

PSICANÁLISE, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL CONTEMPORÂNEA EM GIROS PLANETÁRIOS

*Larissa Ornellas (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0002-8994-0829>

*Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0002-1171-9251>

RESUMO

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas em psicanálise, as quais têm como suporte pressupostos teóricos metodológicos na interface sobre a educação e psicanálise através de dois grupos de pesquisas certificados pelo CNPq sobre a infância contemporânea nas dissertações e teses construídas na universidade. Discorre sobre a relação com o corpo e o aprender infantil no contexto da crise planetária pandêmica, insere a escuta, atravessada pela escola e pelas tensões presentificadas na ambiência da família, bem como a realidade que coloca o sujeito a serviço do gozo ininterrupto dos objetos de consumo, não deixando lugar para a subjetividade emergir. As novas configurações temporo-espaciais para as crianças nascidas na era das tecnologias digitais subtrai o brincar livre e é marcada pela hiperconexão, o que constitui uma das faces do sintoma fruto da linguagem veiculada nas telas planas, obedecendo a lógica da instantaneidade. Portanto, cabe aos pais e educadores da criança incitar o advir temporal da condição subjetiva do ato de educar.

Palavras-chave: Psicanálise e educação. Criança. Educação infantil. Tecnologias digitais. Pandemia.

ABSTRACT

CONTEMPORARY CHILDHOOD AND CHILDHOOD EDUCATION IN PLANETARY SPINS

This article is the result of studies and researches in psychoanalysis which are supported by theoretical methodological assumptions in the interface on education and psychoanalysis through two research groups certified by CNPq on contemporary childhood in dissertations and theses built at the university. It

* Pós-doutorado pelo Réseau Mondial Serge Moscovici – Maison des Sciences de l'Homme. Doutora em Psicopatologia Fundamental e Psicanálise pela Universidade Paris VII – França. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Berç(A)rte – Grupo de Estudo do laço primordial mãe-bebê: estudos transdisciplinares. E-mail: larissa.ornellas1@terra.com.br

** Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Psicanálise e Educação na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise e Educação e Representação Social (GEPPE-RS/UNEB). E-mail: ornellas1@terra.com.br

discusses the relationship with the body and children's learning in the context of the pandemic planetary crisis, inserts listening, traversed by the school and tensions present in the family environment as well as the reality that places the subject at the service of the uninterrupted enjoyment of consumer objects, leaving no room for subjectivity to emerge. The new temporospatial configurations for children born in the era of digital technologies subtract free play and are marked by hyperconnection, which is one of the faces of the symptom resulting from the language conveyed on flat screens, obeying the logic of instantaneity. Therefore, it is up to the child's parents and educators to encourage the temporal arising of the subjective condition of the act of educating. **Keywords:** Psychoanalysis and education. Child. Early childhood education. Digital technologies. Pandemic.

RESUMEN

EDUCACIÓN INFANTIL Y INFANTIL CONTEMPORÁNEA EN GIROS PLANETARIOS

Este artículo es el resultado de estudios e investigaciones en psicoanálisis respaldados por suposiciones metodológicas teóricas en la interfaz sobre educación y psicoanálisis a través de dos grupos de investigación certificados por el CNPq sobre la infancia contemporánea en disertaciones y tesis construidas en la universidad. Discute la relación con el cuerpo y el aprendizaje de los niños en el contexto de la crisis planetaria pandémica, inserta la escucha, atravesada por la escuela y las tensiones presentes en el entorno familiar, así como la realidad que pone al sujeto al servicio del disfrute ininterrumpido de los objetos de consumo, sin dejar espacio para que surja la subjetividad. Las nuevas configuraciones temporoespaciales para niños nacidos en la era de las tecnologías digitales restan el juego libre y están marcadas por la hiperconexión, que es una de las caras del síntoma resultante del lenguaje transmitido en pantallas planas, obedeciendo la lógica de la instantaneidad. Por lo tanto, corresponde a los padres y educadores del niño incitar el surgimiento temporal de la condición subjetiva del acto de educar.

Palabras clave: Psicoanálisis y educación. Niño. Educación de la primera infancia. Tecnologías digitales. Pandemia.

Este artigo é fruto de estudos e pesquisas realizadas em psicanálise, as quais têm como suporte os pressupostos teóricos-metodológicos sobre a psicanálise e educação, que estão sendo aprofundados na universidade. Inúmeras pesquisas referenciam-se no seu método através de disciplinas nos cursos de graduação e pós-graduação e implementam a formação acadêmica nas pesquisas teóricas e empíricas em busca de consolidar o tripé ensino, pesquisa e extensão universitária. Faz-se

pertinente avançar na proposição de como vem sendo veiculado o ensino, a transmissão e a formação em psicanálise e como se reinventam na universidade. Essa trilha constituiu-se metaforicamente como um trabalho arqueológico no dizer de Freud (1976):

Mas assim como o arqueólogo ergue paredes do prédio a partir dos alicerces que permaneceram de pé, determina o número e a posição das colunas pela depressão do Chão e reconstrói as decorações e as pinturas murais a partir dos

restos encontrados nos escombros, assim, também o analista procede quando extrai suas inferências a partir dos fragmentos de lembranças, das associações e do comportamento do sujeito da análise. [...] já que dispõe de material que não pode ter correspondente nas escavações, tal como as repetições de reações que datam da tenra infância e tudo o que é indicado pela transferência em conexão com essas repetições.

A metáfora utilizada por Freud (1976) alicerça o entendimento da psicanálise como prática clínica e permite pensar de que forma sua inserção nos muros da universidade organiza-se, historicamente, como uma engenharia complexa; estudos e pesquisas são realizados nessa interface, embora o laço ainda se encontre no campo da (im)possibilidade.

As especificidades dessas pesquisas vêm se consolidando na universidade, no campo da psicanálise e educação, através de dois grupos de pesquisa certificados pela CNPq, com crianças em idades que marcam a passagem da primeira para a segunda infância. O par psicanálise e educação possibilita pensar que esses dois saberes articulados podem dizer sobre a criança e a educação infantil. Observa-se, nas últimas décadas, que pesquisadores da área ofertam espaços de debate e interlocução interdisciplinares quando realizam investigações pela trilha de uma transferência de trabalho através das dissertações e teses na esteira da psicanálise e educação como cenário de escuta, criação e autonomia.

Faz-se preciso pontuar que as esperanças de Freud na Educação, enunciadas no seu texto *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (FREUD, 1976, p. 341), são tecidas à luz das preocupações com a educação, embora ele se mostre reflexivo quanto à possibilidade e pertinência de uma educação psicanaliticamente orientada. Nesse ponto, o mestre se posiciona:

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente – assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior

importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. Sinto-me contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha Anna Freud fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha. (FREUD, 1976, v. 22. p. 345).

Essa revelação impulsionou, historicamente, os estudos e as aproximações da psicanálise ao campo educativo nesta contemporaneidade, através da produção de livros e artigos e, hoje, esses dois saberes, se bem encadeados, podem encontrar a dimensão da subjetividade, no seu enlace entre saber e conhecimento, ao tempo em que contribuem para ampliar (im)possibilidades para além das fronteiras que delimitam seu horizonte. Enodar psicanálise e educação é não perder de vista que ambos operam em seus lócus de modos distintos, portanto, não se espera o encontro, mas um (des)encontro. É possível que esse processo frente ao ato educativo da criança construa saberes constitutivos visando à educação subtrair a repetição para dar lugar à criação. Nesse sentido, Maria de Lourdes Ornellas (2019, p. 68) metaforiza o par psicanálise e educação:

A psicanálise e a educação são como a imagem do tecelão, alguns fios parecem partidos, outros estão unidos, desenhando, em seu trajeto, uma peça do diverso necessariamente interminável. E assim podemos nos apaziguar ante a possibilidade de encontrar nessa aproximação de saberes, o olhar e a escuta, mesmo sabendo que a angústia afeta o laço possível.

Este escrito tenta indagar qual seria o lugar e a posição da psicanálise e da educação face à realidade contemporânea, que coloca o sujeito a serviço do gozo ininterrupto dos objetos de consumo, não deixando lugar para a subjetividade emergir. Para se aproximar de uma possível resposta a essa indagação, não se pode ignorar que o debate contemporâneo acerca da temática da subjetividade está permeado de construtos psicanalíticos, obrigando ao alongamento de fronteiras epistemológicas,

com repercussões em diferentes campos do conhecimento. Não se trata de saber se ela é ou não ciência, ainda que os cânones da ciência tradicional não se submetam; todavia, impõem seu discurso, com uma nova forma de enunciado científico. O discurso psicanalítico difere, essencialmente, do metafísico e do filosófico, mantendo, porém, com esse último, uma relação de estreita colaboração. Nota-se, hoje, que no interior das universidades, nas diversas instituições analíticas, espaços autodefinidos em torno do saber freudiano/laciano, não se pode desconhecer a busca desse estudo para a educação infantil.

Lacan (2003) inscreve o professor como aquele sujeito incompleto, barrado, e que além de ocupar o lugar daquele que transmite, oferta o lugar da fala e, portanto, da falta. Nessa concepção, diz: “o professor se produz num nível do sujeito, tal qual como o articulamos com o significante que o representa por outro significante.” (LACAN, 2003, p. 305).

Pergunta-se: será que a psicanálise tem algo a dizer e fazer no ato educativo com crianças? É essa inquietação o motivo do convite da psicanálise para este encontro com a educação infantil. Frente a este desafio de enlaçar psicanálise e educação, perguntamos: o que falta em um é o que está no outro? Essa indagação encontra algumas pistas na fala de Larissa Ornellas (2016, p. 137), com a qual a autora busca o enlaçamento da psicanálise com a educação:

[...] quando falamos em um possível enamoramento da psicanálise com a educação, colocamos a psicanálise no lugar daquela que convida o educador ou a escola a uma relação com o saber que é sempre produzido pelo inconsciente. Saber esse como bem o situa Lacan no ‘Grafo do Desejo’. Destacamos, nesta lógica, que o processo ensino-aprendizagem não se resume à absorção operatória de conteúdos depositados pelo professor no ato de ensinar seu aluno, mas na possibilidade de fazer emergir nesse aluno, em momentos precisos desse processo, o sentido engendrado que pode causar-lhe desejo.

Observa-se que a primeira parte do “Grafo do Desejo” que Lacan (1999, p. 421) escreve

mostra “uma topologia que permite desenhar homologias”. Essa similaridade topológica sustenta a operacionalização com o grafo no que concerne à alienação do sujeito, do Eu, e do Outro, na construção subjetiva.

Nessa construção é possível que a psicanálise e a educação inscrevam insígnias pulsantes para que o aluno possa fazer a torção do adesamento, para a imersão no seu desejo. De forma similar, para mergulhar no mundo infantil, é necessário o exercício de novos operadores que contribuam com a escuta, o olhar, o corpo, os ditos e dizeres, os gestos, os silêncios. A escuta não se prende ao discurso que está sendo dito, encoraja a criança a colocar-se diante do seu próprio discurso, na aposta que a singularidade e subjetividade emergem no ato educativo escolar. É nesse viés que Kupfer (2000, p. 34) faz a leitura da escola:

Uma leitura que inclua o discurso social que circula em torno do educativo e do escolar [...] estará produzindo uma inflexão na ação do psicanalista e o levará a uma prática que não coincide mais com uma clínica psicanalítica ‘ortodoxa’, pois ele terá de se movimentar o suficiente para ouvir pais na escola. Isso amplia o campo de ação do psicanalista, que passa incluir a instituição escola como lugar de escuta.

Por essa trilha, afirma-se ser a escuta uma ferramenta específica para que a criança possa se inscrever numa cadeia significativa com a qual possibilita deixar deslizar seus desejos, afetos e identificações. Essa escuta é atravessada pelo social, pela transferência e pelas tensões presentificadas na ambiência da família. Não é fácil colocar em exercício uma educação capaz de reconhecer a escuta como um princípio que possa orientar a criança no seu processo educativo, na busca de encontrar entre a autoridade e o afeto um jeito novo de educar. A citação a seguir expressa como devem ser pensadas as condições para essa escuta:

Desse modo, podem ser criadas as condições mínimas, um espaço para ‘metabolizar’ a angústia que comparece no lugar da falta, reduzindo, o mal-estar na educação e abrindo brechas para que algo de novo, criativo e singular, e mesmo

prazeroso, possa advir no campo das relações e das práticas educativas. Assim, talvez, como uma resposta possível, à angústia, ao enigma, à interrogação sobre ‘o que o outro quer de mim?’ Algo inesperado, sublime, que possa nos surpreender no ensino da psicanálise a educadores. (ALMEIDA, 2003, p. 22).

A indagação sobre “o que o Outro quer de mim?”, simbolicamente escutada pela criança, seja na sua ambiência familiar ou na escola, merece uma ética, um saber e um estilo por parte de pais e educadores, na condição de escutantes, e configura-se na modalidade de uma fala não toda, inscrita no que escapa, no que tropeça no Real da criança.

A pós-modernidade tem trazido novas configurações temporo-espaciais para as crianças nascidas na era das tecnologias digitais. Nesse sentido, como situarmos o tempo de ser criança dentro de um cenário pós-moderno marcado pelas acumulações e acelerações no qual a hiperconexão constitui-se como uma das faces do sintoma social? Como diz Alfredo Jerusalinsky (2007, p 251-252), no que se refere a crianças e o modo como se inserem no contexto escolar e familiar,

A infância encontra-se hoje em condições inéditas de vulnerabilidade e risco para a sua estruturação subjetiva: a miséria artificialmente gerada e as migrações forçadas em massa que causam forte desterritorialização dos recursos familiares para oferecer adequados cuidados primários a crescente terceirização das funções maternas. No Brasil temos um incremento de 150% de matrícula de bebês em creches nos últimos 10 anos.

Nessa perspectiva, este artigo se reporta a traçar o tempo da primeiríssima e primeira infância na qual o *infans*, recém-nascido humano, é convidado a estreitar no mundo vivente pelo banho de linguagem. Sendo linguagem o que se refere ao universo simbólico sociocultural envolvendo a condição do sujeito humano. Nesse contexto, como pensar a infância contemporânea, a relação com o corpo e o aprender infantil no cenário da crise planetária pandêmica Covid-19?

O reconhecimento da imagem de seu corpo pela criança necessita da mediação do Outro, incarnado pela mãe ou seu substituto. Este adulto, que fez da criança objeto de seu olhar e de seu desejo, estabelece a relação de posse da criança em relação a sua imagem (‘este é você’). O eu se constitui pela identificação da imagem do corpo no espelho, sua consistência é então aquela de uma imagem. Esta operação funda o narcisismo do sujeito, dá sua matriz ao eu e delimita o lugar do ideal do eu, que ficará como um ponto de identificação para o sujeito. O eu-ideal é a imagem designada como desejável, no momento do estádio do espelho, pelo adulto, situado no lugar do ideal do eu. No futuro, o sujeito tentará fazer coincidir sua imagem - quer dizer seu eu- com o seu eu-ideal, se baseando a partir do seu ideal do eu. (MOREL, 2004, p. 21).

Entendemos que o fenômeno das novas tecnologias digitais se configura, então, como manifestação de linguagem produzida pelo humano, o que vem a constituir o universo do simbólico virtual. Como o próprio nome diz, o virtual apela para uma lógica da bidimensionalidade, pois revela-se na dimensão de telas planas nas quais projeta-se o tráfico de códigos, letras, mensagens e linguagens. Vale lembrar, igualmente, que a linguagem veiculada nas telas planas são moduladas para cada vez mais passarem pela condensação dos seus conteúdos, substituindo as narrativas por símbolos, abreviações e condensações, obedecendo à lógica da instantaneidade e, portanto, do não limite temporo-espacial. Como diz Michel Serres (2012), encontramos-nos face à geração do pequeno polegar, aquela que aprende desde cedo a dedilhar nas telas planas na lógica, da ausência de tempo, de distância e de limite. Por isso, sem o amparo dos outros primordiais, os próximos cuidadores, que vêm a figurar para a criança como lugar de referência e suporte imaginário e simbólico, estabelecendo contornos e limites ao fluxo incessante de conteúdos veiculados pelo espaço virtual, a criança ficaria como num barco a esmo, sem direção, o que pode a vir engendrar impasses constitutivos significativos desde o ponto de vista da construção da sua imagem corporal e sua percepção

de si como sujeito no campo do Outro. Nesse sentido, corrobora-se com uma passagem de Lebrun (2009, p. 148-149) quando afirma:

Fazendo impasse sobre o ‘caráter fundamentalmente decepcionante da ordem simbólica’, o simbólico secretado pelo discurso da ciência, seria ele, a propriamente dizer, ainda um simbólico? Não seria, antes, a um pseudo-simbólico, a um simbólico travestido que nós estamos lhe dando na contemporaneidade? A elisão deste traço estrutural não o desnaturalizaria, não o devolveria, por este fato, ao puro imaginário? Este simbólico, que não o é mais verdadeiramente, nós propomos chamá-lo de um ‘simbólico virtual’. A palavra *virtual* foi emprestada do latim escolástico *virtualis*, este saído de *virtus*, potência, força e quer dizer ‘o que existe apenas em potência e não em ato’. Pierre Lévy adianta: O virtual tende a se atualizar sem ser passado, contudo, à concretização efetiva ou formal. A árvore é virtualmente presente no grão. Em todo rigor filosófico, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são somente duas maneiras de ser diferentes.

Destarte, prende-se a um binarismo que rege a linguagem virtual, encontrando dificuldade para instalar a dimensão do ternário, garantidor de um simbólico que sustenta a estrutura ou, ainda, devido a um inflacionismo virtual impede o ser humano de pensar, porque pensar é suportar o lugar da diferença, da casa vazia, do terceiro excluído, da falta que marca a condição mesma de sujeito falante.

Por este fato, nós estamos cada vez mais dependentes dos outros – dos ‘pequenos outros’ – que nos circundam e que são os únicos a poder nos renviar à nossa própria identidade. Nós nos tornamos então usuários, livrados aos ventos e às marés das consignas coletivas e das opiniões mediatizadas. (LEBRUN, 2015, p. 45).

Nós vivemos numa sociedade-rebanho, como o compreendeu e o antecipou Nietzsche, quem viu, muito bem, esta perda da capacidade de produzir uma diferença, e a tendência das sociedades ditas ‘individualistas’ a negar as exceções. Nossas sociedades pretensamente individualistas são na realidade perfeitamente gregárias. A aparição desta estrutura gregária, de rebanho, de massa, mais do que de multidão, deste *formigueiro* como Stiegler aliás a chama, tem, por efeito, empurrar o indivíduo-sujeito a evitar sua divisão subjetiva, a trocar sua trajetória

de subjetivação por um pertencimento a uma massa: uma individuação antes que uma individualização, uma maneira de exigir, de poder contar-se como um dentro de um rebanho, ao em vez de impor-se o trabalho de sair do rebanho e assim realizar-se como sujeito autônomo e singular. (LEBRUN, 2015, p. 49).

O tempo imposto pela pandemia da Covid-19 pode ser compreendido numa visão dialético-filosófica como matéria-prima da vida. Dizer isso parece um contrassenso, contudo, quando se dá conta da estúpida e inefável existência, defronta-se face a um real, inexorável, colocando o ser humano diante da própria finitude. Assim, aprende-se que a constante luta contra o tempo cronológico na lida cotidiana é uma realidade com a qual, muitas vezes, não apreendemos o sentido dado a cada uma das nossas vidas (ORNELLAS; ORNELLAS, 2020).

A crise enfrentada por todos no atravessamento da pandemia pode se constituir como um momento fecundo de reflexão; é no nó do conflito que se cresce mais um pouco como sujeito humano. Em alusão à crise, toma-se a imagem do caule do bambu como uma bela metáfora capaz de refletir na sua constituição a ideia dos nós, ou seja, o filamento do bambu cresce quando consegue ultrapassar o nó que se imprime em cada segmento do caule. Dentro da própria substância do nó, encontra-se a semente para o crescimento. Não há transformação possível sem atravessamento de paradigmas. Essa metáfora do bambu e seus nós ancora-se num livro chinês: Tao Te King. Através dos versos do original em francês (TSEU, 1994, tradução nossa), descrevem no pensamento oriental o rumo, a via, como caminho de vida inexorável. Às vezes, é preciso saber parar, retirar-se para dentro de si, para atingir os fundamentos da vida, as verdades íntimas.

A particularidade dessa crise pandêmica, diferentemente de tantas outras que a história da humanidade atravessou, é ser planetária, mundial. A crise atravessa fronteiras, barreiras culturais, econômicas, políticas, sociais e afetivas; coloca o homem face a face com sua inexorabilidade, sua impotência, sua pequenês,

seu paradoxo, perante as forças atávicas da natureza que se manifesta ferozmente, dizendo ser o homem o seu próprio lobo, ou seja, ao tempo que ele pode produzir o *pharmakon* como remédio, pode igualmente produzir o *pharmakon* como veneno letal (HEDEIGGER, 1991). Pode-se pensar que a particularidade dessa pandemia que paralisa o mundo, a liberdade do humano e o convida a retirar-se em casa, acorrentado numa relação de poder de um vírus invisível constitui-se um sinal de alerta para pensar a desintoxicação dos seus próprios excessos. Nessa esteira de formação discursiva, Foucault (2001, p. 1056) nos oferece uma fala que ilumina o debate:

Lá onde as determinações estão saturadas, não há relação de poder quando o homem está agrilhado (trata-se, então, de uma relação física de coerção), mas justamente quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um face a face do poder e da liberdade e entre uma relação de exclusão (em toda parte onde o poder se exerce, a liberdade desaparece), mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder (ao mesmo tempo seu pré-requisito, pois é preciso que ele tenha a liberdade para que o poder se exerça e também seu suporte permanente, pois se ela se subtraísse inteiramente do poder que se exerça sobre ela, este, de fato, desapareceria e seria preciso encontrar um substituto na coerção pura e simples da violência): mas ela aparece, também, como isso que apenas poderá se opor a um exercício de poder que tende no fim das contas a determiná-la inteiramente.

É possível perceber nesse escrito de Foucault (2001) uma instabilidade, inquietude frente ao agrilhamento do *modus operandi* do sujeito pensar e se mobilizar no social e, portanto, faz-se necessário, em certa medida, ir ao encontro de saídas para esse impasse.

Para Bauman (2003), o sujeito é tomado por um sofrimento psíquico nomeado de mal-estar, e ele afirma ainda que esse sujeito se encontra em estado líquido. Em 1988, esse autor acrescenta que a liquidez emerge para descrever o sofrimento psíquico. A alternância de espec-

tativas para o advir e a anomia expressam-se alienadas pelo fato de o sujeito entregar-se às pulsões e ao excesso. Portanto, movidos pelo discurso capitalista, o sujeito evanesce em meio aos objetos, obedecendo ao imperativo categórico: goze!

A economia capitalista neoliberal atingiu um tal grau de degradação que as catástrofes naturais sofridas pelo planeta, devido ao superaquecimento global, não são suficientes para fazerem o poder instituído rever esse ideal de onipotência. Assim, um microrganismo invisível aos olhos chega ameaçando a integridade física do ser humano, colocando-o face a face com sua própria finitude. O estado de angústia engendrado pela impotência, em relação ao controle do vírus, atinge o homem na sua libra de carne, no dizer de Lacan, (2005), ou seja, o sujeito tem que ceder, consentir em perder essa libra de carne, pedaço de si que funciona como moeda de troca com o Outro, e isso coloca o sujeito como um resto de ser.

A Covid-19 é o nome do sintoma inscrito no discurso social e, como todo discurso, sua função primeira é fazer laço. Esse mesmo laço, que rege o discurso capitalista a um mais de gozo pelos excessos produzidos no sistema, comanda também o nome do sintoma social, fazendo a humanidade padecer pela revelação do furo, do buraco aberto, do irrepresentável perante a impotência humana de dar uma solução rápida e imediata na mesma velocidade das acumulações e acelerações engendradas pelo próprio discurso do capitalismo selvagem.

A partir desses pressupostos, como situar a criança no contexto da educação infantil face a este cenário de impedimento de circular no espaço da escola, lugar representativo do primeiro Outro Social para a criança? O princípio primevo é exercitar a escuta dessa criança no dizer de Françoise Dolto (1980, p. 8):

O psicanalista não acrescentará um novo dizer, mas, sobretudo, possibilitará que o sujeito encontre a verdade do seu desejo, não trará soluções, mas permitirá a apresentação e conhecimento da pergunta que os pais propõem por

meio de seus filhos, usando como instrumento a especificidade do seu trabalho – a receptividade (disposição em acolher) e sua escuta aprofundada.

Quando a criança habita o espaço escolar, aprende a viver com as diferenças, a sair pouco a pouco da sua posição egocêntrica na busca de escutar a si, ao outro e ao espaço comum da escola. No contexto da pandemia, a criança que se encontra na primeira infância, e já havia passado pelo rito fundante de inserção no espaço social escolar, é conduzida agora ao isolamento, a permanecer em casa e exercer suas atividades escolares na companhia de familiares.

Nesse movimento, a função dos pais em relação à fala e escuta tem importância fundante, considerando que a psicanálise postula que quando se fala de mãe e pai, não se fala da pessoa física, mas de uma função, e esse encargo nem sempre é vivenciado pelos pais.

No lugar de ser divinizada ou naturalizada, a família contemporânea se pretende frágil, neurótica, consciente da sua desordem, mas preocupada em recriar entre homens e mulheres um equilíbrio que não pode ser proporcionado pela vida social. Assim, fez brotar do seu próprio enfraquecimento um vigor inesperado. Construída, desconstruída, reconstruída, recuperou sua alma na busca dolorosa de uma soberania alquebrada ou incerta. (ROUDINESCO, 2003, p. 71).

Se o retorno para o seio familiar implica para a criança a possibilidade de aprender acompanhada das figuras parentais, e o contato da criança com a escola em tempos de pandemia restringe-se ao uso das tecnologias digitais mediadoras, podemos pensar que o lugar da educação infantil nesses tempos de quarentena pode ser aquele de uma justa medida entre o benefício de desfrutar da presença dos pais em casa dando-lhes o suporte necessário ao seu processo de aprender e, ao mesmo tempo, se exerce uma tentativa de não perder por completo o contato com a escola através do espaço virtual.

É possível pensarmos que a entrada da criança nas salas virtuais com o suporte dos

seus cuidadores próximos, junto aos seus professores e colegas, em tempos de quarentena, deve ser pontual e restrita no que tange ao tempo cronológico. O suporte virtual oferece à criança, apenas, o recurso da imagem, mediada pela voz, e um ver que, por estarem vinculados a linguagem digital, refletem a dificuldade de tradução da voz num ato de ouvir, e o ver que, muitas vezes, não se traduz em olhar.

Assim, o aprender infantil encontra-se aí dissociado das dimensões sensoriais integradas na encarnação dos corpos, que é tão importante neste processo ensino-aprendizagem. A criança vê-se privada, então, de um diálogo tônico-emocional que necessita da articulação entre o campo cognitivo-afetivo e o campo sensorio-motor. No seu seminário 2, Lacan (1985, p. 226) elucida a dimensão alienante do racionalismo instrumental quando afirma:

A máquina não tem nenhum meio de se colocar numa posição reflexiva em relação ao seu parceiro humano. Em que consiste jogar com a máquina? A fisionomia da máquina, por mais agradável que a possamos supor, não pode, neste caso, ser de auxílio algum. Não há jeito de sair-se deste por intermédio da identificação. Somos, pois, projetados de entrada no caminho da linguagem, da combinatória possível da máquina. Sabe-se que se pode esperar da máquina uma série de ligações, jogando com excessiva rapidez graças a estes sensacionais transmissores que são as fases eletrônicas e, pelas últimas notícias, graças a esses transmissores com os quais nos azucrinam os jornais, num intuito sem dúvida comercial, que, no entanto, não põe em causa a qualidade desses objetos.

Nesse contexto específico de isolamento físico, a criança precisa significar o princípio da não permanência, ou seja, estabelecer uma relação de causa e efeito entre o fato de estar em casa por causa da ameaça de uma doença contagiosa que ainda não se conhece como tratá-la, e o impedimento de frequentar a escola como lugar de encontro e trocas.

Trabalhar a alternância da presença em casa e ausência física da escola na temporalidade da não permanência, ou seja, no tempo em que a crise pandêmica durar, ofertando o es-

paço virtual como espaço intersticial, de ponte entre o privado, o íntimo, do que ela aprende em casa e o espaço público-social da escola, é possibilitar à criança se representar de um modo saudável e satisfatório na sua realidade presente. Por essa via, resgatar o tempo lógico de Lacan (1998) é revisitar os três tempos: ver, compreender e concluir. O primeiro tempo refere-se ao que se percebe ou ao que aparentemente é visto. O tempo de compreender é uma premissa que possibilita o sujeito saber de si, e o tempo de concluir é pensado a partir do modelo da descarga em uma referência ao princípio do prazer freudiano.

Em *O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada*, Lacan (1998) expressa a afinidade entre subjetividade e temporalidade quando associa a dimensão temporal à dedução lógica.

Sabemos, igualmente, que quando a criança se insere no espaço social da escola, reivindica pouco a pouco o direito de preservar também suas conquistas cotidianas rumo ao seu processo de autonomia. Isso ela só pode fazer mediante o luto da separação dos pais, ou seja, no momento que está na escola, e a reivindicação da preservação do que conquista como autonomia fora dos olhares muitas vezes invasivos das figuras parentais. O professor da educação infantil ocupa, no imaginário da criança, o lugar da relação exclusiva de amor às figuras parentais vivenciada no espaço íntimo familiar. Nesse sentido, a citação emerge:

Disto se encontra resquícios no discursopseudo-humanitário sustentado por muitos educadores, cuja bandeira é despertar o ser humano que há em todos nós e que confunde a ‘tentativa de atribuição de um lugar para o sujeito no discurso’ com liberação da subjetividade e com *laissez-faire*. E está presente também na perspectiva de resgate de um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo de consumo, que diz não à transformação do aluno em mercadoria, não à banalização pela inteligência emocional – banalização que nivela, acachapa, o que no sujeito é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série. (KUPFER, 2000, p. 228).

Para essa autora, o sujeito é singular e, portanto, a criança tem esse traço como princípio. Assim posto, em tempos de quarentena, o que podemos fazer do educar infantil? Trata-se de fazer um parêntese, um arranjo, uma suspensão temporal, privilegiando o brincar no espaço do lar como um motor de aprendizagem, ofertando à criança a possibilidade de enlaçar o brincar com o aprender, mediado pelo suporte dos olhares parentais e da escola.

No *Seminário 11* (LACAN, 1998), nota-se que o exercício do brincar na infância não se remete apenas ao simbólico, mas sim ao Real. Lacan (1998) enfatiza que a função do ato de repetir no brincar não se configura por uma simples repetição, mas ao Real que retorna ao mesmo lugar. Nessa linha, pode-se dizer que o repetir não se configura com o reproduzir, todavia se reporta a um Real inapreensível. A escola, nesse momento, funcionaria como espaço intersticial, orientando os pais em ideias e atividades a serem desenvolvidas com a criança, suscitando o aprender dialógico a partir das experiências cotidianas que a criança viverá no contexto da sua vida familiar. Usar a imaginação, o brincar livre, fazendo falar os espaços ficcionais imaginários da criança. Exercitar o resgate do contar e narrar histórias infantis, fábulas, lendas, contos, literatura, música, arte e poesia como mediadores fundantes no processo das aberturas dialógicas do aprender infantil. Propiciar dinâmicas que possibilitem à criança se narrar através do brincar livre, colocá-la no lugar de protagonista do seu aprender brincante.

No contexto da pandemia, mais do que nunca, o exercício do ensinar usando a ludicidade e a criação, encenar criando personagens, histórias capazes de fazer emergir o coletivo do inconsciente individual e grupal, possibilitando o resgate de uma civilidade humanizada. Ocasão fecunda para se trabalhar a dialética imunizar-se no combate a um vírus ameaçador *versus* desenvolver espírito coletivo e solidário, cuidar de si para preservar o outro.

O contexto pandêmico engendra um mal-estar social com o qual a angústia pode ser pen-

sada a partir do pensamento de Kierkegaard (2010) não como um sinônimo de nada, porém pensar o nada como uma possibilidade de poder. A angústia situa-se num ponto assintótico ao desejo, no qual o sujeito nela imersa aproxima-se do seu objeto causa de desejo. Pensar a angústia como potência criadora, motor do ato educativo.

Lacan (2016), em seu *Seminário: o desejo e sua interpretação*, mostra que esse significante não pode ser confundido com vontade ou instinto e não tem ligação com o inatismo. Verifica-se no campo da educação uma torção, visando a regulação do desejo, na tentativa, por parte de muitos professores, de modelar o desejo. Sabe-se o quanto o desejo circula por uma cadeia labiríntica, efeito da estrutura da linguagem, e a ela é submetido pela sua condição de sujeito da fala e da falta, simbolizado no viés analítico e não na concepção humanista de pessoa. Trata-se do sujeito do desejo que está para o inconsciente constituído com base nos efeitos do discurso. É nessa referência de sujeito extensiva à criança que os pesquisadores dessa área exercitam esse trabalho laborioso com a infância.

Trazemos para o trabalho as nossas esperanças, mas essas necessariamente devem ser contidas. Mediante a observação, ora num ponto, ora noutro, encontramos alguma coisa nova: mas no início, as peças não se completam. Fazemos conjecturas, formulamos hipóteses, as quais retiramos quando não se confirmam, necessitamos de muita paciência e vivacidade em qualquer eventualidade, renunciemos às convicções precoces, de modo a não sermos levados a negligenciar fatores inesperados, e, no final, todo o nosso dispêndio de esforços é recompensado, os achados dispersos se encaixam mutuamente, obtemos uma compreensão interna (insight) de toda uma parte dos eventos mentais, temos completado nosso trabalho e, então, estamos livres para o próximo trabalho. (FREUD, 1996, p. 169-170).

As nossas esperanças devem ser contidas, contudo não devem ser desfeitas. *A priori*, as peças podem estar perdidas, é preciso paciência para encontrar algumas, e é possível criar

um desenho lógico, mágico. Para tanto, é preciso escutar que a contemporaneidade, como diz Agamben (2009), na sua singular relação com o tempo em estilo diacrônico e sincrônico, implica apreender o tempo contemporâneo na imbricação entre *Cronos*, tempo cronológico, e *Kairós*, tempo lógico. Adiante, o autor amplia seu conceito dizendo ser contemporâneo aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Percebe-se um deslizar de presença/ausência na dimensão temporal o qual convida o sujeito contemporâneo a deambular com ditos e dizeres que remetem-a um “muito cedo”, que pode ser “muito tarde”, e se metarforseia num “ainda não”.

Para não concluir, pode-se dizer que a criança e a educação infantil no contemporâneo planetário incitam fazer do escuro pandêmico uma reinvenção temporal, na aposta de repensar as práticas educativas contextuais ao tempo presente tal como lampejo epifânico, na escuta da subjetivação como motor primevo do ato educativo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALMEIDA, S. F. C. A ética do sujeito no campo educativo. In: ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 179-194.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DOLTO, F. Prefácio. In: MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1980.
- FOUCAULT, M. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: FOUCAULT, M. **Dits et Écrits II (1976-1988)**. Paris: Gallimard, 2001. p. 228-236.
- FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago,

1996. p. 275-287. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 23).
- FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 341-345. (Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 22).
- HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos/Martin Heidegger**. Tradução e notas Ernildo Stein. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores, nº 5).
- JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.
- KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia**. Trad. Álvaro Luiz Montenegro Valls. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.
- LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- LACAN, J. O tempo lógico e a assensão de certeza antecipada: um novo sofisma. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 197-213.
- LACAN, J. **O Seminário 6: o desejo e sua interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.
- LACAN, J. **O Seminário 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LACAN, J. **O Seminário 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LACAN, J. **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **Un monde sans limite: malaise dans la subjectivation**. Paris: Érès, 2009.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **La perversion ordinaire**. Paris: Flammarion, 2015. (Coll. "Champs").
- MOREL, G. **Clinique du suicide**. Paris: Érès, 2004.
- ORNELLAS, L. Por uma educação psicanaliticamente orientada. *In*: ORNELLAS, M. L. S *et al.* (org.). **Entrelinhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 137-144.
- ORNELLAS, M. L. S. **Psicanálise & educação: o que falta em um está no outro?** Salvador: Edufba, 2019.
- ORNELLAS, M. L. S.; ORNELLAS, L. Tempos de quarentena: morte e vida anunciadas. *In*: **Revasf – Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 10, n. 42, p. 17-35, set./dez. 2020.
- ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- SERRES, M. **Petite Poucette**. Paris: Editions de Noyelles, 2012.
- TSEU, L. **Tao Te King**, Traduction Claude Larre. Paris: Les Carnets DDB, 1994.

Recebido em: 04/08/2020
 Revisado em: 09/12/2020
 Aprovado em: 11/12/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.