

INTERSUBJETIVIDADE E INTERLUDICIDADE NA CRECHE: BRINCAR E CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO BEBÊ

Mônica Garrafiel de Carvalho ¹; Andrea Gabriela Ferrari ¹

RESUMO

O artigo aborda a intersubjetividade, com destaque para um de seus indicadores, a interludicidade, a fim de pensar a importância das construções lúdicas entre o adulto e a pequena criança no desenvolvimento psíquico. O esquete escolhido para análise foi extraído de diários construídos a partir de observações-intervenções em uma turma de berçário, a fim de investigar a potência da interação lúdica na dupla: adulto e bebê. A permanência dos bebês na creche faz com que os profissionais acompanhem muitas aquisições no desenvolvimento do bebê. Dessa forma, os resultados apontam que a presença do adulto na cena do brincar possibilita novas experimentações ao bebê, as quais podem ser suporte para o seu desenvolvimento psíquico.

Palavras-chave: intersubjetividade; brincar; creches

Intersubjectivity and interplay in nursery school: playing and the baby's psychic constitution

ABSTRACT

The article addresses intersubjectivity, highlighting one of its indicators, interplay, in order to reflect about the importance of playful constructions between adults and small children in psychic development. The skit chosen for analysis was extracted from diaries constructed from observations-interventions in a nursery class, in order to investigate the potency of playful interaction in the pair: adult and baby. The permanence of babies in nursery school makes professionals monitor many acquisitions in the baby's development. In this way, the results indicate that the presence of the adult in the play scene allows new experiments for the baby, which can be a support in their psychic development.

Keywords: intersubjectivity; play; child day care

Intersubjetividad e Inter claridad en la guardería: jugar y constitución psíquica del bebé

RESUMEN

En el artículo se aborda la intersubjetividad, con hincapié para uno de sus indicadores, la Inter claridade, con la finalidad de pensar la importancia de las construcciones lúdicas entre el adulto y el pequeño niño, en el desarrollo psíquico. La encuesta elegida para análisis se extrae de diarios construídos a partir de observaciones-intervenciones en un grupo de guardería, con la finalidad de investigar la potencia de la interacción lúdica en la pareja: adulto y bebé. La permanencia de los bebés en la guardería hace con que los profesionales acompañen muchas adquisiciones en el desarrollo del bebé. De esta manera, los resultados apuntan que la presencia del adulto en la escena del jugar posibilita nuevas experimentaciones al bebé, las cuales pueden ser soporte en su desarrollo psíquico.

Palabras clave: intersubjetividad; jugar; guardería

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil; mgarrafiel@gmail.com; andreagaferrari@gmail.com

INTRODUÇÃO

A ideia de intersubjetividade oferece embasamento para pensarmos o desenvolvimento psíquico do bebê a partir da relação com outra pessoa. Nos atentamos à relação dos profissionais e dos bebês na creche e direcionamos o olhar para o indicador de intersubjetividade, chamado interludicidade, ou seja, para as coconstruções lúdicas entre o adulto e o bebê, no intuito de refletir sobre a importância desses momentos para o bebê a partir de observações-intervenções em uma turma de berçário. Este escrito é derivado da dissertação intitulada “Intersubjetividade e interludicidade na escola de Educação Infantil: encontros e desencontros entre educadora e bebê”, da primeira autora orientada pela segunda autora e realizada no Programa de Pós-graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTERSUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As teorias dentro da psicologia e da psicanálise tomam como inegável a importância da relação bebê e cuidador para a estruturação de um sujeito psíquico no bebê. A relação interpessoal do bebê e seu cuidador é destacada como fundante da noção de eu e outro psíquico, diferenciação que o bebê começa a organizar ao longo dos primeiros meses de vida.

O bebê, entre o segundo e o sexto mês de vida sente que ele e a mãe são separados fisicamente, são agentes diferentes, possuem “experiências ativas distintas e separadas” (Stern, 1992, p. 21). O referido autor vai construindo esta ideia de relações “entre subjetividades”, movimentos que acontecem fora da consciência e sem serem expressos verbalmente, os quais vão possibilitando o desenvolvimento afetivo do bebê. Essas experiências compõem ações referentes ao compartilhamento de “atenção conjunta, intenções e estados afetivos” (Stern, 1992, p. 115).

O autor e psicanalista uruguaio Victor Guerra, que detém experiência clínica no atendimento de crianças, produziu material interessante sobre a intersubjetividade e traçou articulação com a psicanálise. O desenvolvimento emocional infantil é entendido como composto por coconstruções entre bebê e adulto, as quais são responsáveis pela construção do *self* e da relação do bebê com o mundo (Guerra, 2009).

Guerra (2014a) posiciona-se de forma próxima a Stern (1992), quando coloca que a expressão da intersubjetividade tem códigos de comunicação não verbal, sendo composta por ritmos, entonação de voz, o olhar no espelho, a imitação e a empatia, elementos que compõem uma comunicação especial e vão possibilitando que, aos poucos, se descubram os desejos do ser humano. A partir desses momentos de descoberta é possível o compartilhamento de estados

emocionais. Esta experiência de “estar com”, “saber de” e “participar em” faz parte das trocas por meio de uma língua universal, as quais Guerra (2009) nomeia como intersubjetividade. Tais encontros possibilitam o conhecimento sobre o estado emocional desse outro diferente de si, os quais têm a pluralidade de elementos dessa interação calcados pela empatia e o ritmo entre o bebê e o cuidador (Guerra, 2014a).

O acompanhar-se e deixar-se acompanhar exige esta produção de códigos singulares e inaugurais dentro de uma dupla, uma construção calcada na experiência do adulto e na possibilidade do bebê em manter-se interessado por essas descobertas. Guerra (2014a) chama esta construção de “música parental” que terá em seu registro uma melodia principal, a qual será a marca dessas construções intersubjetivas.

Guerra (2009, 2014a, 2014b) construiu indicadores de intersubjetividade, os quais contemplam o desenvolvimento do bebê do zero aos 24 meses. Estes indicadores dão visibilidade às coconstruções psíquicas da criança pequena e ao papel do adulto nelas. O autor elenca quinze indicadores e suas faixas etárias; são eles: encontro de olhares (0-2 meses); protoconversações e jogos ‘cara-a-cara’ (2 meses); papel da imitação¹; jogos de cosquinhas e suspense (3 – 5 meses); vocativos atencionais (5 – 12 meses); olhar referencial e deslocamento no espaço (5 – 8 meses); atenção conjunta e objeto tutor (6 – 9 meses); jogo de esconde e acha (8 meses); sintonia afetiva (9 -12 meses); interludicidade (8 -12 meses); assinalamento protodeclarativo (12 meses); início da marcha e a dialética do perto-longe (12 – 18 meses); consciência reflexiva (18 meses); jogos de imitação diferida (18 – 24 meses) e brincadeira de “faz de conta” e a linguagem (24 meses).

O indicador interludicidade é o fio condutor para pensarmos as coconstruções lúdicas. Desde os oito meses idade, o bebê já é capaz de identificar o adulto como alguém com quem ele pode compartilhar ações com objetivos. Inaugura-se uma nova forma de relação com o outro: o adulto como seu parceiro no brincar. As coconstruções lúdicas iniciam com regras implícitas e flexíveis, expressadas através do ritmo, atenção, imitação e narratividade. No passar dos meses do bebê, a cena deixa de ser, especificamente, corporal para também agregar elementos do plano mental (Guerra, 2014b), fazendo com que a palavra cumpra a função fundamental na experiência lúdica. Guerra (2014b) refere-se à construção de um espaço transicional

¹ Em duas produções o autor (Guerra, 2009; 2014a) descreve os indicadores de intersubjetividade e não há indicação dos meses que ocorre esse comportamento no bebê. No entanto, o conteúdo indica que está referindo-se as imitações precoces, desde o tempo de nascimento, sendo essas, o ato do bebê para manter contato com seus semelhantes.

nestas situações, trazendo o conceito de Winnicott (1951/2000) para evidenciar a elaboração feita por adulto e bebê, ou seja, a produção de uma interlocução que possibilita o compartilhamento emocional durante as experiências intersubjetivas e interlúdicas.

O bebê e o adulto coconstruem um percurso subjetivo árduo e complexo até chegar à capacidade de utilizar as palavras para comunicação. A produção do autor Vitor Guerra deixa evidente o quanto usamos o corpo e as brincadeiras antes de construirmos a linguagem com palavras como fonte de expressão. Na Educação Infantil as crianças convivem com os profissionais a partir de seus poucos meses de vida e cada um tem uma linguagem: o bebê utiliza o corpo e poucos sons e o adulto as palavras. Identificar uma intersecção nessa dupla exige investimento dos sujeitos envolvidos. A brincadeira pode se transformar neste ponto de encontro. Ela é a atividade constituinte do desenvolvimento psíquico do bebê, consequentemente, constitui-se de experiências subjetivas e comunicação.

OS CUIDADORES NA CRECHE

Freud trouxe, em duas de suas cartas² destinadas a Fliess (Freud, 1887-1904/1986), a presença de um outro cuidador, que não fazia parte da família, a sua babá, referindo-se à atuação significativa dela na sua história de vida e nos fazendo pensar a importância desses outros sujeitos no processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Bernardino (2009) aborda o assunto a partir da reflexão sobre cuidadores pluralizados, apontando outros cuidadores além da família, que fazem parte da infância contemporânea. O contato precoce dos bebês com o mundo social produz a reflexão de como esse sujeito tão pequeno pode ir lidando com as novas imagens e as novas relações.

Dessa forma, no Brasil, desde o século XIX, os bebês também habitam a escola de Educação Infantil a partir de seus primeiros meses de vida, convivendo com educadoras, coordenadoras e outros profissionais (Kuhlmann Jr., 2000). O mundo social inaugura para o bebê algumas relações diárias na creche, o adulto-cuidador direciona a rotina, o corpo do bebê e lança possibilidades de aprendizagens. Este profissional da creche inscreve a criança no laço social e na cultura – transição entre o mundo particular e o público (Barbosa, 2018). Estudos anteriores (Mariotto, 2019; Bridon, 2019) à nossa pesquisa apontaram resultados pertinentes sobre a interação no ambiente da creche e suas reverberações na subjetividade dos bebês, entre outros, a relevância da postura ativa dos cuidadores para o desenvolvimento dos bebês.

² Cartas números 70 e 71 das respectivas datas: 03 de outubro de 1897 e 15 de outubro de 1897.

O brincar é uma forma de interação, expressão de significações, uma via de elaborações construídas pelas crianças, a partir das marcas do encontro com esse cuidador (Barbosa, 2018). Na possibilidade de estarem juntos, bebê e educador produzem trocas e deslocamentos subjetivos, podendo fazer uma montagem da relação, ambos de forma ativa e cada um com suas dificuldades e potencialidades, ou seja, suas diferenças, tentando achar um andar compassado.

Por que pensar a importância do brincar para a construção da subjetividade?

O termo lúdico auxilia na reflexão, ele tem origem no latim *ludos*, que remete a jogos, ao ato de brincar e ao divertimento (Michaelis, 2019). As atividades lúdicas são tomadas como ferramentas na clínica psicanalítica da infância. A criança utiliza os materiais lúdicos como forma de falar sobre si e sobre seus conflitos. O *setting* conta com brinquedos, livros infantis e materiais de desenho, no entanto há um esforço de trabalho na análise de crianças e não de divertimento. Rodolfo (1990) refere que o brincar tem variantes e transformações nas suas funções durante a estruturação psíquica e não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização que não passe por atividades lúdicas.

Freud (1920/1996) traz a observação da brincadeira de seu neto, nomeada por ele de *Fort da*. O menino observado, que contava com um ano e oito meses de idade, emitia sons que lembravam as palavras alemãs *fort* e *da*. À medida que lançava seu carretel para longe de sua vista, falava em alemão “*fort*” que significa “ir” e, no momento que puxava de volta, pronunciava “*da*”, que significa “aqui”. Esta construção lúdica do menino revelava as suas experimentações e construções psíquicas. O jogo de carretel ilustra a resposta do sujeito à ausência da mãe. O objeto que cai é a própria perda do sujeito, dessa forma vivida pela alternância do objeto (Freud, 1920/1996), experimentando o processo de presença e ausência da mãe e a possibilidade de suportar os espaços de falta. Assim, a produção de Freud (1920/1996) faz articulação entre as demonstrações lúdicas e o desenvolvimento psíquico da criança.

Na brincadeira, o corpo e as palavras estão em cena, elementos que comunicam construções inconscientes. Winnicott (1975) também traz na sua obra a ideia do brincar como um ‘fazer’, ou seja, para a criança controlar o que está fora, não basta simplesmente pensar ou desejar, é necessário ‘fazer coisas’. Movimento de fazer, criado dentro de um espaço potencial (Winnicott, 1975) entre mãe e bebê, em que a confiança do bebê na mãe permite que ele desfrute o brincar devido a sua onipotência conquistada.

O brincar em conjunto, o adulto na cena com a criança, remete ao conceito de intersubjetividade: o encontro entre subjetividades que coconstruem uma

forma singular de interação a partir do encontro de dois sujeitos, enfatizando a mobilização de conteúdos inconscientes nessa parceria. Dessa forma, o brincar possibilita uma relação dual que pode ocorrer na presença de interlocutores reais ou imaginários.

O lúdico é ressaltado desde a interação entre o bebê e o adulto em diversos indicadores de intersubjetividade (Guerra, 2009/2014b), como no jogo de cosquinhas e suspense, a interludicidade e as brincadeiras de “faz de conta”. No entanto, em todos os indicadores, Guerra (2009, 2014a e 2014b) destaca o diferencial do tom da voz como uma forma do adulto responder e interagir com a criança, uma maneira lúdica de apresentar o mundo para o bebê. As brincadeiras com alguma estruturação aparecem permeando os indicadores de desenvolvimento afetivo desde os três meses de idade e não se afastam mais com o passar do tempo; ao contrário, a ludicidade vai tomando formas mais complexas e papéis importantes no processo de constituição simbólica do bebê.

Golse (2003) refere que, além da maleabilidade do outro, a narratividade é uma condição necessária para o brincar relacional dos bebês. A narratividade só será possível quando compartilhada de afetos de prazer na tríade (bebê, cuidador e objeto), ou seja:

O relato do adulto só tem sentido para a criança se o adulto que relata experimenta prazer na sua atividade de narrador, e é somente no seio de tal clima emocional que a criança e o adulto vão poder brincar de relatar, brincar com a narração, com seus desvios e reviravoltas. (Golse, 2003, p. 48).

Os encontros estruturantes do bebê desde a perspectiva da intersubjetividade têm a adequação do cuidador ao ritmo do bebê e as cocriações de um ritmo comum. As transformações das vivências afetivas do bebê e a abertura à palavra e ao jogo são bases do processo de simbolização, resultantes do processo de presença do cuidado (Guerra, 2013). A presença do cuidador possibilita ao bebê estar abastecido de metáforas para conduzir a produção de suas representações que estarão a serviço do circuito pulsional.

Podemos pensar as construções lúdicas do bebê como o ‘fazer’ que indica o caminho das suas elaborações psíquicas e uma possibilidade de o adulto aproximar-se dessa narrativa psíquica que a criança pequena faz de si e de seus conflitos. Neste sentido, fazem-se essenciais as coconstruções lúdicas no decorrer do desenvolvimento do bebê, realizadas pela postura ativa desse na interação e pela condição do adulto de realizar a leitura das manifestações do bebê. Como pensar a interludicidade no cenário da Educação Infantil?

Brincadeiras dirigidas ou livres fazem parte da programação de trabalho do educador com as crianças na

escola de Educação Infantil. Os jogos e as brincadeiras, no cenário da educação infantil, auxiliam nas relações e interações entre as crianças e na sua formação cognitiva, estimulando o conhecimento e o desejo de aprender (Barcelos & Mendes, 2009). A ludicidade é vista como atividade para enriquecer o repertório cognitivo, possibilitando que a criança acompanhe os conteúdos determinados em cada ano escolar (Kishimoto, 2017).

Fortuna (2000) destaca esse caminho complexo de articular o educar utilizando as ferramentas das atividades lúdicas, pois são encontradas divergências entre o brincar e o educar na escola. A autora se refere ao brincar como uma atividade livre e espontânea enquanto o ensino é uma atividade dirigida; dessa forma, torna-se difícil um brincar que adote propósitos educativos. No entanto, a autora citada destaca características do brincar, vendo-o como a experimentação de papéis que ultrapassam a idade real da criança, a experimentação de operar a partir de valores culturais presentes no jogo e a apropriação do mundo de forma ativa e direta através deste. Estes elementos que a criança pode viver e ser, no tempo da brincadeira, apontam construções de instrumentos de interação através da fantasia e da linguagem do jogo. Dessa forma, a brincadeira torna-se análoga à aprendizagem (Fortuna, 2000).

A ampliação da ideia sobre o brincar, aquela que ultrapassa o objetivo de educar, permite que possamos perceber formas de comunicação da criança:

A criança se expressa de várias formas, e uma delas é através das brincadeiras. Esses momentos são únicos e proporcionam a elas demonstrar seus sentimentos, sua realidade, seus interesses e desinteresses, sua capacidade e habilidades. O lúdico é um instrumento, uma possibilidade pedagógica, onde o aluno ao participar de momentos prazerosos adquire muitos valores que refletirão no seu modo de pensar e agir, estimulando, assim, a vida social da criança. (Arantes & Barbosa, 2017, p. 104).

O autor Vygotsky contribui teorizando sobre a educação e as atividades lúdicas:

As atividades lúdicas são ferramentas importantes não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, como também em seu desenvolvimento social e afetivo, potencializando a capacidade de aprender ao socializar com o outro, haja vista que são sujeitos em contínua formação. A criança na brincadeira vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade (Vygotsky, 1994, pp. 82-83).

Interessante perceber como, em produções que são da área da pedagogia, aparece o brincar como

uma ferramenta de escuta das crianças e não apenas de aprendizagem de conteúdos didáticos. Para essa experimentação do brincar ocorrer também precisa haver condições do ambiente físico (Kishimoto, 2017). A referida autora aponta a importância de brinquedos ou de objetos ficarem ao alcance das crianças, possibilitando a autonomia na escolha dos objetos para o brincar. Assim, o cenário da sala pode auxiliar a reprodução de cenas do cotidiano e cenas criativas entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Tomando a ideia da disponibilidade dos brinquedos e o tempo de brincar na escola, enfatizamos outro elemento - a interação das crianças e dos adultos:

A importância do brincar, enaltecendo sua dimensão livre, não significa que a brincadeira livre seja livre da participação do adulto, e, particularmente no contexto da Educação Infantil, do educador. Ora, a brincadeira livre e de qualidade dentro da sala de aula das instituições de Educação Infantil pressupõe precisamente condições que somente um educador, ciente da importância dessa atividade, pode proporcionar. (Barbosa & Fortuna 2015, p. 19).

O brincar e o estar acompanhado são de grande importância ao pensarmos no desenvolvimento infantil, estão inclusive contempladas nas políticas públicas³ que apontam para os direitos das crianças, mas essa composição é extremamente desafiadora na rotina dos cuidadores na escola de Educação Infantil. O desafio é contemplar a interação lúdica singular com os bebês e compor com as demais atividades de rotina e as burocracias da instituição. Fortuna (2000) define o brincar em sala de aula como uma aposta dos adultos, os quais podem suportar a circulação da metalinguagem no cotidiano profissional e aceitam agir com base num conceito de trabalho prazeroso e criativo, permitindo-se brincar com as crianças e podendo conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos. A autora marca a possibilidade de usar o brincar como recurso em sala de aula, evidenciando um necessário deslocamento do adulto para o trabalho com a linguagem que ultrapassa o campo das palavras.

Mariotto (2009) enfatiza que, no ambiente da escola de Educação Infantil, o brincar pode estar em todas as atividades da rotina: no comer, no tomar banho, antes de dormir, ações com brinquedos, entre outras. A autora também coloca sobre o papel do cuidador na creche:

A participação nos momentos lúdicos não se resume em apenas observar a atividade dos bebês em torno dos objetos e brinquedos disponíveis.

Exige uma participação ativa, significativa, isto é, capaz de traduzir em palavras a ação do bebê, permitir a esse construir simbolicamente e encenar imaginariamente suas representações do mundo e de si. Ao campo da Educação Infantil fica vedado se posicionar em lugar distante e alheio à função do brincar e tão pouco comprometido com o desejo e o prazer. (Mariotto, 2009, p. 143).

O termo interludicidade não aparece nas produções no campo da educação. Ele evoca a marca das coconstruções entre bebê e adulto durante o desenvolvimento psíquico desde o bebê, as quais estão colocadas no campo da psicologia e da psicanálise. A análise da cena proposta para reflexão, justamente, tenta montar esse campo de interlocução entre psicanálise e Educação Infantil.

MÉTODO

O recorte da pesquisa escolhido para análise é derivado de observações-intervenções realizadas por duas pesquisadoras em uma escola de Educação Infantil da rede conveniada da Prefeitura de Porto Alegre/RS. As pesquisadoras participaram durante um semestre da rotina do turno da manhã de uma turma de berçário 2,⁴ composta de dez bebês com faixa etária de 1 ano e 6 meses até 2 anos e 6 meses. A turma contava com uma educadora titular e uma educadora auxiliar para acompanhamento das crianças.

O termo observação-intervenção indica a postura das pesquisadoras, pois além de observar os bebês, também intervinham, brincando com as crianças na sala de aula e estabelecendo diálogos com as profissionais da escola. Dessa forma, o pesquisador é tomado como sujeito a ser considerado na pesquisa e na análise, a sua subjetividade faz parte da cena e também a altera (Silva, 2013). Após cada turno de estada na escola, relatávamos, em forma de diário, as cenas vistas e experienciadas. Optamos por trazer uma sequência de fatos da observação-intervenção na íntegra a fim de manter o curso das interações entre crianças e adultos. Os nomes das crianças e profissionais da escola foram alterados no intuito de preservar a identidade das pessoas envolvidas. A análise das coconstruções entre a criança e o adulto, no contexto da creche, considera alguns elementos: a postura do bebê, a postura dos adultos e as características institucionais. O esquete, a seguir, auxilia na reflexão sobre a importância das coconstruções lúdicas no ambiente escolar:

“A coordenadora da Educação Infantil, chamada Carla, entra na sala, para acompanhar a adaptação de um menino. As educadoras começam a organizar as

³ Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e o artigo 4º do ECA (Lei 8.069/90).

⁴ Ressaltamos que os nomes das crianças e adultos citados no esquete são fictícios, a fim de preservar a identidade das pessoas envolvidas.

crianças para realizar uma tarefa com tinta. A educadora auxiliar, Lu, fala 'quero ver a Janaína fazer a tarefa' e eu digo 'como vão fazer com ela?', a educadora titular, Jaqueline diz 'ela vai fazer também!'. Eu aproveito e falo para Carla que está atenta à conversa 'achei Janaína super rígida na última vez que viemos, não quis pintar e pedia sempre colo quando era contrariada'. Neste momento, eu chamo Lu para participar da conversa e digo, 'Lu, tu me disse que ela não quis mexer na terra, né, para plantar o feijãozinho' e Lu disse 'não, ela não gosta destas coisas de se sujar'. Carla diz 'gurias (se reportando a Jaqueline e Lu), tem que falar com a mãe dela, a mãe deve ficar limpando ela toda hora, eu fazia isso com a minha filha, até que a Dunia (assessora de EP/PI⁵) fez a escuta e eu parei de limpar toda hora'. Lu coloca a blusa na Janaína e ela já começa a chorar e Carla diz 'se ela não quer, deixa'. Janaína caminha até o meu colo e senta, Carla pega a tampinha do pote de tinta e mostra para a Janaína 'olha Janaína, vou fazer um coração na Lu'. Daí eu digo 'eu também quero, uma borboleta'. Carla faz em mim uma flor e eu digo 'Carla, tu também quer um desenho?' ela diz 'sim' e eu pinto a mão dela. Minha colega pesquisadora, chamada Antônia, diz 'eu também quero um desenho!'. Quando vimos, as crianças estavam na nossa volta, pedindo desenho na mão e, então, fizemos bolinhas na mão delas. Na primeira vez que Carla oferece para Janaína fazer um desenho usando a tinta, ela diz 'não!', mas logo vejo Janaína imitando o gesto de pintar com o dedinho, ou seja, levantando o dedo indicador como estávamos fazendo para colocar o dedo na tinta. Então, peço para Carla a tampinha e digo 'pode colocar o dedinho também!' e ela aceita, coloca o dedo várias vezes e desenha na sua mão. Lu pergunta 'ela fez?' e eu digo 'sim!' e todos os adultos vibram e batem palmas com direito a fala 'parabéns Janaína!'. Janaína depois não quer largar a tampinha que contém a tinta. Carla se despede e sai da sala."

DISCUSSÃO

A cena com Janaína é emblemática por marcar uma série de repetições nas interações que estávamos presenciando na rotina da turma do berçário. Janaína, uma menina de 1 ano e 10 meses de idade, repetidamente, chamava todas as adultas da sala de mãe e, durante as observações, elegia alguma adulta para pedir colo, com a qual brincava um pouco. Esporadicamente, brincava com as outras crianças. Antes dessa cena, já tínhamos escutado o relato da dificuldade dela em plantar o feijãozinho na atividade do "João e o pé-de-feijão", pois não

⁵ Assessoria na área de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial oferecida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O trabalho é composto por uma equipe de profissionais da saúde que disponibiliza suporte para escolas municipais e conveniadas à prefeitura, a fim de orientar os profissionais que trabalham nas escolas e acompanhar alunos que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento.

queria encostar suas mãos na terra e também tínhamos presenciado a cena de extremo incômodo de Janaína, que reagiu aos gritos, quando uma fita adesiva grudou na sua mão e ela, imediatamente, tentou tirá-la de sua pele, não suportando que nada além do escolhido por ela a tocasse. A bebê nos trazia interrogações devido a suas dificuldades de brincar.

Algumas pesquisas psicanalíticas com bebês (Mariotto, 2009; Bridon, 2019) põem o corpo como protagonista da cena, ou seja, as manifestações corporais comunicam algo do desenvolvimento psíquico do bebê. Dessa forma, atentar para o brincar do bebê nos dá elementos para entender e refletir sobre uma mensagem que este está enviando para quem está a sua volta e como o adulto pode respondê-la.

Voltando à cena na sala do berçário, tomamos a coordenadora Carla como parte fundamental da intervenção. Ela escuta a minha colocação sobre Janaína e a fala de Lu sobre o comportamento da menina em dias anteriores, movimento que ilustra uma característica de acolhida de Carla, que predominou na sua postura durante a nossa estada na escola. Carla assume postura empática e prestativa com as pesquisadoras e com Janaína - a olha, presta atenção no seu ritmo - e até supõe um acontecimento familiar que pode estar causando esse comportamento de evitação da menina. Embasa sua suposição na experiência dela como mãe, mas não toma isso como verdade única, pois lança a ideia de as educadoras conversarem com a mãe da menina para saber mais informações acerca da família. Pensamos que seu olhar apurado e dedicado contribuiu para a cena, assim como sua posição externa à turma, sem obrigações com os resultados da atividade do dia, registros destes e outras tarefas que podem deixar um encontro com o bebê esvaziado.

Guerra (2009, 2014a) coloca o ritmo, o tom de voz e os gestos do adulto como convocações para a criança aproximar-se, assim aceder a intersubjetividade. Carla senta-se no tatame da sala, passa a observar Janaína, percebe seu incômodo ao colocar a "blusa de pintar" e autoriza que a menina não faça o mesmo percurso que as outras crianças, que seria ir até a mesinha e pintar, e a convida para se aproximar. Pela primeira vez, a postura negativa de Janaína é vista como um código a ser escutado, talvez uma forma de negar o jeito do outro e mostrar seu modo de estar na tarefa? Será o processo de construção de um Eu individual de Janaína?

Carla não fica tomada pela estrutura da atividade e cria uma nova possibilidade para a menina, remetendo à ideia de maleabilidade psíquica (Golse, 2003), em que ela regride até o momento da criança, produzindo a condição para brincar. Golse (2003) traz outro conceito essencial para o brincar, a narratividade do outro, referindo que é possível reconhecer o prazer na ação, através do tom da voz que ela é descrita. A cena traz

no mínimo três adultos, Carla e duas pesquisadoras, utilizando uma entonação de voz que representava felicidade em brincar com a tinta, em colorir a pele, falas que, inclusive, chamam atenção das demais crianças da turma. Pensamos que essas reações de interesse, dos adultos e dos colegas pela experiência, produziram curiosidade em Janaína, atraindo seu olhar e investimento.

Interessante como todo o prazer que ela presenciou os adultos e os colegas vivendo pode ter produzido o comportamento de imitação de Janaína, quando reproduz com seu dedo indicador o mesmo movimento de encostar na tinta. Dessa forma, depois de ser chamada de forma singular para uma brincadeira, a qual foi se construindo fala a fala dentro da sala, Janaína prepara-se para a experimentação, observa, prepara o corpo e deixa que sua pele ganhe outra cor. A construção da narrativa dos adultos respeita os limites que Janaína acompanha e acolhe os pequenos passos que a bebê precisa fazer para estar na brincadeira.

Percebe-se o quão fundamentais foram as palavras e reações de quem estava ao seu redor. Não sabemos se Janaína imitou o adulto ou seus pares, pois todos já tinham sido pintados quando ela se lançou como pintora, mas fica evidente a convocação que os adultos na cena armam para que se desenrolasse a experiência da menina. Dessa forma, podemos pensar como este encontro de sujeitos coconstruiu um movimento singular para Janaína se experimentar, utilizando ferramentas lúdicas para contribuir no seu desenvolvimento subjetivo. Guerra (2009) traz que o compartilhamento de estados emocionais é a linguagem universal para a intersubjetividade e, desta forma, é preciso “estar com”, “saber de” e “participar de”. Carla, nós pesquisadoras e a pequena Janaína organizamos uma forma singular de “estar com”, “saber de” e “participar de”. Todas atentas aos detalhes e aos movimentos umas das outras, com olhares investigativos, buscando uma forma respeitosa de participar em conjunto da tarefa proposta no dia.

Por que essa intervenção era tão importante para Janaína?

As pesquisadoras estavam atentas às condutas de evitação de Janaína, pois entendemos que “o brincar é próprio da saúde” (Winnicott, 1975, p. 63); dessa forma, algo não estava andando bem com a menina. As experimentações que se dão no campo do corpo orgânico indicam pistas do percurso do desenvolvimento psíquico. Pensamos que Janaína demonstrava obstáculos no processo de separação materna, no qual produzia dificuldade em entrar em contato com novas texturas, que produziram novas sensações para seu repertório. Janaína parecia antecipar sensações ruins quando lhe era oferecida alguma experimentação tátil diferente e escolhia ser tocada e permanecer junto

com as adultas que ela nomeava como mãe, ou seja, elementos em que ela demonstrava a indiferenciação de sua cuidadora primordial, figura de segurança que lhe dava exclusividade.

O brincar na cena parece fazer corte nesta relação bebê-mãe (novidade-susto), pois os adultos e os colegas sinalizaram o prazer de “ir além”, ou seja, colocar novos elementos em contato com a pele e novas interações para compor a subjetividade. Colorir a pele, deixar que o cuidador pudesse fazer sua marca nela, um encontro que indica a potência da experimentação do novo, misturar-se com outros elementos para compor um maior repertório de sensações, atravessado por outros cuidadores, que não os primordiais. Desde o nascimento, mãe e bebê vão passando por processos de separação que delineiam dois corpos e duas subjetividades. O nascimento é a separação radical - separação dos corpos. Depois, na construção da comunicação, o bebê há de esperar uma resposta da mãe para seus pedidos, que nem sempre é imediata, a espera os separa. Após alguns meses, este já não se alimenta exclusivamente do leite materno e precisa esperar para ser alimentado. Por volta de um ano, inicia os primeiros passos, investiga e descobre outros objetos que não o corpo da mãe, avançando para suas primeiras palavras com as quais poderá falar de si (Guerra, 2009, 2014a). Conquistas do corpo que o bebê adquire a partir de coconstruções intersubjetivas e irão constituindo um eu-psíquico separado da mãe.

Janaína, mesmo emitindo apenas uma palavra durante a cena, a palavra “não”, quando Carla oferece para ela experimentar a tinta pela primeira vez, demonstra, através de seus movimentos corporais, as respostas para falas ou perguntas dos adultos, ou seja, o ato de não querer colocar a “blusa de pintar” foi lido como sua oposição a ir até a mesa para fazer a atividade com os colegas. A postura de ir até o colo de uma das pesquisadoras, quando lhe foi mostrado o pote de tinta, fez com que a deixássemos como observadora da nossa ação e o inclinar do seu dedo indicador para cima foi entendido como imitação do gesto de encostar o dedo na tinta como os adultos e os colegas ao seu redor. Ato barulhentos e silenciosos que Janaína mostrou e que foram compondo a cena lúdica na sala. Durante a cena lúdica, Janaína e adultos estavam atentos ao que era dito e demonstrado. Guerra (2014a) fala em “música parental” quando se monta uma sintonia entre bebê e os pais. Percebe-se que, nesta cena, foi possível a construção de uma musicalidade compassada entre Janaína e os adultos. Pensamos que essa sincronia produziu um espaço potencial (Winnicott, 1975) o qual é marcado pela segurança que produz na criança e, assim, a sustenta para o brincar, ou seja, o fazer coisas.

A oportunidade de Janaína coconstruir a cena do brincar com participação dos adultos e dos seus colegas, fala sobre a potência deste momento: “O brincar

da pequena criança revela que a possibilidade de emergência do sujeito não se dá pela continuidade, mas pela possibilidade de experimentar no laço com o outro a descontinuidade presença-ausência” (Barbosa, 2018, p. 348).

O brincar operou como uma experiência de descontinuidade essencial para a menina que demonstrava estar reativa aos padrões rígidos e impositivos oferecidos pelas cuidadoras nas atividades. A creche foi o cenário de descoberta para Janaína que, acompanhada, pôde criar e reinventar-se com uma postura de curiosidade e receptividade. Barbosa (2018) fala desta ação valiosa da educação infantil que é oferecer o lugar para brincar,

que implica a possibilidade de assegurar para a pequena criança a condição para que ela possa vir a ser autora de suas próprias obras lúdicas, sustentando seu lugar de sujeito ali onde a fala, muitas vezes, ainda se revela insuficiente, mas que pode ser exercida no universo protegido do brincar. (Barbosa, 2018, p. 349).

No entanto, mesmo que o brincar traga tantas possibilidades de desenvolvimento para a criança, também é um ato desafiador, pois quando alguém brinca, há uma “estrutura que envolve perda e substituição, há uma perda por trás” (Green, 2013, p. 39). É possível perceber que Janaína titubeou na atividade de brincar, pois lhe exigia um movimento diferente e difícil, um passo adiante na construção de um sujeito em separado da mãe.

Janaína demonstrou o quão intensas foram as sensações que a atividade de pintar desencadeou, nos mostrou a dificuldade de receber elementos novos ou ‘deixar-se mudar de cor’ e, por fim, a satisfação de experimentar-se. A menina, depois de encostar o dedo na tinta, desfilava pela sala sorridente e segurando firmemente a tampinha da tinta como seu troféu, ou seja, uma vitória por ser escutada como sujeito de desejo em seu percurso singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossa intenção de pesquisa, que foi analisar a potência das interações lúdicas entre adulto e criança na creche, compreendemos alguns movimentos observando as coconstruções desta dupla dentro da instituição. Destacando que este estudo operou sua análise, considerando as singularidades da creche e dos sujeitos envolvidos, entendemos que o conteúdo exposto pode servir como um, entre outros materiais para entender demais cenas em uma escola de Educação Infantil.

Assim, podemos pensar que brincar está garantido em lei e associado à promoção de saúde, mas, às vezes na educação, ocorrem diversos obstáculos para a sua

execução. Entraves na relação adulto e bebê devido à burocracia da rotina institucional e também pelos desafios subjetivos do encontro dos sujeitos.

Para o ponto de encontro acontecer no brincar, o adulto precisa regredir ao modo de interagir do bebê e nessa movimentação, se reencontra com suas marcas e histórias de vida. O conceito de maleabilidade psíquica (Golse, 2003) se refere a esta disponibilidade do adulto em fazer um percurso até o bebê de que ele cuida e até a sua experiência de bebê internalizado e, a partir desse encontro, podemos pensar na intersubjetividade e na interludicidade.

Na cena escolhida para análise, fica evidente como no brincar foi possível recriar com a bebê Janaína uma forma com a qual ela pudesse se aproximar da atividade de pintura, por meio da escuta de sua linguagem, composta por suas poucas palavras e muitos gestos e expressões corporais. A coordenadora e as pesquisadoras conduziram o encantamento de Janaína para a brincadeira, flexibilizando o convite e demonstrando na narrativa a alegria de experimentar a sensação da tinta no corpo.

A organização singular da cena lúdica foi fundamental para a aproximação da bebê à brincadeira. Janaína pôde aproximar-se com segurança na ação e deixar marcado que negava uma forma de abordagem e convite para a atividade feita pela educadora. Através da brincadeira, Janaína pôde ser escutada e observar adultos e colegas com suas estratégias de executar a brincadeira, algo que lhe deu elementos para montar a própria ação.

No período de desenvolvimento de bebês na faixa etária do berçário 2, ocorrem processos subjetivos iniciais, como a construção de um eu-psíquico do bebê e, conseqüentemente, a gradual separação da linguagem materna. O profissional da Educação Infantil precisa aproximar-se da linguagem da família, ou seja, estabelecer conversas e um entendimento acerca do funcionamento da família para que a linguagem da criança não permaneça estrangeira por todo o ano de acompanhamento. Pesquisas sobre a família e o comportamento da criança podem trazer valiosos elementos para decodificar a linguagem do bebê.

Dessa forma, parece-nos que esta conduta empática e interessada do adulto pelo bebê e pela sua postura profissional é que permite a sustentação das perguntas sobre seu trabalho, no qual os bebês são elemento central. Acreditamos que a escuta psicanalítica contribui no percurso da construção de estratégias singulares de trabalho entre cuidadores e bebês, refletindo sobre alternativas para entaves das relações de algumas duplas. Assim, amplia o olhar e traz questões para serem pesquisadas sobre os atravessamentos contidos no cenário subjetivo na creche.

O bebê precisa de um cuidador como parceiro e colaborador das aquisições subjetivas. Entendemos que os profissionais também precisam de escuta e amparo para fazer o percurso criativo com a pequena criança e encontrar um ritmo compassado com o bebê nos encontros intersubjetivos. Ambos necessitam sentir-se seguros e respaldados nas instituições para poderem lançar-se na jornada inventiva do brincar.

REFERÊNCIAS

- Arantes, A. R. V.; Barbosa, J. T. S. (2017). O lúdico na educação infantil. *Revista online De Magistro de Filosofia, ano X* (21), (100 – 115). Recuperado de <https://www.catholicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l-3%badico-na-educac3%a7%3%a3o-infantil.pdf>
- Barbosa, V. (2018). Os bebês e as crianças pequenas na educação infantil: do coletivo ao singular na prática da educação. In A. M. R. Vorcaro; L. C. Santos; A. O. Martins (Eds.), *O bebê e o laço social: uma leitura psicanalítica* (pp. 335-352). Belo Horizonte, MG: Artesã.
- Barbosa, C.; Fortuna, T. R. (2015). O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. *Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, ano IX* (15), 13-40. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/236654328.pdf>
- Barcelos, J. C.; Mendes, J. B. (2009). *A importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança inserida na educação infantil*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade Multivix, Cariacica-ES. Recuperado de <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-ludicidade-para-o-desenvolvimento-da-crianca-inserida-na-educacao-infantil.pdf>
- Bernardino, L. M. F. (2009). Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências. *Anais do 7º colóquio LEPSI IP/FE-USP*. Recuperado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100003&lng=en&nrm=abn&lng=pt
- Bridon, D. (2019). *O bebê na creche: possibilidades educativas a partir do desejo*. São Paulo, SP: Escuta.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Lei nº 8.069/1990*. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União (16-7-1990), Seção 1, p. 13563*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In M. L. M. Xavier; M. I. H. Dalla Zen (Eds.), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. (pp 147-164, Cadernos de Educação Básica, Vol. 6). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Freud, S. (1986). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess 1887/1904* (V. Ribeiro, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Freud, S. (1996). Além do Princípio de Prazer. In S. Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XVIII, pp. 13-74). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).
- Golse, B. (2003). *Sobre a psicoterapia pais-bebê: narrativa, filiação e transmissão*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Green, A. (2013). *Brincar e reflexão sobre a obra de Winnicott: conferência e memorial de Donald Winnicott*. São Paulo, SP: Zagodoni.
- Guerra, V. (2009). Indicadores de intersubjetividade (0-2 años) en el desarrollo de la autonomía del bebé. In S. Mara (Ed.), *Aportes para la elaboración de propuestas educativas – Primera Infancia: la etapa educativa de mayor relevancia* (pp. 87-126). Montevideo, Uruguay: Ministério de Educación y Cultura.
- Guerra, V. (2013). Palavra, ritmo e jogo: fios que dançam no processo de simbolização. *Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre, XX*(3), 583-604.
- Guerra, V. (2014a). Indicadores de intersubjetividade 0-12 Meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (Parte I). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, 16*(1), 209-235.
- Guerra, V. (2014b). Indicadores de intersubjetividade 0-12 Meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (Parte II). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, 16*(2), 411-435.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação, 14*(4), 5-18. Recuperado de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_03_MOYSES_KUHLMANN_JR.pdf
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo, SP: Escuta.
- Michaelis (2020). *Michaelis on line*. Recuperado de <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ludico/>
- Rodolfo, R. (1990). *O brincar e o significante*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Silva, D. Q. (2013). A pesquisa em psicanálise: o método de construção do caso psicanalítico. *Estudos da Psicanálise, (39)*, 37-46.
- Stern, D. (1992). *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (L. J. Cippola Neto, Trad.) 5a. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1938).
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro,

RJ: Imago.
Winnicott, D. W. (2000). Objetos transicionais e fenômenos

transicionais. In: *Da pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro:
Imago. (Trabalho original publicado em 1951).

Recebido em: 26 de junho de 2020

Aprovado em: 11 de junho de 2022