aqueles que conduzem seu tratamento. É a partir da nomeação diagnóstica que ela será inserida no laço social, o que elimina a possibilidade de situar-se desde sua ordem de filiação, permanecendo encurralada na identificação ao diagnóstico (LACET; ROSA, 2017).

Para a ciência, a exclusão do sujeito em sua singularidade e as generalizações universalizantes são premissas constitutivas de seu campo e coerentes com sua lógica discursiva. O debate que nos interessa refere-se ao agenciamento desse discurso e do paradigma *tecnocientífico* pelo professor; ou seja, queremos problematizar os desdobramentos que ocorrem quando o professor baseia sua práxis educativa em um discurso que elide o sujeito.

Quais são os efeitos do discurso medicalizante, orientado pelo paradigma *tecnocientífico* e pela exclusão do sujeito, no campo da educação infantil? O primeiro deles é que o saber se torna impessoal e universalizante, e a criança não é escutada em sua singularidade. O segundo efeito, uma consequência do primeiro, impede que o educador se implique com sua escuta e se questione sobre o que o laço com aquela criança pode ensinar acerca da cena educativa. Além disso, quando a criança é tomada como objeto de conhecimento científico, a escuta não parte mais da subjetividade do educador, mas de um saber generalista alheio a ele. Assim, ao invés de constituir-se um laço subjetivante, que se caracteriza por ser único porque apoiado na singularidade do professor e do aluno, estabelece-se um crivo normativo.

Por meio desse crivo normativo as expressões da criança são interpretadas e justificadas como coincidentes ao diagnóstico e prognóstico do especialista. Santiago e Assis consideram que nomeação diagnóstica busca traduzir “[...] a emergência de um real irreconciliável que convoca uma localização imaginária e uma nomeação simbólica, para aplacar a angústia suscitada por aquilo que não pode ser dominado, no plano pessoal, ou controlado, na relação pedagógica” (SANTIAGO; ASSIS, 2018, p.18).

Nesse debate sobre o agenciamento do discurso *tecnocientífico* e prescritivo por um lado e do agenciamento do discurso subjetivante por outro no campo da educação, é legítimo perguntar por que utilizarmos o paradigma clínico se poderíamos recorrer aos questionários e inventários de comportamentos manifestos das crianças e treinar os educadores a realizarem eles mesmos o diagnóstico?

O uso de inventários e escalas oriundos do campo da medicina *tecnocientífica* contemporânea no contexto escolar evidencia um reducionismo que toma o mal-estar apresentado pela criança como uma disfunção. Além disso, nessa abordagem as funções psíquicas e orgânicas são entendidas de maneira desarticulada; o processo de constituição subjetiva é desconsiderado e tampouco articulado à cena educativa. O risco desse tipo de hipersimplificação “[...] consistiria em localizar nessa realidade aquilo que fomos buscar, para depois terminar surpreendendo-nos com as altas porcentagens daquele transtorno que finalmente encontramos” (UNTOIGLICH, 2008, p.15). Essa simplificação traz um risco futuro de que surjam diagnósticos psicopatológicos mais

graves e mais dificilmente manejáveis, que são decorrentes do silenciamento do sofrimento e da domesticação da conduta (UNTOIGLICH, 2008).

2. A entrada da psicanálise na educação

Quando partimos do referencial psicanalítico, o discurso tecnocientífico é abandonado e em seu lugar passamos a considerar a dimensão subjetivante do trabalho com as crianças na educação infantil. Nesse referencial, entendemos o desenvolvimento psíquico como o produto do encontro de processos maturativos de ordem neurológica e genética com operações de constituição do sujeito psíquico (KUPFER *et al.*, 2009). É a partir da relação com o Outro que se inscrevem as operações psíquicas responsáveis pela instalação do sujeito psíquico; o vínculo afetivo e de desejo com o outro desenvolve-se desde o nascimento e está associado à direção e qualidade das relações ulteriores da criança ao longo da vida.

Sabemos que os fatores constitucionais se articulam às vivências infantis e determinam a manifestação da sintomatologia ao cruzar com fatores desencadeantes. Essa perspectiva rompe com a lógica da causalidade única, professada pela medicina tecnocientífica, e retoma a complexidade da discussão acerca do sofrimento psíquico.

No campo da educação infantil, a escuta atravessada pela psicanálise é marcada ao mesmo tempo por uma implicação subjetiva e por uma posição não intrusiva. Para Crespim (2006) isso requer um trabalho clínico contínuo com os profissionais para que possam ocupar um lugar daquele que suspende as antecipações sobre a fala e comportamentos da criança e acolhe um dizer sem interpretá-lo precipitadamente ou defender-se dele.

Essa posição implica no pressuposto de que há um desconhecimento inicial acerca do encontro da criança com o educador, que vai se construir como saber a partir das experiências do dia-a-dia – a criança é tomada como sujeito e não objeto de um saber universalizante, estando o educador também implicado subjetivamente nesse ato educativo. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014, p. 14) consideram que “[...] obviamente, não basta cuidar para realizar trabalho de subjetivação. Mas, cuidar na creche faz marcas subjetivas [...] A hipótese é que as marcas são importantes o suficiente para reorientar, para infletir a orientação do destino da criança”.

A psicanálise critica a perspectiva *tecnocientífica* e prescritiva no campo da educação, na medida em que esta perspectiva visa fornecer respostas antecipadas para os impasses dos professores em sala de aula por meio do ensino instrumental de métodos e técnicas. A psicanálise aponta para a “[...] dimensão experiencial da caixa preta da sala de aula, da tensão viva e quente da relação transferencial no *des/encontro* do professor com o aluno, do romance, do drama que compõe o *script* desse laço” (VOLTOLINI, 2018, p.11). Propõe trazer para a escola aquilo que ela suprimiu: a experiência.

A psicanálise aponta para a presença do pulsional na sala de aula, do real do corpo que perturba a organização simbólica e para o fato de que não há saber prévio ou

formação técnica que dê conta da urgência e do imprevisto da sala de aula (VOLTOLINI, 2018).

Santiago e Assis (2018) apontam, a partir da escuta de gestores responsáveis pela área da Educação Especial, que a escola não sabe lidar com o particular e consideram que o desafio da psicanálise no campo da educação seria a inscrição da singularidade em âmbito institucional.

3. A pesquisa aqui apresentada

Depois de situar a problematização em que está inserido o presente artigo, retomamos aqui seu objetivo, o de apresentar uma pesquisa na qual foi introduzida a dimensão clínica como viés de leitura no campo da formação de professores de educação infantil a partir da proposição de operadores de leitura psicanalíticos do processo de constituição subjetiva.

A pesquisa ocorreu no âmbito de um grupo de formação de professores, no contexto de uma pesquisa mais ampla⁴. Foram realizados 8 encontros com duração de 1,30 h cada com um grupo de aproximadamente 12 professores de educação infantil. A cada encontro era solicitado que um professor trouxesse para discussão alguma experiência da sua práxis educativa que o tenha interrogado, “[...] que tenha representado algum enigma, os tenha colocado em estado de angústia, de dúvida, de conflito em termos de seus saberes, de seus desejos e (in) decisões” (ALMEIDA; AGUIAR, 2017, p.96). Era um convite à narrativa, a falar do romance educativo, da experiência, a convocar a marca, falar de outra cena, a partir da tomada de distância.

A metodologia da conversação proposta por Miller (2003), que surgiu inicialmente como conversações clínicas entre psicanalistas, foi tomada como referência de trabalho e o dispositivo clínico no campo da educação apreendido como um dispositivo discursivo que não aborda o âmbito das fantasias inconscientes dos professores, embora esteja advertido sobre a sua existência; o foco está na contingência, naquilo que não anda e não nas competências. Dito de outra forma, nesse convite à narrativa feito por uma psicanalista, havia uma aposta de que a circulação da palavra, ao revelar para além do texto, nos deslizos significantes, os equívocos e o fora de sentido, abriria uma via de acesso ao singular daquele que a enuncia, embora o dispositivo não vise a esse singular (que poderá ser recolhido em dispositivos individuais de tratamento) e sim a um deslocamento de posição frente ao mal-estar a partir do encontro com o não saber.

O método de trabalho consistiu em dialetizar a demanda, usar a palavra para tratar o mal-estar, produzir estranhamento, passar da queixa à interrogação, com objetivo de fazer girar, fazer mexer-se e modificar-se o discurso no grupo.

⁴ “Dispositivos de intervenção na escolarização de crianças com entraves na constituição psíquica”, aprovada pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP, de acordo com os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre ética na pesquisa com seres humanos.

4. Operadores de leitura da constituição subjetiva

A partir da experiência do grupo de formação de professores, vale sublinhar uma indagação que permeou com insistência a fala de grande parte dos professores e dizia respeito à dificuldade em diferenciar quando os comportamentos de determinadas crianças denotavam algum impasse significativo em seu desenvolvimento psíquico ou quando podiam ser atribuíveis ao que denominavam como características da personalidade da criança.

Essa indagação foi decisiva na escolha do meio através do qual o campo articulado entre a constituição subjetiva e o desenvolvimento da criança seria debatido nesse artigo dirigido a professores de educação infantil. A opção feita foi a de apresentar operadores clínicos de leitura da constituição subjetiva de base psicanalítica com o objetivo de problematizar a indagação sobre a diferenciação entre o que pode ser atribuído a uma resposta singular daquela criança aos impasses vividos nos diferentes tempos de seu desenvolvimento e as detenções ou ausências de processos psíquicos que deveriam estar em curso.

Desta forma, optou-se pela utilização do instrumento de Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI)⁵ e, mais especificamente de seus eixos, que evidenciam o funcionamento psíquico da criança a partir dos 4 anos, como operadores de leitura da criança em seu laço com o educador. A utilização desses operadores de leitura não tem uma visada diagnóstica e objetiva introduzir a dimensão clínica como viés de leitura no campo da educação infantil, de modo a verificar se esses operadores orientam ou modificam o olhar do professor para a subjetividade da criança. Serão utilizadas e discutidas vinhetas de situações vivenciadas pelos professores participantes do grupo com seus alunos a partir dos operadores de leitura acima descritos.

O APEGI é um instrumento concebido a partir da teoria e clínica psicanalítica com o objetivo de situar e acompanhar a criança a partir de 4 anos em relação ao seu processo de constituição subjetiva, ou seja, verificar as principais operações psíquicas articuladas ao desenvolvimento da criança (KUPFER; BERNARDINO, 2022). Uma primeira consideração a ser feita refere-se ao caráter provisório e não decidido da estruturação psíquica na infância (JERUSALINSKY, 2008; KUPFER *et al.*, 2009).

O APEGI é constituído por cinco eixos: o brincar e a fantasia, o corpo e sua imagem, manifestação diante das normas e posição frente à lei, presença e reconhecimento de sujeito e função do semelhante. Vale ressaltar que os eixos estão separados para fins de formalização de sua transmissão, mas encontram-se enlaçados no funcionamento psíquico do sujeito, sendo fundamental considerá-los de maneira articulada quando nos interrogarmos acerca do processo de constituição subjetiva.

⁵ O instrumento APEGI foi validado no ano de 2019, por meio da validade convergente, da concordância entre avaliadores e da consistência interna por um grupo de psicanalistas e pesquisadores (KUPFER; BERNARDINO, 2022).

4.1 O brincar e a fantasia

O brincar pode ter diversas funções para a criança; a primeira delas seria constitutiva da sua subjetividade, um modo privilegiado de a criança experimentar sua relação com o próprio corpo, com os outros e com o Outro histórico e cultural e como instrumento de elaboração de conflitos e angústias (JERUSALINSKY, 2009; PISETTA, 2017). O brincar nos informa sobre a elaboração psíquica da criança acerca de sua constituição subjetiva no que concerne à sexualidade, à filiação e às identificações, que por sua vez regulam as relações do sujeito com o outro, com os objetos e com o pensamento (JERUSALINSKY, 2009).

Kupfer e Bernardino (2022) propõem que, a partir dos 3 anos, o brincar da criança evidencie sua capacidade imaginária e simbólica através da presença de enredos, roteiros ficcionais que fazem referência aos limites e interditos que se desdobram em narrativas, flexibilidade psíquica, caráter figurado dos personagens e possibilidade em diferenciar fantasia e realidade, assim como de lidar com situações frustrantes na brincadeira. Em contraposição, temos outras configurações do brincar, que assim como as acima descritas, são reveladoras de funcionamentos psíquicos singulares:

a) Quando há ausência absoluta de fantasia, o brincar não se desdobra numa narrativa, pode aparecer estereotipado e restrito à mecânica dos objetos, repetitivo (numa eco-mímia sem significado), sem fins comunicacionais ou inclusão do outro;

b) Outra possibilidade seria a criança incluir o outro com bastante intensidade afetiva e produzir brincadeiras sem faz-de-conta, com significações aleatórias e fragmentadas, que não fazem alusão às regras e aos interditos. Nesse caso a criança “[...] não se sustenta numa ficção, senão a de que ela é aquilo que atua (...) não há um ordenamento simbólico do registro imaginário” (JERUSALINSKY, 2008, p.126-127);

c) Por fim, uma modalidade de brincar em que há o registro das regras e interditos e o reconhecimento do limite entre a fantasia e realidade, mas a criança tenta incessantemente ultrapassar esse limite, seja sob a forma de desafio, seja de fascínio ou fixação a um objeto de gozo (JERUSALINSKY, 2008).

O relato da professora de Julio⁶ nos permite pensar sobre o que é possível fazer no campo educativo com uma criança que não tem um brincar compartilhado.

Julio tem 4 anos e é criança muito tímida, não sei se é timidez ou se tem algo que causa isso, é uma criança que não interage, você fala com ele, ele não olha pra você e já aponta para um objeto da sala; o ventilador é o foco dele, sempre foi assim. Ele aponta, mas não fala. A mãe manda carta dizendo que ele fala várias palavras em espanhol e gosta de música na igreja. Só interage se tem uma professora, se estão as duas não. Faz cocô na calça umas quatro vezes por dia e não se incomoda com isso. Não aceita contato físico e não participa de brincadeira coletiva, faz rabisco, cola, gosta de papel, responde quando chamado pelo próprio nome. Quando o Rafael chama, ele vem, ele o ajuda a colocar o tênis. Acho que é falta de estímulo da mãe. Sábado passado eu dei um beijinho no seu rosto pra ver a reação dele e ele deu um sorriso.

⁶ Os nomes atribuídos às crianças são fictícios.

O brincar compartilhado ocupa um lugar de protagonismo no cenário educativo. No caso de Julio, que não o desenvolveu até o momento, o que nos ensina esse esboço de laço que ele estabelece com a professora? Do lado da professora vemos uma aposta em Julio; o beijo o introduz num jogo com o outro, pois ele retribui com um sorriso. A repetição diária dessa cena poderia transformá-la numa brincadeira, inicialmente compartilhada por dois, uma palavra então poderia ser incluída, quiçá uma frase, introduzindo um traço simbólico ou um esboço de narrativa para um sujeito que chegou à escola com um brincar colado à mecânica dos objetos, mas isso depende de como vai se desenvolver esse laço com a professora. Esse fazer em sala de aula implica sempre imprevisto, já que ocorre na experiência relacional e é só daí que pode surgir qualquer saber ou estratégia. Mas o importante foi o gesto da professora, que o tomou como sujeito e recebeu dele uma confirmação! O

O colega Rafael também parece ocupar um lugar significativo para Julio e vice versa, já que Julio responde aos seus chamados e Rafael por sua vez o ajuda; talvez esse último possa emprestar a Julio a possibilidade de ele interagir, de circular pelo campo das normas sociais, introduzindo-o no grupo. Julio também se interessa pela música e pelo ventilador; a pergunta que cabe aqui, e que colocamos para a professora, é: de que maneira esses interesses podem convocá-lo a brincar?

4.2 O corpo e sua imagem

A imagem corporal é um sistema de representações psíquicas inconscientes que a criança possui do próprio corpo e é resultante das ações e inscrições pulsionais maternas sobre seu corpo; é a partir desse sistema de significações que a criança se apreende em uma imagem psíquica unificada, a partir de onde se reconhece e se representa, trazendo também traços de diferenciação sexual (KUPFER; BERNARDINO, 2022). Enquanto relacional, a imagem corporal evidencia um circuito que parte do sujeito, passa pelo o outro e retorna ao sujeito, estabelecendo uma demanda de reconhecimento (JERUSALINSKY, 2008), o que significa dizer que as questões e os sintomas que a criança constitui associadas a sua imagem corporal são demandas que se *dão-a-ver* ao outro. Uma imagem corporal constituída é suporte da organização psicomotora “[...] pois a criança pode se movimentar no espaço e no tempo e a apropriação de seu corpo tem como consequência a aquisição de diversas habilidades corporais, como a motricidade, a alimentação, o sono” (KUPFER; BERNARDINO, 2022, p 51).

Dificuldades concernentes a esse eixo podem se apresentar: em relação à própria organização psicomotora, como hiperatividade, falta de destreza nos movimentos ou inibição psicomotora, colocar-se em situação de risco, até em alterações do sono, como terror noturno, alterações do ritmo sono-vigília, necessidade de dormir junto aos pais, enurese e encoprese, falta de autonomia em relação aos próprios cuidados e dificuldades alimentares relacionadas à inflexibilidade da criança para se alimentar, ficando restrita por exemplo, a alimentos de apenas uma cor ou de determinada consistência. Outro indicativo importante de dificuldades em relação à imagem corporal refere-se ao fato de a

criança não suportar o olhar do outro – não olha, desvia o olhar ou quando olha é de maneira fortuita e aleatória, com “olhar vazio” – e também ao fato de não aceitar ser tocada, procurando manter distância do outro ou recusando de modo mais ativo o contato, chorando, gritando e fugindo.

Tomemos o exemplo de João, um garoto de 4 anos com paralisia cerebral que fazia tratamento com inúmeros “especialistas”. Segue um recorte do relato da professora:

Quando o João perde o jogo, ele tem uma frustração e se desequilibra, se perde, o controle corporal dele vai por água abaixo, ele precisa de muito esforço pra ter um contorno corporal, quando ele se frustra essa energia que ele precisa pra controlar o corpo, ela se dilui, o cambalear volta com mais intensidade, derruba tudo, ou joga tudo pro ar.

Essa cena de João revela que as respostas singulares da criança frente aos impasses com os quais se depara se articulam às dificuldades de ordem orgânica que apresenta em relação ao equilíbrio e aos movimentos corporais; o que desequilibrou João e intensificou seus sintomas motores nessa cena foi seu embate com a frustração. A imagem corporal de João, como suporte de sua organização psicomotora, certamente está marcada pela experiência da paralisia cerebral, mas o que interessa ao campo educativo nesse recorte é uma leitura dirigida à resposta do sujeito, que aponta para uma criança com dificuldade em lidar com situações de frustração, é a partir desse ponto que podem se articular outras indagações da professora acerca dessa criança em sua singularidade de sujeito, e que ultrapassam seu diagnóstico orgânico.

4.3 Manifestação diante das normas e posição frente a lei

A relação da criança no que diz respeito às regras e à Lei é indicativa da inscrição ou dificuldade de inscrição nas ordens social e cultural. No campo psicanalítico a Lei, simbólica por excelência, está associada ao conceito de castração, operação que participa da estruturação do próprio sujeito e impõe limites aos desejos primordiais infantis, colocando uma palavra ordenadora no lugar dos impulsos e impelindo o corpo a sair do registro exclusivamente dos impulsos (do automatismo do funcionamento biológico) e a se submeter à ordem simbólica, possibilitando assim a entrada do sujeito no registro cultural e civilizatório. Uma vez inscrita, a Lei ordena e oferece parâmetros à relação do sujeito com os outros e com o mundo (KUPFER; BERNARDINO, 2022).

A Lei enquanto instância de interdição se constitui como eixo ordenador que orienta a criança pelas significações culturais e sociais e se manifesta pela restrição de impulsos de acordo com a situação, permeabilidade à marcação de tempos e atividades e respeito a limites (JERUSALINSKY, 2008).

Nesse sentido, quando uma criança é capaz de obedecer às regras e limites e cumprir combinados, isto significa que ela é capaz de inibir os próprios impulsos, o que é indicativo de que a Lei foi inscrita e está operando. Por outro lado, uma criança que apresenta uma submissão absoluta às regras, sem nenhum tipo de contestação, está

respondendo de modo automático, sem ter delas uma apropriação subjetiva. De forma similar, uma criança que apresenta uma desobediência exagerada ou contestação incessante das regras, demonstra dificuldade em sua inserção sociocultural. Há ainda o caso de crianças que se desorganizam e entram em estado de muita angústia frente à necessidade de conter seus impulsos, denotando que a Lei simbólica ainda não se inscreveu.

Um indicativo importante de que a Lei se inscreveu e está operando para uma criança refere-se à capacidade desta última em esperar e postergar uma satisfação, o que em geral implica frustração; ao suportar uma frustração e conseguir ver adiadas suas demandas imediatas, a criança evidencia que conhece e aceita as leis sociais. Outro indicativo é a criança fazer uso do “não”, manifestando verbalmente ou corporalmente sua posição frente à situação em questão.

A agressividade e a dificuldade em respeitar limites por parte de algumas crianças é uma queixa comum dos professores. Segue o relato da professora de Rafael:

Rafael tem 4 anos e é um dos mais inteligentes da sala, gêmeo univitelino, tem o irmão em outra sala, um mais calmo e o outro mais agitado. Se você vai conter, ele não aceita. É só falar um não pra ele que ele agride. O pai fala: Rafael você já sabe o nosso combinado, né? O combinado é não brincar de lulinha e não bater nos colegas. A meu ver é falta de limite, a mãe trabalha muito e o pai é mais presente. Gosta muito de contar história, contamos na hora da roda e ele pede para ele contar depois. Quer ser o primeiro em tudo, o primeiro da fila, pra ele todo dia seria ele o centro de tudo. Brinca com todo mundo, fala inglês, é sempre um dos primeiros a responder. Ele perdeu na dança da cadeira, não gosta de perder, quando se repetiu a brincadeira, não saiu mais da cadeira. Tem duas ou três ocorrências diárias no livro por bater nos colegas.

Rafael é uma criança que parece ter o registro da Lei simbólica, mas estar a todo tempo resistindo a ela; é um sujeito que não aceita não como resposta. E o que mais Rafael nos conta? Sabemos pela professora que é gêmeo univitelino, que gosta de contar histórias e que está às voltas com a questão de garantir um lugar de destaque frente ao outro; diz a professora que sempre quer ser o primeiro e que na brincadeira da dança das cadeiras, depois de ter perdido o lugar se senta e não quer mais sair. É importante lembrarmos que resistir à Lei simbólica é também resistir à entrada no campo social e da cultura e Rafael faz uso da agressividade como forma de resistência. Tomemos aqui a agressividade como uma resposta sem palavras. Temos então dois eixos potenciais de trabalho, um que diz respeito à fixação por ocupar um lugar exclusivo – vale lembrar aqui que é gêmeo univitelino – e o outro que se refere à dificuldade em usar a palavra para nomear seu mal-estar.

Um dos tratamentos possíveis para Rafael na escola seria o de facilitar sua circulação pelos diferentes lugares e o de auxiliá-lo a encontrar palavras ao invés de agir. No encontro educativo seria interessante para Rafael que ele alterne o lugar com o outro (tal como na roda) e combinar as regras de antemão, de modo que ele possa escolher o momento em que vai trocar de lugar (por exemplo, vai segurar algo para lembrar a hora de passar para o outro). A possibilidade de escolher por onde transitar o implica com o próprio ato ao mesmo tempo em que, através do combinado, o insere no campo do trato social. Agindo nesta direção, a professora, avisada da posição subjetiva de Rafael,

poderá trabalhar não apenas para “manter a ordem”, em um mandamento impessoal e geral, mas para dar a um sujeito a chance de incorporar a Lei simbólica.

4.4 Presença e reconhecimento de sujeito

Esse eixo busca verificar se a suposição do sujeito, operação fundante do psiquismo, ocorreu do lado do adulto significativo que ocupa um lugar de agente materno na relação com o bebê; trata-se da antecipação de um sujeito lá aonde ele ainda não se constituiu, uma aposta de que ali vai advir um sujeito singular e desejante. Quando nos referimos à presença de sujeito, o que está em jogo é o desdobramento de operações psíquicas primordiais, dentre elas a suposição do sujeito, e sua operatividade no psiquismo da criança a partir dos 4 anos, possibilitando o advento de um sujeito que distanciou-se do automatismo biológico e do campo da necessidade e constituiu-se como ser falante e desejante, com demandas próprias, inserido no campo relacional e de linguagem. Um sujeito que é capaz de representar-se separado do Outro, circulando pelo campo das regras e normas socioculturais e que se identifica com um lugar no cenário familiar de filiação simbólica (KUPFER; BERNARDINO, 2022).

Desta forma, podemos verificar se há presença de sujeito do lado da criança, quando ela fala em nome próprio em primeira pessoa e se reconhece quando é chamada pelo nome, é capaz de formar opiniões próprias, estabelecer demandas e preferências e expressá-las pela fala, e também entabular diálogo respeitando os turnos dialógicos e buscando se fazer entender pelo outro. Nas situações de grupo a criança reconhece seu lugar, procura incluir-se e envolver-se com a proposta ou brincadeira.

Em contrapartida, podemos dizer que não há presença de sujeito quando a criança não se reconhece pelo nome ou não atende quando é chamada, apresenta fala ecológica repetindo de maneira mecânica palavras, trechos de música ou de propagandas de modo aleatório ou fazendo uso utilitário de palavras para demonstrar suas necessidades, não conseguindo estabelecer um diálogo. Muitas vezes há ausência de fala ou fala incompreensível, e neste caso é importante observar se a criança busca fazer-se entender pelo outro ou se é indiferente à reação que sua fala provoca nesse último.

Do lado dos pais e professores, podemos dizer que há reconhecimento de sujeito quando em sua relação com a criança e em sua fala sobre ela reconhece-se que há ali um sujeito singular com demandas e reações próprias, o que se desdobra na oferta de “[...] um espaço vazio convocatório para que ela ocupe um lugar” (KUPFER; BERNARDINO, 2022, p. 49). Por outro lado, não há reconhecimento do sujeito quando a criança não é reconhecida como ocupando um lugar singular nem como tendo uma opinião e desejos próprios, não havendo expectativa de que é capaz de pensar ou agir de maneira autônoma.

E no que a presença e reconhecimento do sujeito podem nos elucidar acerca do campo educativo? Tomemos a fala da professora sobre Lais:

Quando chegou a ficha da Lais, estava lá: suspeita de autismo. Já começa o questionamento, o que fazer com uma criança com suspeita de autismo? Como será ela? Como será o comportamento dela? O que vou fazer quando a Lais entrar no

primeiro dia? Quando entrou não deixou a gente tocar, me empurrou, começou a andar pela sala, correndo pela sala e gritando aaaaanhhh. Não respondia ao nosso comando. Não sabia como proceder com ela num primeiro momento, não sentou na roda. Pegou um brinquedo e começou a morder, ela morde, a gente não conseguia tirar o brinquedo da Lais. Temos que estar preparadas pra receber crianças assim, mas quando chega não sabemos o que fazer, são 23 crianças, ela é uma atenção a mais. Como trazê-la para o nosso lado? Não conseguia marcar reunião com a mãe. Quando ela veio para reunião ela já tinha o diagnóstico; a mãe disse: o diagnóstico da Lais é de autismo e começou a chorar. Querendo ou não é uma visão diferente, AGORA ELA É AUTISTA. Meu olhar é diferenciado pra ela, antes deixávamos ela à vontade, agora a gente inclui ela. No dia da história da chapeuzinho vermelho, ela rodava pela sala, não sentava, mas ouvia a história, fez um lindo desenho, se destacou no desenho, você tem outras crianças, você sabe o que elas são capazes de fazer, a Lais não, ela surpreende. Ela via outras crianças beijarem a professora e só olhava, daí um dia veio pro meu lado e se sentou no meu colo, eu a abracei e ela pegou no meu cabelo, me beijou. Hoje em dia chega em casa e agora brinca com o irmão, as bonecas ela nem pegava, fizemos cantos de casinha, dávamos banho e leite pras bonecas, ela não se aproximou, mas quando chegou em casa ninou a boneca. Na hora da comida comia com a mão, todo mundo falava “colher Lais”, a colher passou a existir pra ela e duas semanas depois passou a usar a colher, demorou pra saber usar, hoje pega sempre a colher e em casa, leva os pais até a colher. Ela se sobressaiu ao laudo. Essa semana ela não compareceu, as crianças dizem a Lais não veio hoje do novo.

Outra professora do grupo comenta: “a criança não vê a inclusão, ela enxerga apenas a outra criança, a criança realmente faz a inclusão, a inclusão esbarra nos adultos, nos professores, nos pais. E acrescenta: Comecei trabalhando em escola de crianças com diversos tipos de deficiência, percebi que o laudo ajudava os pais a conseguirem os benefícios, mas numa mesma sala com 5 autistas, cada um tinha a sua singularidade, não tinha uma padrão estabelecido, o que diz ao educador como trabalhar com aquela criança não é o laudo, mas a própria criança, isso foi provado com o que você falou, você trabalhou com a necessidade dela, não é o laudo que vai te dizer como trabalhar, acho que o laudo atrapalha, você pensa ele é autista não se comunica, não olha nos olhos, isso é normal, aí você pega outro autista que olha nos olhos, aí você pensa ele não é autista, você vai perceber que cada criança precisa de algo diferente. Você vai pegar uma criança que não tem um laudo, mas vai precisar de uma atenção diferenciada por diversos motivos.”

As histórias sobre Lais trazem inúmeras questões para serem problematizadas na interface da psicanálise com a educação infantil. Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao caráter provisório e não decidido do diagnóstico na infância. Vemos com Lais o quanto sua posição se deslocou na medida em que vivenciou experiências escolares de relação com a professora, com os colegas e com as atividades propostas.

Ainda em relação ao diagnóstico, a questão que se coloca diz respeito ao crivo normativo e o fechamento que ele representa quanto às expectativas que se tem acerca daquela criança; muitos comportamentos podem passar a ser justificados em função do diagnóstico. No caso de Lais, a fala da professora *agora ela é autista* poderia representar esse fechamento, mas o fato de ela deixar-se surpreender pela criança fez toda a diferença na evolução desta última, tomou Lais como um enigma e ao se interrogar deu a chance de ela caminhar para qualquer lado, recolhendo a singularidade dessa criança no laço que estabeleceu com ela. O diagnóstico não fala daquela criança e não facilita a relação com ela; crianças com o mesmo diagnóstico são absolutamente distintas. O professor aprendeu a trabalhar com aquela criança a partir da relação singular que estabeleceu com ela, supondo um sujeito em Laís.

4.5 Função do semelhante

A função do semelhante refere-se a uma referência horizontal na produção de laço social, ou seja, a relação da criança com seus pares e tem um papel fundamental na constituição da subjetividade. Entretanto, para que a função do semelhante opere e a criança seja inserida no laço social é necessário que a Lei simbólica esteja inscrita para ela, o que possibilita o reconhecimento da alteridade. O encontro com o semelhante é condição para a constituição de uma imagem própria a partir da identificação e “[...] proporciona ao sujeito a construção de um saber sobre si e a localizar-se no laço social [...] e conjuga ao mesmo tempo a semelhança e a diferença, permitindo a cada um ocupar um lugar próprio” (FONSECA; LACET; BAROUKH, 2022, p.187).

Inicialmente a sustentação da socialização é realizada pelos pais; os professores dão continuidade a esse trabalho ao administrar as relações entre pares na escola, as disputas, a agressividade, os ciúmes, o amor, as colagens narcísicas, etc.

A cena educativa é um lugar intrínseco à relação entre pares e nela se desdobram muitos questionamentos acerca da operatividade da função do semelhante: crianças que apresentam bom relacionamento com adultos e com crianças de faixas etárias diferentes da sua, mas grande dificuldade com seus pares, seja porque recusam o contato, seja por desejá-lo mas não terem êxito no encontro. Em contrapartida temos crianças que apresentam sintomas individualmente mas deixam de apresentá-los quando na presença de determinados amigos, que dão sustentação a sua enunciação e a seus atos, ou ainda que tomam o outro como seu duplo, numa espécie de colagem e emprestam deste último uma relação com a ordem simbólica que não têm, para conseguir circular pelos espaços sociais (BERNARDINO, 2020).

Perguntas importantes acerca da operatividade da função do semelhante são, em primeiro lugar, se a criança inclui o outro na brincadeira, se interage com outras crianças e compartilha com elas interesses, objetos e conversas, se chama outras crianças e é chamado para brincar ou, por outro lado, se não responde quando chamado por outras crianças para brincar, nem compartilha interesses com elas ou mesmo ignora de modo radical a sua presença; nesses dois últimos casos temos uma falha na operatividade da função do semelhante.

São inúmeros os relatos de professores acerca de crianças que não respondem aos seus apelos e chamados, mas o fazem quando se trata da convocação feita por outra criança. Essas situações se desdobram em outra importante indagação dirigida ao campo educativo: o que é que somente uma criança pode fazer pela outra? Esse debate deve levar em consideração o fato de os adultos, de um lado, ocuparem para a criança o lugar de representantes da Lei simbólica e depositários do saber, e de outro lado o par, a criança enquanto semelhante, situar-se como faltosa, favorecendo uma identificação que facilita a mudança de posição e a circulação da criança por diferentes posições subjetivas e discursivas (TIUSSI, 2018).

Tomemos o exemplo de Pedro para interrogarmos a função do semelhante na escola. Segue o relato do professor:

Pedro tem 3 anos, é uma criança extremamente amorosa, que se transforma em extremamente agressiva, joga brinquedo na cabeça das crianças, não socializa, tem disputas constantes, come muito rápido, as vezes quer comer com a mão, come sem limites. Fala normalmente. Morde. Se vê a porta entreaberta vai pra outras salas, fujão, mas com amor e carinho se transforma, também com a turma dos bebês, se sente responsável. A questão é com crianças da mesma idade e maiores. Se transforma em pessoa carinhosa com bebês, protetor e líder. Situação diária: pede desculpa e depois morde o colega, as crianças estão com medo dele, os pais chegam: quem é Pedro? Os pais falam: se morder, morde também. Outra professora do grupo comenta: “Acho que funciona mais você pedir pra criança mordedora cuidar da outra que ela mordeu, limpar o rosto, porque tá chorando, passar pomada, porque tá doendo”. O professor de Pedro continua: Sempre quer aquele brinquedo do outro amigo. Ele fica fora do grupo, as vezes a gente fala alto pra congelar o ato, a agressão. Ele cuida das crianças pequenas. Nas atividades com a turma ele não tem paciência, nas rodas de história, tem um lugar na quina que é dele, não aceita que ninguém sente no lugar dele, só assim participa da roda, bastante ouvinte. Tem uma música com príncipe e princesa que encenamos. Quem vamos escolher pra ser o belo rei? Já sei: vamos escolher o Pedro! Ficou feliz, contente, mas no dia da apresentação a mãe atrasou, cadê o nosso rei? Na hora da apresentação ele chegou, daí teve que explicar pro colega com a capinha de rei, que ele não ia ser o rei, o rei chegou! As crianças ficaram inibidas na apresentação, o Pedro não, ele participou. Os pais dele falam que é tudo perfeito, a vizinha já viu cenas de agressão dele na rua. O que conseguimos de progressão foi pedir um abraço, ele sente o abraço e fica muito mais tranquilo. Não respeita as regras, quer ser sempre o primeiro, quer atenção especial.

Pedro nos ensina sobre alguns impasses que podem se apresentar na operatividade da função do semelhante: sua relação com crianças da mesma idade, quando ocorre, é sempre mediada pela agressividade e rivalidade; em contrapartida, com adultos consegue passar de uma posição de agressividade para outra de afetividade, e vice-versa, e com bebês e crianças pequenas é carinhoso e ocupa uma posição de responsável e cuidador. Por que crianças da mesma idade que oferecem um espelho da sua imagem são ameaçadoras? Essa é uma questão que fica em aberto para o campo educativo e que talvez possa ser respondida num contexto terapêutico.

Lembremos que para a função do semelhante ser inscrita e operar é fundamental que a criança esteja submetida à ordem simbólica, que é o que possibilita o reconhecimento da alteridade e fornece parâmetros que orientam a criança pelas significações culturais, viabilizando a sua entrada no registro cultural e civilizatório. Enquanto instância de interdição, manifesta-se pela restrição de impulsos de acordo com a situação, pela permeabilidade à marcação de tempos e atividades e pelo respeito a limites. No caso de Pedro vemos uma grande dificuldade em controlar seus impulsos frente às situações de frustração; onde a palavra poderia advir enquanto nomeação do mal-estar, surge a agressividade como resposta. O professor relata que não respeita as regras; os limites parecem não funcionar como referência para Pedro, o que se evidencia no caso da sua relação com a comida e com o espaço físico da sala, do qual tenta escapar sempre que uma porta fica aberta. Desta forma, parece-nos que as falhas na operatividade da função do semelhante para Pedro são secundárias aos seus embates com a Lei e a ordem simbólica.

O professor, em sua relação com Pedro, vê algo para além da agressividade, considera-o um garoto muito amoroso e cuidadoso com as crianças pequenas, um bom

ouvinte de histórias e percebe que se acalma com um abraço. Esses são aspectos que devem ser considerados em relação ao manejo de Pedro no campo educacional, já que são situações pelas quais circula com maior tranquilidade.

Considerações finais

O fio condutor deste artigo foi o debate acerca da função subjetivante da educação infantil. A escolha de operadores de leitura, de base psicanalítica, do processo de constituição subjetiva e seu deslocamento para o campo da educação infantil não tem o propósito de fornecer qualquer chave de leitura que resulte em patologização da criança ou em sua identificação a um diagnóstico. Esta foi a crítica realizada no artigo em relação ao agenciamento dos saberes do campo médico científico no âmbito da educação.

A que servem então esses operadores de leitura no cenário educativo? Em primeiro lugar para que se reestabeleça o caráter de enigma que é intrínseco a cada sujeito; quando se interroga acerca de uma criança, ao invés de aprisioná-la num quadro psicopatológico, é dada a ela a chance de surpreender seu interlocutor. Trata-se de deixar um vazio que convoque a criança a encontrar sua resposta. Em segundo lugar, para apontar que independentemente de algum tipo de detenção ou da ausência de alguma operação psíquica que deveria estar em andamento para a criança, sua resposta em seu encontro com o outro e com o mundo sempre vai ter um arranjo singular. Dito de outro modo, e aproveitando a fala de uma das professoras, numa sala com vários autistas cada um vai ter sua singularidade; não há regularidade entre eles, e o que vai dizer ao educador como trabalhar com aquela criança é o laço singular que vai estabelecer com ela. A partir dessa constatação recolhemos nossa primeira conclusão: os sinais não estão na criança, mas no tipo de laço que estabelece como o outro, nesse caso com o professor.

Verificou-se que muitos professores já fazem a leitura da singularidade e não estão tomados pelo discurso tecnocientífico. Os operadores de leitura serviram, então, de referencial para orientar o professor na interrogação acerca daquela criança na relação que estabeleceram com ela. Na prática educativa, o que está sempre em jogo é a urgência e a improvisação do encontro quando ele ocorre.

Por fim, o trabalho de promoção de saúde do lado da escola vai além do encaminhamento para avaliações psicológicas, psicopedagógicas e psiquiátricas daquelas crianças que apresentam impasses em seu processo de constituição subjetiva, mas inserir-se como integrante do trabalho de acompanhamento da criança naquilo que é particular ao laço educativo.

Referências

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. Pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. *Educar em Revista*, (64), p.89-101, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/KhDvj6Xx4qs8T6tsyHmcDjM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 set. 2023

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A função do semelhante na escola inclusiva. In PESARO, Maria Eugênia; KUPFER, Maria Cristina; DAVINI, Juliana (Orgs). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras 2: Desafios Para o Ensino e a Aprendizagem do Aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2020. p. 91-102.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Série Idéias*, São Paulo n. 23, p.25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf . Acesso em: 29 jan. 2021.

CRESPIN, Graciela Cullere. *Paroles de tout-petits: à l'écoute des enfants en creche*. Paris: Editions Albin Michel, 2006.

DOLTO, Fançoise. *Os caminhos da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FONSECA, Paula Fontana; LACET, Cristine; BAROUKH, Josca. A função do semelhante: o que só uma criança pode fazer pela outra? In: KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer (orgs.). *APEGI – Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito*. São Paulo: Editora Escuta/FAPESP, 2022. p.181-197.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 1, p. 151-161, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf> . Acesso em: 18 set. 2020.

GUARIDO, Renata.; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está?. *Educação em Revista*, v. 25, n. 1, p. 239-263, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/14.pdf> . Acesso em: 18 set. 2020.

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Três Anos. In: KUPFER, Maria Cristina; LERNER, Rogério (orgs.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: FAPESP/Escuta, 2008. p.117-136.

JERUSALINSKY, Julieta. *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado; JERUSALINSKY, Alfredo Nestor; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; WANDERLEY, Daniele; ROCHA, Paulina Schmidtbauer Barbosa; MOLINA, Silvia Eugenia; LERNER, Rogério. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 13, n. 1, p. 31-52, 2009. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141547142010000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 jan. 2021.

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria Marini (orgs.) *De bebê a sujeito: metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014. p. 15-24.

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. Manual de aplicação para o instrumento APEGI. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. *APEGI – Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito*. São Paulo: Editora Escuta/FAPESP, 2022. p. 43-74.

LACET, Cristine; ROSA, Miriam Debieux. Diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e sua história no discurso social: desdobramentos subjetivos e éticos. *Psicologia Revista*, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 231-253, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/27565>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Editora Escuta/FAPESP, 2009.

MILLER, Jacques-Alain. *La pareja y el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2003.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Sujeito, objeto e linguagem no brincar. *Estilos da Clínica*, v. 22, n. 1, p.100-112, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v22n1/a06v22n1.pdf> . Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTIAGO, Ana Lydia; ASSIS, Raquel Martins de. *O que esse menino tem?: sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2018.

TIUSSI, Carolina Cardoso. *Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre desenvolvimento infantil*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

UNTOIGLICH, Gisela. Novos diagnósticos? Em busca da subjetividade perdida. *Correio da APPOA*, n. 144, Porto Alegre, 2008.

VOLTOLINI, Rinaldo et. al. *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni Editora, 2018.

Como citar este documento:

LACET, Cristine; KUPFER, Maria Cristina Machado. Psicanálise e educação infantil: operadores de leitura da constituição subjetiva. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e15237, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.15237>.