

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

**A Escuta e as Palavras nos Anos Iniciais da Vida: Diálogos entre os Bebês, a
Psicanálise e a Educação Infantil**

Simoni Antunes Fernandes

Ijuí, RS
2011

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

**A Escuta e as Palavras nos Anos Iniciais da Vida: Diálogos entre os Bebês, a
Psicanálise e a Educação Infantil**

Simoni Antunes Fernandes

Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências,
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em
Educação nas Ciências.

Orientadora: Dra. Noeli Valentina Weschenfelder

Ijuí, RS
2011

S A I B A

Arnaldo Antunes

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao Tsé Moisés Ramsés Pelé
Ghandi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
e também eu e você.

“Tia, converse comigo, estou com medo porque está muito escuro.”
A tia lhe responde: “De que lhe servirá isso, já que você não pode me ver?”.
“Não faz mal, respondeu a criança, contanto que alguém fale, fica claro.”

Freud na abertura dos Três Ensaios, edição Francesa

Agradecimentos

Nesta trajetória de escrita, agradeço aos bebês que, pela minha escuta a eles dirigida, me provocaram a escrever.

A Noeli Valentina Weschenfelder, pela sua generosidade, pelo respeito a minhas idéias e também por apostar nelas.

Aos amigos e amores que com paciência e compreensão aguardaram meus momentos de ausências.

A ti meu pai querido, que investiu e apostou em minha formação, pois acredita na força transformadora da educação

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em questionar as relações existentes entre as educadoras e os bebês de zero a três anos na Escola de Educação Infantil. No Brasil, a partir de modificações e avanços em diretrizes norteadoras das práticas educativas, a Educação Infantil passou a ser entendida como um direito da criança, ocorrendo uma mudança de enfoque onde a questão do cuidado que se atrela ao educar. Através dos referenciais teóricos da psicanálise sublinhamos que são nos anos iniciais da vida que as operações que dizem respeito à subjetivação de um sujeito, ganham primazia e dependem do entorno. Entendendo que, hoje, a tarefa de ocupar-se de bebês não é exclusividade das figuras parentais, mas também compartilhada com a Escola de Educação Infantil, os educadores assumem implicações nos processos de subjetivação daqueles que acolhem. Através da observação em uma turma de Berçário I em uma Escola de Educação Infantil, com referenciais metodológicos inspiradas em Bondioli (2004), foi possível perceber que educar bebês não é a aplicação de técnicas, ou seguir um currículo prescrito, tampouco, tomá-los apenas como corpo a ser higienizado, alimentado e protegido. Constatamos que o que se faz presente entre educadores e bebês são as relações que provocam e estruturam o desenvolvimento da subjetividade. Através de autores como Cordié (1996), Dolto (1997), Kupefer (2007) e Lojonquière (2009), levantamos a hipótese de que educar é subjetivar. Partindo da análise de cenas do cotidiano vivenciadas na Escola de Educação Infantil, foi concluído que realizar função materna, dirigindo palavras e escutando as manifestações do bebê, é tarefa importante do educador.

Palavras chave: bebês, Educação Infantil, psicanálise, subjetividade.

ABSTRACT

This research raises questions about the relationship between educators and babies from zero to three years old in the School of Early Childhood Education. In Brazil, from changes and advances in educational policies guiding practice, the kindergarten has to be understood as a right of the child, causing a shift in focus where the issue of care that binds to the school. Through the theoretical framework of psychoanalysis stress that are in the early years of life that transactions relate to the subjectivity of a subject, are writ and depend on the environment. Understanding that today, the task of taking care of babies is not unique to parental figures, but also shared with the School of Early Childhood Education, educators assume implications for processes of subjectivity of those who entertain. Through observation in a class I in a Nursery School Early Childhood Education, with methodological references inspired by Bondioli (2004), it was revealed that educating babies is not the application of techniques, or follow a prescribed curriculum, either, taking them just as the body to be cleaned, fed and protected. We note that what is present among educators and babies are the relationships that cause the development and structure of subjectivity. Through writers like Cordie (1996), Dolto (1997), Kupefer (2007) and Lojonquière (2009), hypothesized that educating and subjectivism. Based on the analysis of scenes of everyday life experienced in the School of Early Childhood Education, was completed to perform the maternal function, driving listening to the words and expressions of the baby, it is important task of the educator.

Keywords: babies, Child Education, psychoanalysis, subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O QUE ESCUTAR DE UM BEBÊ?	15
1.1 Metodologia da Pesquisa	16
1.2 Contextualizando a Educação Infantil	19
1.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	28
1.4 A Pequena Criança da Educação Infantil: Situando as Operações Lógicas na Constituição da Subjetividade	31
2. DA ESCUTA À ESCRITA: EDUCAR E SUBJETIVAR	41
2.1 Educação Infantil: A função Estruturante dos Adultos que Acolhem Pequenas Crianças	41
2.2 Desenvolvimento Infantil e a Observação dos Bebês: Diálogos entre a Psicanálise e a Educação Infantil	50
2.2.1 Conversas com Bebês	50
2.3 A Função de Maternagem e o Trabalho das Educadoras	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
OBRAS CONSULTADAS	87
ANEXOS	93

INTRODUÇÃO

A cabeça é desproporcionalmente grande; as pernas, praticamente atrofiadas, são incapazes de sustentar o corpo; os olhos têm uma película opaca e azulada que lhe torna o olhar enevoado; o cheiro não é melhor que a aparência: fezes e vômito são emanções constantes. Às vezes são carecas, não possuem linguagem, produzem sons desagradáveis e guturais emitidos a plenos pulmões. E ainda achamos um bebê bonito.¹

Segundo Bernardino (2008, p.13-30), há muito tempo que os bebês deixaram de ser alvo apenas de descrições funcionais da medicina clássica. Os bebês de hoje não se parecem mais com aqueles que ficavam enfaixados, cujas mãos ficavam imobilizadas e, supostamente, mal enxergavam. Tratava-se de bebês aos quais pouco se oferecia e pouco se atribuía. Durante muito tempo os bebês foram descritos, em especial, por suas incapacidades e fragilidades.

Desde o final da década de 1970, passou-se a tomar a pequena criança como objeto de uma série de pesquisas científicas. As pesquisas mais recentes mostram um bebê dotado de um aparato que o torna, desde os primórdios de sua vida, capaz de ser, conforme Bernardino (2008, p.12), um parceiro ativo na interação com seus pais e entorno. Devido aos avanços no campo das pesquisas, agora se reconhece que o bebê tem inúmeras percepções desde os primeiros dias de vida. Essa nova concepção também se refere aos aspectos psíquicos presentes no bebê e suas implicações quando algo não está indo bem.

Quando chegam ao mundo, os bebês necessitam de um longo período de atenção e cuidados exclusivos para se desenvolverem. Se, durante muitos anos, o entorno de um bebê era caracterizado pela presença das figuras familiares, hoje, em nossa sociedade, o olhar para com as pequenas crianças não é mais exclusividade das famílias. A tarefa de se ocupar com bebês é compartilhada com outras pessoas

¹ CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

e instituições. Um efeito da modernidade é a intensificação de oferta de instituições para o atendimento e cuidado dos bebês, como as Escolas Infantis.

No Brasil, historicamente, o atendimento à criança pequena foi marcado por um trabalho assistencial que visava proporcionar a ela condições que, supostamente, faltavam em seu lar. Esse era o objetivo básico das instituições até há poucos anos atrás quando então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, número 9.394, de dezembro de 1996, determinou que a Educação Infantil fosse entendida como um direito de toda criança e que fizesse parte da educação básica. Dessa forma, ocorre uma mudança significativa de enfoque da Educação Infantil, que deixa de ser apenas necessidade da família e passa a ser importante para a criança. Então, o objetivo da Escola Infantil é proporcionar um trabalho visando o desenvolvimento integral da criança, que começa a ingressar no espaço escolar cada vez mais precocemente. Em consequência disso, supõe-se haver um grande desafio para as escolas quanto à questão do cuidar e do educar, bem como à importância que esta instituição tem na constituição psíquica de uma criança.

Partindo da institucionalização de pequenas crianças, acredita-se na necessidade de reflexão sobre algumas diretrizes que orientam o trabalho de quem se ocupa de acolhê-las. O espaço da Educação Infantil, além de constituir um espaço de produção da criança, pode vir a ser um organizador psíquico, na medida em que reconheça seus sujeitos e disponha de planos e programas específicos para eles. Em se tratando de bebês que estão aos cuidados de outros, não familiares, torna-se relevante questionar os efeitos dessa inserção da esfera pública nos processos de subjetivação.

Em todo o país, várias reflexões vêm sendo desenvolvidas no intuito de debater a identidade e as práticas pedagógicas da Educação Infantil de zero a três anos². Diante disso, esta pesquisa visa contribuir para esse debate através do referencial teórico da psicanálise, que sublinha o papel fundamental do outro e das

² Ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

palavras nos anos iniciais da vida. Essa reflexão abre caminhos para novos conhecimentos, aprofundamentos teóricos, propostas pedagógicas e políticas de intervenção para quem se ocupa de bebês.

Ao afirmar, conforme o referencial teórico psicanalítico acerca do desenvolvimento infantil, que há vicissitudes e efeitos na constituição do psiquismo da pequena criança a partir do seu entorno, esta pesquisa está alicerçada nas seguintes questões: como pensar a constituição dos bebês nos quais o olhar é de um outro não familiar? Como são inscritas as marcas de subjetividade em crianças que estão em pleno processo de constituição psíquica no berçário? A maternagem é trabalho das educadoras? É possível uma proposta curricular para o berçário?

Através do referencial teórico da psicanálise com pequenas crianças, essas questões foram levantadas no que concerne ao atendimento especializado para com bebês nas Escolas de Educação Infantil. Tal referencial permitiu elaborar a hipótese de que educar é subjetivar. Tratando-se de bebês, as educadoras têm implicações nesse processo, pois suas práticas cotidianas evidenciam que o que está em cena na tarefa de educar/cuidar de bebês são as relações estabelecidas, as quais provocam a estruturação dos sujeitos protagonistas desse universo escolar.

Para pensar nessas questões, realizei uma pesquisa de campo em uma turma de Berçário I, freqüentada por onze bebês em uma Escola de Educação Infantil no Município de Santa Rosa. O objetivo da pesquisa de campo foi observar as relações cotidianas entre as educadoras e os bebês, articulando as cenas observadas a elementos teóricos da psicanálise, para verificar como estão se dando as práticas das educadoras, trazendo assim algumas contribuições da psicanálise com crianças para o contexto da educação. Partindo da escuta dessa instituição, foi possível marcar as articulações entre o cuidado funcional e a educação para bebês, pois o cuidado funcional, enquanto prática necessária para com os pequenos, se entrelaça ao educar. Esse entrelaçamento é debatido nesta escrita, entendendo o cuidado e a educação enquanto possibilidade de subjetivação. A subjetivação aqui é entendida, tomando os diferentes processos necessários para que o bebê se torne uma pessoa, como nos informa Golse (2003, p.12-15). A questão levantada é de que esse processo de subjetivação somente se dá no cotidiano das relações no

universo escolar na medida em que os bebês encontrem um outro que, através das palavras e dos gestos, opere marcas. Esse outro educador promove a constituição do sujeito, ao apostar que ali exista alguém que deseja, reconhecendo as manifestações dos bebês, interpretando-as e atribuindo sentidos. Também é conferir ao bebê a posição de interlocutor, fazendo intervalos ao dirigir-se a ele, alternando presença e ausência, como situa Jerusalinsky (2002).

Nessa perspectiva, esta escrita se organiza em dois momentos. No primeiro, discute-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa, bem como a metodologia utilizada para coleta dos dados, inspirada nas pesquisas de Anna Bondioli (2004) sobre os espaços e tempos no cotidiano das Escolas Infantis. A partir do referencial teórico da psicanálise com crianças, argumenta-se sobre como um sujeito se constitui subjetivamente e como o entorno se faz cargo desse processo, sublinhando que são as marcas recebidas nos primórdios da vida que possibilitam ao sujeito aventurar-se em um caminho de exercício desejante. Entendendo que o entorno que circunda a vida de um bebê não se constitui somente das figuras parentais, aponta-se para o debate da função estruturante dos educadores que acolhem esses bebês na escola de Educação Infantil, argumentando que, em uma perspectiva teórica psicanalítica, educar é subjetivar, pois, como sinaliza Lajonquière (2009, p.138), “educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante”.

Em um segundo momento, e, através da pesquisa de campo, apontam-se alguns indícios de que imprimir marcas de subjetivação faz parte do trabalho das educadoras no Berçário. Para tanto, analisamos cenas trazidas do campo empírico para explicitar esses indícios. Através dos diálogos entre a psicanálise e a Educação Infantil, apontam-se, a partir das obras de Donald Winnicott, Françoise Dolto, Bernard Golse e Alfredo Jerusalinsky, a possibilidade de pensar o trabalho de quem se ocupa de bebês como sendo um fazer sustentado nas funções de maternagem. O termo maternagem aqui é entendido como uma função necessária para a constituição da subjetividade humana. Um bebê demanda do seu entorno um outro que lhe dê sustentação, que lhe ofereça vestígios dele próprio, de seu funcionamento reflexo, enfim. O primeiro outro do entorno para o bebê é aquele que exerce função materna. Através do olhar, do toque, das palavras, engata o bebê em um circuito desejante, conferindo significações ao corpo do bebê. É através da

linguagem na relação com o outro, que o bebê vai construindo seus referenciais imaginários e simbólicos, regulando seu funcionamento corporal. É aquele que exerce a maternagem em que a palavra tem função humanizante, possibilitando ao bebê transformar um corpo orgânico em erógeno, em um corpo subjetivado. De acordo com as cenas observadas na pesquisa de campo, levantamos a ideia de que o exercício da maternagem é função das educadoras, visto que elas imprimem marcas subjetivantes nos bebês acolhidos na Escola de Educação Infantil, a partir da escuta e das palavras.

Conforme Catão (2008, p.35), o outro se empresta enquanto porta-voz do bebê. Ele o chama, fala por ele, porém aguarda seu pronunciamento e confirma seus ensaios. *“O bebê é falado, é chamado, ouve, chama, escuta, se faz chamar e, só-depois, fala”*. Assim os bebês nos provocam e convocam. A experiência de psicologia clínica com pequenas crianças, parafraseando Catão, provocou e convocou esta escrita. A identificação com temáticas referentes à infância está presente em meu percurso desde a graduação em psicologia. O encantamento com a clínica infantil, ocorrido em meu primeiro estágio da graduação, despertou um desejo de trabalho e estudo nessa área. O desejo de escutar os bebês se inscreve em minha trajetória desde meus primeiros trabalhos como psicóloga clínica, acolhendo para a psicoterapia pequenas crianças, as quais, em boa parte do seu dia, permanecem em Escolas de Educação Infantil, aos cuidados de terceiros. Acerca desse trabalho, que me inquietou, foram levantadas algumas questões tangentes à implicação desses outros protagonistas na constituição psíquica da pequena criança, que em muitos casos são olhadas pelas figuras parentais somente enquanto dormem.

Encontro, dessa forma, no referencial psicanalítico, pressupostos teóricos que dão conta deste trabalho, sublinhando a importância das palavras nos anos iniciais da vida. Contudo, apontou-se a necessidade de experienciar, nas Escolas de Educação Infantil, como estão se dando as práticas das educadoras para poder trazer, de modo mais efetivo, algumas contribuições da psicanálise com pequenas crianças para o contexto da Educação Infantil.

1 O QUE ESCUTAR DE UM BEBÊ?

“Ainda que não diga uma só palavra, o bebê ali fala. Fala na medida que é falado pelo outro” (JERUSLINSKY, 2004, p.28).

O referencial teórico da psicanálise com crianças nos aponta a possibilidade de escutar bebês, na medida em que suas produções são acolhidas pelo outro e significadas. O tempo de ser bebê corresponde à posição lógica do *infans*, que etimologicamente denomina aquele que ainda não fala. Porém, não se trata apenas daquele que não tenha adquirido a legalidade sintática da língua e sua correta modulação fonética, mas, sim, daquele que ainda não tem as coordenadas psíquicas para alguma forma de enunciação. Trata-se de um sujeito que está em constituição de sua subjetividade e que, a partir do entorno, começa a tecer suas respostas.

Segundo Dolto (2004, p.27-29), o ato de atribuição subjetiva para com o bebê é sustentado a partir do discurso a ele dirigido. Isso se opera a partir dos encontros inter-humanos, dentre os quais o contato e os dizeres maternos são predominantes. É uma trama de relações intersubjetivas que permite à criança estruturar-se como sujeito humano. É através das palavras dirigidas ao bebê, na suposição de que ali há alguém que demande algo, que deseje, que a subjetividade se constitui.

É nessa relação constituinte que podemos visualizar a linguagem como formadora da subjetividade humana, na medida em que se tomam gritos, choros, esperneios e movimentos corporais reflexos como palavras. Assim os bebês nos provocam.

Neste capítulo, abordamos a metodologia utilizada para registrar o que escutamos dos bebês e suas educadoras, bem como, um percurso histórico que caracteriza o campo empírico. Partindo dessas considerações, apresentamos os bebês alvos desta pesquisa. A partir de referenciais da psicanálise com crianças,

argumentamos, ao encerrar o capítulo, que a constituição de um bebê não ocorre como um simples efeito da passagem do tempo cronológico.

1.1 Considerações acerca do percurso metodológico

O objetivo da pesquisa de campo consiste na problematização a respeito das relações que se estabelecem entre as educadoras do Berçário e os bebês. O método utilizado é a observação, enquanto parte da investigação científica que não se restringe à simples percepção de fatos. Para a realização da observação utilizei o referencial metodológico proposto por Bondioli (2004), a partir do qual foi organizada uma ficha de observação sobre as atividades rotineiras da escola, junto com a observação e escuta dessas, que culminou em um diário de campo, onde anotei tudo o que percebi.

As pesquisas de Anna Bondioli remetem a uma proposta sobre a Educação Infantil, oriunda de uma perspectiva da pedagogia italiana. Sobre os tempos e espaços em que transcorrem as relações no cotidiano das escolas de Educação Infantil, essa autora, juntamente com um grupo de pesquisadores italianos, nos aponta a importância de prestar atenção ao que se passa no contexto da escola, refletindo sobre a pedagogia latente ou implícita subentendida nos episódios das práticas cotidianas.

Essa investigação propõe, conforme Galdabino (2004), compreender e explicar os aspectos do fazer educativo, que pode ir além, escapar das práticas de programar e que, de algum modo, são momentos significativos para a prática com os pequenos. A ênfase de observar episódios rotineiros na Educação Infantil ressalta a significância que existe, em todos os momentos, na vivência do tempo escolar. Entendemos que a organização do tempo e as atividades rotineiras dela originadas têm incidências nas subjetividades das pequenas crianças que estão na escola de Educação Infantil.

De acordo com Bondioli (2004), a proposta de estudo do dia a dia educativo implica uma compreensão do processo, na qual as diferentes situações do desenrolar de episódios têm efeitos nos sujeitos em desenvolvimento. A autora

adverte que, para realizar a observação desse dia a dia educativo, é necessária a organização de “focos de observação”, justificando que:

Cada episódio do dia acontece, portanto, em um cenário (o espaço no qual se dá o evento), é representado por um elenco de atores (os participantes do episódio) que atuam na cena (atividades desenvolvidas), interagindo socialmente (agrupamento), sob a direção eventual de um diretor (modalidade de gestão) (BONDIOLI, 2004, p.23).

Inspirada nessas ideias organizamos, no diário de campo, cinco eixos de observação que remetem a episódios do dia a dia educativo e dão conta do objetivo de nossa pesquisa, que é observar como se dão as relações entre educadoras e bebês nas atividades rotineiras da Escola. O primeiro eixo de análise consiste no registro da forma como os bebês são acolhidos pelos adultos da escola de Educação Infantil, como o bebê reage a essa separação e como a educadora conduz esse primeiro episódio do início do dia. Entendendo que a separação de um bebê das figuras familiares, por mais que seja por um tempo restrito, não se dá sem angústias, tristezas e perdas, para fazer frente a isso, a escola oferece uma acolhida à criança, substituindo, naquilo que for possível, o corpo familiar que fica do lado de fora do portão.

O segundo eixo condutor da observação consiste no registro de como as educadoras manipulam e estimulam o corpo do bebê. Segundo Bergès (1998, p.51-56), o corpo é o primeiro lugar de inscrições das marcas do outro, no sentido de que é falado por quem o manipula. Assim, foram observados de que forma o toque, as palavras dirigidas e o aconchego dado aos bebês, por exemplo, são importantes marcas de subjetivação feitas pelas educadoras. Nosso olhar se reportou para as atividades de higiene e alimentação, no intento de perceber se são apenas ações técnicas ou se a educadora põe palavras nesse ato de manipulação do corpo do bebê.

Um terceiro eixo de observação consiste em registrar como os bebês são colocados para dormir, pois essa é uma atividade comum no Berçário. Para tanto, foram observadas as estratégias criadas para essa atividade, o ambiente que favorece esse ato, enfim, de que forma é conduzido esse momento.

O quarto eixo consiste na observação e no registro de como são propostas as brincadeiras aos pequenos, como esses são convocados a realizá-las e se nessas atividades a atenção da educadora é individualizada ou apenas ela dirige atendimento mais focado quando solicitada e como os bebês são convocados a participar dessas situações de aprendizagem pelo brincar. Estimular o bebê a realizar determinadas atividades é uma convocação necessária, como afirma Jerusalinsky (2002, p.133), quando aponta que, “para que um bebê possa brincar algum dia, para que possa chegar a pôr ativamente seu desejo em jogo, é preciso que, num primeiro tempo, um Outro não anônimo tenha feito o jogo, tenha apostado na suposição de um sujeito”.

O quinto eixo consiste na organização dos espaços onde foi realizada a investigação, para verificar o quanto os lugares remetem a uma relação de maternagem existente na escola se refletem na disposição dos brinquedos e dos demais objetos, bem como quais são os espaços por onde as pequenas crianças circulam e se socializam.

Partindo dos eixos condutores da observação, foi possível analisar como estão se dando as práticas das educadoras e como as relações que essas estabelecem com os bebês refletem em impressão de marcas subjetivas. É nesse circuito de um bebê se relacionando com um outro, o qual não pode ser anônimo que a subjetividade se constitui. Então, é nessa relação intersubjetiva³ que a pesquisadora focaliza suas observações do cotidiano escolar. O que orienta essa escrita não são descrições comportamentais, ou percepção das fases do desenvolvimento dos bebês, mas sim as relações presentes na escola de Educação Infantil entre os adultos tutelares e os bebês, acreditando que são essas relações que impulsionam o desenvolvimento infantil.

³ Relação intersubjetiva: De acordo com a psicanálise trata-se de relações entre sujeitos, onde a subjetividade, a história, as vivências e particularidades de cada um estão envolvidas.

Os eixos norteadores da investigação foram observados no transcorrer do dia-a-dia na Escola de Educação Infantil, onde acompanhei esse cotidiano desde o início das atividades na parte da manhã, até seu fim, na parte da tarde, registrando as cenas, as falas das educadoras e dos bebês no diário de campo. Essas cenas registradas no diário de campo e correspondentes aos eixos observados, são analisadas no decorrer desta pesquisa dissertativa.

1.2 Contextualizando a Educação Infantil

A Educação Infantil no Brasil, nas últimas décadas, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, encontra-se em processo de expansão, consolidação e reconhecimento pela sociedade. Anos após a publicação da LDB, que legislou e reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, percebem-se movimentos ocorridos no discurso pedagógico em relação ao atendimento para com os bebês.

A noção de infância é constituída historicamente, como afirma Arroyo (1994, p.17): “A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção”. A constituição histórica e cultural da infância é também corroborada por Ariès (1981, p.17) quando o autor afirma que o conceito da categoria de infância foi inaugurado somente a partir da Modernidade. Anteriormente a esse marco, a infância era concebida por uma indiferenciação entre o tempo de vida adulto e o infantil. A criança era concebida apenas como um adulto em miniatura. Por sua vez, a infância entendida como um tempo de transição à fase adulta.

Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida: os historiadores da literatura (Mgr. Calvé) fizeram a mesma observação a propósito da epopéia, em que crianças-prodígio se conduziam com bravura e força física dos guerreiros adultos (...). A infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja a lembrança era logo perdida (...) na vida cotidiana estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou jogo reunia crianças e adultos (ARIÈS, 1981, p.18).

A infância, na sociedade medieval, era considerada uma fase sem muita importância, a criança ocupava uma posição insignificante na família, uma espécie de anonimato. Eram poucas as crianças que sobreviviam a essa falta de implicação por parte dos adultos, como afirma Ariès (1981, p.21): “(...) a infância era uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança (...), havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte”.

À medida em que avanços científicos e movimentos na estrutura social vão se dando ao longo do processo histórico, timidamente ocorrem mudanças diante dessas atitudes frente à criança. Essas mudanças são relatadas em Narodowski (2001, p.27):

Quando novas formas de tráfico comercial e produção mercantil eclodem na Europa em fins da Idade Média, uma nova forma de ação sobre os mais jovens começa muito lentamente a se perfilar e assim se constitui um outro modo de relacionamento entre as faixas sociais etariamente diferenciadas. (...) Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela necessidade de resguardo e proteção.

Conforme o autor, essas mudanças se refletem na maneira como a família toma os pequenos, agora como depositários de atos de afeto e ternura. Outro fator que contribui para o surgimento do conceito de infância são os movimentos ocorridos nos discursos pedagógicos. Narodowski (2001, p. 21) aponta, como contribuição à infância, os discursos pedagógicos de Comenius, na *Didática Magna*, e de Rousseau, no *Émile*. Ele afirma que esses diferentes discursos, por mais que divorciados entre si na história da pedagogia, têm algo em comum, que é a inauguração da concepção de infância que se tem na atualidade.

No que concerne à escola, Narodowski (2001, p.51) salienta que houve, “no seiscentos europeu, a tendência ao desaparecimento do adulto pequeno e sua paulatina substituição por um novo sujeito da prática institucional e do pensamento pedagógico: o escolar”. É a partir desse marco da Modernidade, da

institucionalização da educação no ambiente escolar, que a infância entra em cena, como conceito e alvo do olhar adulto.

Quanto a esse novo sentimento, Jerusalinsky (2002, p.28) registra que a família foi se nucleando como um lugar de afeição necessária, entre cônjuges e entre pais e filhos, à medida que a infância começou a ser representada como uma etapa diferente da vida adulta. Concomitante ao surgimento desse vínculo, ao final do século XVII surge a instituição escolar, pois a educação dessas crianças passa do domínio privado para o público. Os pais começaram a se interessar pelos estudos de seus filhos e acompanhá-los com habitualidade. “Cada criança foi se tornando única e insubstituível” (2002, p.29).

Essas mudanças também se apresentam no cenário de nosso país. No Brasil mais do que um número de cores, os nativos, africanos e europeus que fizeram a nossa história representam incontáveis povos e culturas, bem como distintas posições sociais. Há inúmeras contradições, pois somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos e explorações. Calligaris (2000), em sua “viagem” por nosso país, nos aponta duas posições subjetivas que aqui encontra, intimamente ligadas à nossa história: a do colono e a do colonizador.

Conforme o autor, o discurso que cada brasileiro evoca parece falar de duas figuras enraizadas em nossa história. São figuras dominantes do discurso brasileiro, que tem uma relação com a história e também com o modo de tomarmos a infância. Essas figuras discursivas de uma nação vão compor um quadro, uma estrutura possível de enunciação no Brasil.

O colonizador é aquele que vem demonstrar sua potência, o que Calligaris (2000, p.16) aponta como “potencia paterna”. Trata-se daquele que vai aqui gozar de tudo o que continha, sem limites, sem interdições. Iludido também, pois, mesmo que o gozo aqui não seja proibido, nem interditado, o colonizador também saberá que não era bem esse corpo-pátria que ele queria gozar, e sim o da sua origem de filiação.

Ele maneja a nova terra como se pode sacudir o corpo de uma mulher possuída, gritando: goza Brasil, e esperando o seu próprio gozo do momento no qual a mulher esgotada se apagará em suas mãos (...). O colonizador veio então gozar a América, por isso deve esgotá-la, mas sabe que não era América que queria gozar (CALLIGARIS, 2000, p.19).

Já o colono procura, aqui, novas referências de filiação, procura um novo pai, um novo nome que o interdite e faça dele um sujeito⁴. Porém, o Brasil não cumpriu essa expectativa, não fez do colono um brasileiro.

Foi o colono certamente que escreveu a divisa contiana sobre a bandeira do Brasil: Ordem e Progresso. Sobretudo “ordem”. Pois se ele pedia algo ao país, era o contrário do pedido do colonizador: não um corpo de gozo além do interdito paterno, mas um interdito paterno, que, impondo limites ao gozo, fizesse dele um sujeito, o assujeitasse (CALLIGARIS, 2000, p.20).

Ambas as posições subjetivas não conseguiram encontrar um registro de filiação simbólica, um registro que dissesse quem somos via interdição. Esta falta de registro em uma filiação simbólica se apresenta em como tomamos as crianças no Brasil. “Brasil me parece como o paraíso das crianças (...). Brevemente: a criança é rei” (CALLIGARIS, 2000, p.41-42).

O autor encontra crianças escolhendo suas roupas, adquirindo bebidas especiais feitas para elas, e mais, dando ordens a adultos e afirma: “O adulto brasileiro parece constantemente preocupado com o prazer de suas crianças” (idem, p.42). Porém, levanta uma questão: essa preocupação com o prazer ocorre ao mesmo tempo em que se vê crianças abandonadas, negligenciadas, descartadas, dejetos.

Corazza (2002, p.19) mostra esta disparidade extrema de tomarmos as crianças em nosso país quando afirma:

⁴ No item 1.4 debatemos as operações lógicas na construção da psique humana, onde a privação da criança de um gozo absoluto a lança para uma posição desejante, necessária para sua estruturação subjetiva.

A “maturidade precoce” dessas crianças brasileiras não se restringe ao consumo cultural ou de mercadorias no espaço externo dos Shoppings centers, mas é especialmente produzida na instituição “casa-ninho”, a qual, para as crianças do Mercosul, é o lugar da “democracia direta, interativa”, onde são o centro, e casa e família são extensões de si mesmas.

No mesmo contexto, encontramos crianças dejetos, como nos mostra Corazza (2002, p.29) através de um trecho retirado do jornal Zero Hora sobre entrevista com meninos chamados “ratos de esgoto”, que viviam nas tubulações de Porto Alegre:

Alex Oliveira Fagundes, 13 anos, cheira loló desde os cinco anos. Saiu de casa aos nove depois de ser surrado pela mãe com um facão, por se negar a ir ao armazém. Foi parar no hospital e guarda até hoje uma comprida cicatriz na perna. ‘Eu queria voltar pra casa, tenho saudades, mas ela diz que não me quer, explica. Há uma semana, no domingo 25 [de abril], foi agarrado e estuprado por dois homens em baixo da passarela da Estação Rodoviária. “Mas eu sou feliz. Só tô com fome”, afirma.

Calligaris (2000), observando essa disparidade, ora rei, ora dejetos, questiona como seria se as crianças no Brasil fossem reconhecidas como sujeitos precocemente, assim como as próprias políticas públicas remetem, essas iriam dispor de um estatuto simbólico e isso valeria para a todas as crianças; mas, como vimos, isso não acontece.

Confirma-se, dessa forma, a dúvida de que o lugar de majestade que a criança parece ocupar não seja uma excelência simbólica, mas algum tipo de incondicional exaltação fantasmática da criança. O que aliás explicaria como, quando a exaltação fantasmática não a sustenta, a criança seja simples dejetos (2000, p.40).

Dispor de um estatuto simbólico é a inserção de um registro sólido de filiação. As lendas e as mitologias familiares, atravessadas pelas histórias do contexto, se encarregam de fazer isso, de colocar uma ordem de filiação necessária para uma criança.

Por exemplo, o que mais pesou na minha infância, ou seja, a subordinação de qualquer aspiração minha à paixão incondicional de meu pai para as obras de arte

(subordinação que transformou os domingos e as férias de minha infância em passeatas artísticas e culturais quando sonhava com piscinas, Beatles, beisebol e quadrinhos), tudo isso não acredito que tenha sido trauma nenhum. Poderia alegar que devo a um tal aparente abuso de autoridade paterna o meu gosto pela arte. Mas, bem além disso, acredito que o efeito de tal aparente abuso seja a sólida inserção num registro de filiação. O importante não é tanto poder ou não nadar, escutar música ou jogar beisebol, o importante é dispor de um lugar a partir do qual poder pelo menos querer nadar, etc., quer se possa ou não. De fato, parece que o preço de um tal lugar –necessário à vida – seja justamente uma interdição (CALLIGARIS, 2000, p.43).

O que é proibido, os limites na infância, é o que vai permitir outorgar à criança um outro lugar, o lugar de filho. Seria essa instância o efeito esperado da educação, que remetesse a uma filiação simbólica. Seguindo as ideias do autor, essa criança majestade-dejeto testemunha uma impotência em nosso contexto de garantir filiações simbólicas, uma impossibilidade de reprimir – agora goza Brasil.

Dispor de um estatuto simbólico, na história de nosso país, remete ao colono e ao colonizador que aqui também não se encontraram: o colonizador não quer um estatuto simbólico, não quer lei que o interdite; já o colono aqui não encontrou esse estatuto que lhe desse um nome.

O paraíso das crianças aqui encontrado talvez esteja remetido ao colonizador que, como se desiludiu com o gozo prometido, transmite para seus filhos aquilo que outrora não encontrou: uma esperança de gozo. Esse paraíso pode assim virar o inferno, pois seria sem interdito. Burlar a lei seria o mandamento paterno “Goza tu meu filho, pelo menos tu, é isso que eu quero” (CALLIGARIS, 2000, p.48). A impunidade assim seria um reconhecimento, uma legitimidade ao responder a esse mandamento paterno. Seria o paraíso?

É nesse lançamento imaginário que as subjetividades infantis se constituem, percorrendo um pouco a pergunta de Corazza (2002) “O que faremos com o que fizemos da infância?”. Esse paraíso aponta para um paradoxo em nossa sociedade que demonstra tanto interesse pela infância, onde se edita até mesmo uma declaração universal de seus direitos, e, ao mesmo tempo, as figuras parentais não

têm ocupado seus lugares discursivamente. Entre uma função materna escassa e uma função paterna melancolizada por sua impotência, o que resta a nossas crianças? Vemos nelas o adulto que não somos com a implicação e vontade de abandoná-las caso não respondam à nossa esperança de gozo que, em última instância, é impossível.

Historicamente, têm-se registros, conforme Del Priori (1999, p.84) de que no Brasil colônia, a criança era negligenciada pela família e sociedade. A realidade da época mostra-se assustadora, pois esses registros contêm um elevado índice de mortalidade infantil pelas mais diversas causas, sendo as principais a insalubridade dos ambientes, a falta de cuidados com a alimentação e as doenças. Alguns documentos registram fatos em que crianças eram comidas por porcos ou cachorros, além de serem vítimas de práticas pedófilas. Entre as crianças brancas de classe alta, a infância não era tão cruel; no entanto, estava longe de ser reconhecida como categoria social diferenciada, era apenas entendida como uma fase de passagem para a vida adulta. Como vimos em muitos casos, principalmente nas camadas populares, não era dado à criança nem o direito de viver, muito menos de frequentar a escola, como podemos conferir em Corazza (2002, p.58):

No Rio de Janeiro, na sessão de 18 de junho de 1846, a Academia Imperial de Medicina discutia a questão: “A que atribuir a grande mortalidade de crianças nos 6 primeiros anos de vida?” Foram encontrados: hábito de mergulhar as crianças em água quente, modo de cortar o cordão umbilical e empregar sobre ele substâncias irritantes; compressão da cabeça pelas parteiras ou amas; impropriedade de alimentação e vestuário; vermes intestinais; maus costumes das amas-de-leite, que transmitiam sífilis e escrófulas.

Somente a partir da Revolução Industrial, nos meados do século XX, é que a infância é instaurada como uma categoria social. A criança passa a ser vista como sujeito de cuidados, tanto orgânicos, quanto de investimentos subjetivos. É também nesse movimento que surgem as reivindicações trabalhistas, que instauram o embrião das futuras creches.

O surgimento da Educação Infantil dá-se concomitante aos movimentos de reivindicações dos trabalhadores das indústrias, que passaram a lutar e a exigir

melhorias nas condições de trabalho, o afastamento das crianças dos pisos de fábricas, a diminuição da jornada de trabalho e melhorias de salários. E, principalmente, pela exigência das mulheres, que eram obrigadas a trabalhar para aumentar a renda familiar da classe baixa, e por isso solicitavam um espaço para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Foi neste contexto que as primeiras creches foram instauradas no Brasil e, assim, permaneceram durante anos, com caráter e função assistencialista.

Portanto, inicialmente as creches buscavam atender somente às necessidades de cuidado dos filhos das mães trabalhadoras da indústria, sem ter nenhum caráter educacional nem referencial teórico que alicerçasse o trabalho de quem se ocupava dos cuidados destas crianças. Já as crianças de famílias de classe média e alta permaneciam sob cuidados familiares até entrarem na escola primária.

Mas é a partir de 1970, quando a sociedade passa novamente por outra grande mudança na organização social, a chamada revolução feminista, que a Educação Infantil toma outras significações. Nesse momento em que a mulher, independente da sua classe social, sai de casa para trabalhar, em busca de melhores condições de vida para sua família, por sobrevivência, ou por reconhecimento e satisfação pessoal, é que a escola de Educação Infantil se torna alvo de investimentos. Por parte das políticas públicas e juntamente com as novas teorias educacionais e novas concepções de infância, a discussão sobre a Educação Infantil toma corpo e começa a ocupar lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas e nas pautas de planejamento político, passando a ser questão de preocupação e cuidado de toda a sociedade.

A história da creche liga-se às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos (...). Em especial, a creche deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior (OLIVEIRA, 1992, p.17).

Nesse novo momento do contexto social brasileiro, conforme Haddad (1991, p.32), a partir desses movimentos sociais, é que ocorre uma mudança significativa

de enfoque da Educação Infantil. A escola infantil deixa de ser necessidade da família e passa a ser compreendida como direito da criança. Ocorre, assim, a ressignificação do conceito de criança, e, também da proposta da Educação Infantil. Supera-se a concepção de criança entendida como filhote de homem para uma criança cidadã, que goza de todo o cuidado, que é respeitada e valorizada enquanto criança, no seu tempo de infância. E a visão de Educação Infantil, de caráter assistencialista, é suplantada por propostas pedagógicas, cujo objetivo passa a ser o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e posteriormente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, corrobora e legitima esse novo enfoque de Educação Infantil. A Lei configura-se num marco, pois garante a Educação Infantil como direito de toda criança e dever do Estado.

Lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 70 envolveram um número cada vez maior de educadores, junto com pressões feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creche e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado na Constituição de 1988. Mais do que isso, o exame político do atendimento que até então vinha sendo feito em creches formulou a demanda de que tal atendimento deveria integrar-se nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2005, p, 80).

Assim, com a Lei se estabelece a inserção da Educação Infantil no sistema de educação básica brasileira. Com ela, transfere-se legislativamente a Educação Infantil do assistencialismo, para o plano da educação. Oliveira (2005, p. 80) complementa: “Essa foi uma conquista histórica, pois tirava as crianças pequenas, e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. Pedagogicamente, incorporam-se às práticas dessas instituições concepções educativas, respaldadas cientificamente por teorias pedagógicas que despontavam no cenário nacional. Entre a assistência e a educação, a identidade das agora Escolas de Educação Infantil nos é apontada, conforme explicita Guimarães e Kramer (2009, p.83):

No Brasil, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creches é contemplado na legislação como direito da criança. Ambiente de relações complementares à família, a creche se consolida como espaço educacional e, portanto, possibilidade de experiências significativas e

afetivas no seio das interações entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos.

1.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa e do Universo Institucional

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio, monitor significa “aquele que dá conselhos, lições, ou aluno adiantado, que ajuda, no ensino, ao professor”. Operário ou obreiro é “aquele que trabalha em uma arte ou ofício, ou em fábrica”.

Na turma de Berçário I da Escola de Educação Infantil foram observados onze bebês de faixa etária que varia de quatro meses a dois anos. Nessa turma os adultos que acolhem os bebês são chamados de monitora e operária. Essa nomenclatura é utilizada pela prefeitura para nomear esses dois cargos. A monitora relata que está há cinco anos trabalhando no Berçário dessa Escola e que já trabalhou em outras turmas e pensa que resultado de seu trabalho nessas outras turmas “era mais claro, pois dava para fazer trabalhinhos e ali no Berçário não faz muita coisa”. A operária trabalha há vinte anos na Educação Infantil do município e na turma de berçário dessa escola há dez anos. Ela diz: “Já fiz de tudo um pouco, já poderia estar aposentada, mas não quero, adoro estar aqui”. A operária é chamada por todos de tia e se nomeia para os bebês assim, já a monitora é chamada de “profe” e por vezes se nomeia assim e outras por seu nome próprio, que, para efeitos desta análise, denominaremos de Clara⁵.

O termo monitoria aparece desde os primórdios dos discursos pedagógicos para com a infância, como nos aponta Narodowski (2001p. 129). Segundo o autor, a noção de monitor, na pedagogia lancasteriana, é entendida como um ajudante

⁵ No decorrer desta escrita utilizaremos o termo “educadora” quando nos referirmos à monitora e “auxiliar” quando vamos nos referir a operária. Entendemos que esses termos vêm de encontro aos argumentos que serão debatidos no item 2.1 já que hoje a função das escolas de Educação Infantil é educar, porém não no sentido de transmitir conhecimentos e sim de subjetivar. Quando se tratar da reprodução das falas da monitora, utilizaremos o nome fictício de Clara, pois torna-se importante nomear, já que ela própria utiliza-se de seu nome próprio para convocar os bebês. Quando forem reproduzidas falas da operária, chamaremos de “tia”, pois é dessa forma que ela se nomeia. A utilização de nome fictício vai ao encontro da ética proposta por essa pesquisa em manter sigilo quanto aos envolvidos.

daquele que tem a mestria e a ele deve obediência. É em meados do século XIX que o método da monitoria se expande, pois trata-se de alargar cada vez mais o controle sobre os corpos infantis, que encontra nesse método maior abrangência. Na gestão atual da prefeitura do município da escola observada, ainda não foram adequadas às novas diretrizes de trabalho para a escola de Educação Infantil e, segundo a gestão, sabe-se que se trata de uma atividade que não pode ficar a cargo somente de monitoria.

Quanto à operária, há vinte anos atrás, quando a Educação Infantil era ligada à assistência social, chamada de creche e servia de depósito de crianças que não tinham onde ficar, essa funcionária foi contratada para realizar serviços gerais, dentre eles cuidar de crianças. Assim era visto o trabalho de quem se ocupava dessas funções nesse município, era uma auxiliar de serviços gerais, uma operária. Poderia tanto varrer e lavar, quanto cuidar de crianças. A fala inicial dessa profissional quando a pesquisadora pergunta qual é o seu cargo é esta: “Sou operária, estou na turma de berçário porque trabalho há vinte anos com crianças e já criei muitos netos, tenho experiência”. Fica interessante marcar que essa funcionária é aquela que “fica de olho”, que ajeita a sala, que cuida da higiene, da alimentação, mas pouco brinca com os bebês. Na ação, faz valer, de certa forma, a nomenclatura de seu cargo.

A Escola de Educação Infantil pesquisada localiza-se na periferia do município de Santa Rosa e atende cerca de 40 crianças. Está provisoriamente instalada em uma casa locada pela prefeitura municipal. Essa provisoriedade já ocorre a um tempo significativo segundo o relato da diretora. Estão à espera de um novo local há bastante tempo e o histórico das instalações da escola registra que ela já passou por diferentes casas e ainda não se cumpriu a instalação definitiva. Essa instalação definitiva será em uma nova escola em construção em um ponto estratégico, que acolherá crianças de três bairros. Interessante marcar que a planta da nova instalação da escola está pendurada em destaque na sala da direção. O espaço físico não é grande, porém bastante aconchegante, pois, como já relatado, trata-se de “uma casa”. A sala de entrada é bastante colorida, tem uma televisão, almofadas no chão e mesas pequenas com bancos, pois nela as crianças realizam as refeições. A cozinha localiza-se ao lado dessa sala. Existem dois banheiros, um

usado pelas crianças e outro pelos professores. O banheiro usado pelas crianças não tem vaso sanitário pequeno, então elas precisam sempre de ajuda para ocupá-lo. São quatro salas ocupadas pelas turmas (Berçário, Maternal I, Maternal II e Jardim). A sala do berçário é a maior da escola, possuindo cinco berços, uma bancada para trocar os bebês, uma pia com materiais de higienização e quatro carrinhos de bebê. Um dos berços serve para guardar cobertores e brinquedos. O pátio é amplo com um espaço com areia, balanço, gangorra e escorregador, outra área com grama e uma horta feita pela comunidade.

Quanto aos bebês da turma do Berçário I, todos vivem em ruas próximas à Escola na comunidade local. Conforme a diretora trata-se de uma população carente de recursos materiais, inclusive com impossibilidades referentes à aquisição de suplementos básicos de alimentação. As famílias, em sua maioria, têm seu sustento em atividades de baixa remuneração, com os homens trabalhando na construção civil, trabalhos autônomos e as mulheres em serviços domésticos. A participação dessas famílias na escola não é frequente, somente quando solicitados para eventos de datas comemorativas.

A faixa etária variante dos bebês exemplifica os diferentes cuidados para cada um. Alguns conseguem se movimentar sozinhos, pois já caminham ou engatinham, apenas três são bebês de colo e precisam ser manuseados diretamente por um adulto. Cinco bebês frequentam a escola em turno integral e seis em meio turno. A especificidade dessa faixa etária não se reflete apenas em nível de maturação orgânico-fisiológica, pois, além de necessitarem de um adulto que lhes ofereça os cuidados vitais de alimentação, higiene e locomoção, necessitam também de um outro que lhes dê suporte para seu desenvolvimento psíquico.

Os sujeitos da pesquisa assim caracterizados são os protagonistas das relações do universo escolar. Entendo que, conforme Kupfer (2007, p. 124), o sujeito, para a psicanálise lacaniana, não responde à lógica do sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco ao sujeito-organismo de Piaget, por isso esta escrita se alicerça na compreensão de que o sujeito se constitui pela linguagem. Portanto, trata-se de bebês que não podem ser apreendidos por manuais, tampouco por

técnicas de adestramento que vêem uma criança mecânica, regida por uma lógica de ações esvaziadas de todo o reconhecimento de singularidade.

Com o olhar da psicanálise o que está em jogo nos anos iniciais da vida é a subjetividade. Será, por tanto, pela inserção do sujeito no universo da linguagem, que as marcas subjetivas vão se desenhando. Lacan (1996) aponta essa perspectiva ao trazer o conceito de inconsciente como uma instância psíquica que se constitui na relação com o Outro, ou seja, alguém do entorno que introduzirá a criança no campo simbólico da linguagem, das leis da cultura. O homem está inserido em um universo que fala, em um universo de linguagem. Mas o sujeito somente existe, ou melhor, somente tem notícias de sua existência, na medida em que é falado pelo outro, só existe *no* e *pelo* discurso do outro.

Seguindo as ideias de Lacan, Dolto (2004) afirma que o ser humano é um ser de linguagem. Contudo, faz-se necessário pensar como a incidência da palavra atua na constituição da subjetividade e convoca os bebês a aventurar-se em tramas subjetivas que irão inscrevê-lo como sujeito desejante. Sendo a incidência da linguagem o que concede ao humano o estatuto de sujeito, é a partir da escuta das diferentes vozes do cotidiano escolar que essa escrita é desenvolvida, sublinhando a importância da palavra nos anos iniciais da vida. Apresentam-se assim os diferentes tempos subjetivos que estão entrelaçados com a entrada da pequena criança no espaço da escola de Educação Infantil.

1.4 A Pequena Criança da Educação Infantil: Situando as Operações Lógicas da Construção da Psique Humana

Para que haja sujeito, há que haver encantamento (MOTTA, 2002, p.109).

Na psicanálise, a linguagem é o eixo central da constituição do sujeito psíquico. O sujeito humano nasce em um estado de prematuridade tanto biológica quanto psíquica. Diferente dos animais que possuem o caráter instintivo para a sobrevivência, o filhote humano carece desses saberes. O universo da criança se organiza em torno das significações produzidas pela linguagem. É por meio da linguagem que o outro transmite ao pequeno ser o saber sobre o mundo que o

rodeia. É na relação com o outro que o sujeito vai organizando um saber sobre si, sobre os objetos e o outro.

O processo de desenvolvimento da psique humana é uma construção com momentos de transformações significativas. A pequena criança começa a ser, ou seja, inicia-se com a formação de um lugar psíquico desde o qual ela própria possa se expressar. Essa capacidade é gestada pela acolhida psíquica que os representantes parentais conferem ao bebê a partir de uma promessa simbólica de subjetivação.

Para pensar a constituição psíquica do sujeito, partimos da afirmativa freudiana de que “o ego não é senhor em sua própria casa” (FREUD, 1917, p.153), nos mostrando que a instância consciente é apenas parte do aparelho psíquico e que a dimensão inconsciente preserva as marcas provenientes das relações com as figuras parentais, estas concebidas por Lacan, como aquelas que opera com o discurso das funções materna e paterna – discurso repleto de significantes que tatuam o corpo da criança para assim fazer deste corpo um sujeito.

Todo e qualquer bebê humano encontra-se, ao nascer, em um desamparo primordial, desamparo esse constitutivo, pois convoca que alguém o acolha, pois depende de alguém que administre seus cuidados, que saiba sobre os mal-estares dos quais um bebê esta a mercê.

(...) O desamparo de um recém-nascido não é apenas orgânico – no sentido de que ele não tem como sobreviver sem os cuidados de um agente externo, é sobretudo um desamparo simbólico, já que o humano, ao nascer, carece do saber acerca do que lhe convém. É o Outro encarnado que, a partir de seu saber inconsciente, a partir de sua rede significativa, outorga significação à insatisfação do recém-nascido trilhando, a partir de tais marcas simbólicas, os caminhos pelos quais o bebê buscará obter satisfação (JERUSALINSKY, 2002, p. 198).

Os primeiros anos de vida de um sujeito caracterizam-se por ser uma etapa de constituição. A total dependência da criança humana do outro é tanto orgânica

como psíquica. Ao nascer, o bebê traz um aparato orgânico, ligado a necessidades biológicas, com sensações voltadas para o prazer e o desprazer:

No começo, na madrugada da vida, o aparelho psíquico funciona no real, como uma máquina qualquer organizada para deslocar a energia de um traço mnêmico a outro, partindo do simples princípio de evitar o desprazer. Se o desprazer aparece, um mecanismo automático carrega de energia os neurônios que desencadeiam automaticamente determinadas ações motoras reflexas: gritos e esperneios (CORIAT, 1997, p. 143).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que alguém encarne o papel de significar as manifestações orgânicas do bebê, para que assim, desse corpo reflexo, possa emergir um corpo subjetivado, sendo que nesse papel situamos a função materna, que representa para o bebê o *Outro primordial*. Conforme Sibemberg (1998, p. 60), esse *Outro* representado pela função materna nos primórdios da vida é quem, através do olhar, da palavra, do toque, vai engatar a criança no mundo, dando-lhe um banho de linguagem para fazer do corpo orgânico um corpo subjetivo. “Assim, através da linguagem, na relação com o outro, a criança vai construindo seus referentes imaginários e simbólicos, regulando um funcionamento corporal que transforma um corpo puramente orgânico em corpo erógeno” (SIBEMBERG, 1998, p. 65).

Se nos reportamos a Freud quando este escreve sobre a primeira vivência de satisfação do sujeito, encontramos que, no momento da alimentação, um bebê absorve, ao mesmo tempo em que o leite que é indispensável para a vida, um conjunto complexo de sinais da presença materna, presença no sentido em que ela implica o desejo da mãe, seu olhar, seu toque, sua voz, sua capacidade de reagir frente o que advém do bebê, atribuindo-lhe sentido, entrando em comunicação.

A criança gosta, tanto quanto de si mesma, daquilo que lhe metem na boca (o seio, a chupeta); e, por extensão (porquanto ela ainda não adquiriu ainda a noção dos limites de seu próprio corpo), a ama ou a mãe; sempre ligada, necessariamente, ao prazer de mamar e com a qual este se encontra identificado. Aliás, todos os momentos de sensações voluptuosas, o banho, a toilette, o embalo, estão ligados à presença da mãe - pela vista, o

som, o tato. Associada como está a essas sensações de prazer, a mãe converte-se inteiramente, pela sua presença e a sua pessoa, num objeto de amorosidade (DOLTO, 1977, p.29).

O outro, para a psicanálise lacaniana, significa aquele que olha, deseja e investe nessa criança, ou seja, quem se ocupa da maternagem. Porém, entre o feto que está dentro da barriga da figura materna e o bebê que deve nascer não há uma identificação direta. Quem se ocupar de exercer a maternagem para com o bebê deve olhar, adotar esse recém-nascido como seu filho. Terá de haver uma identificação materna para que se inicie a constituição subjetiva. Conforme Corso e Corso (2006, p. 33-34), ambos, mãe e bebê, deveram ser conquistados:

Acreditamos que o bebê e a mãe se reconhecem, a música de fundo desse encontro amoroso é o batimento cardíaco materno que compartilharam durante toda a gestação, assim como há o reconhecimento das vozes mais constantes, que penetraram na cavidade líquida do nenê. Porém, isso não terá sentido se não for representado ao bebê. Ele reconhecerá a voz da mãe do lado de fora como sendo aquele mesmo som abafado que se imiscuía nas águas uterinas que o banhavam, desde que ela introduza essa voz na vida dele. A mãe precisará conquistá-lo, falando com ele, para que ele conecte o som de fora com o de dentro. Já, para ela, será difícil reconhecer naquele esquálido e sujinho o filho que tanto fantasiou; ele terá de seduzir sua mãe, mamando em seus seios, demonstrando capacidade de responder a seus estímulos.

A mãe responde à necessidade manifestada pelo bebê com gestos e palavras que dão a satisfação obtida, um gozo que transforma as necessidades orgânicas do bebê em desejo. É a partir do Outro que as diferentes funções do organismo se inscrevem como um circuito pulsional.

Conforme Molina (1998, p.13), o bebê é, na mãe, cujo abraço funciona como um “útero humanizado”, envoltório de cheiros e carícias, toques e olhares, palavras e cantos que montarão o corpo do bebê.

Assim, nos primórdios da vida, cabe à função materna interpretar estímulos endógenos do bebê como um apelo, um pedido de algo para que esse bebê se

inclua em uma rede discursiva. O que era manifestação orgânica torna-se uma demanda, pois a mãe (ou quem ocupe essa função), esse Outro primordial, supõe que esse bebê deseja algo dela. Essa suposição que a mãe coloca para o bebê diz de uma antecipação necessária para o desenvolvimento do infante e, para que a mãe consiga recobrir psiquicamente o corpo do bebê, faz-se necessário que ela reconheça uma potência no seu filho, no qual este se precipita, pois a antecipação materna diz de uma aposta de que ali há um sujeito que deseja.

A boca, o ânus, o ouvido, o olho e a borda palpebral, a fossa nasal, a uretra etc. são diferentes buracos do organismo do bebê em torno dos quais se gera uma atividade de cuidados. Portanto, tais buracos orgânicos podem vir a se estabelecer como zonas erógenas, no laço com a mãe... É a partir das sanções simbólicas do agente materno que se imprimem os primeiros ritmos de funcionamento das funções orgânicas de um bebê. É por meio de uma alternância entre fome-saciedade, sono-vigília, repouso-atividade, que o funcionamento pulsional do bebê se organiza de acordo com a letra impressa em seu corpo pelo gozo e desejo materno (JERUSALINSKY, 2002, p.156-157).

Lacan (1998, p. 96-103) relaciona o primeiro momento de constituição psíquica com a experiência narcísica fundamental, designada pelo nome de estágio do espelho. Esse tempo primordial diz de uma estadia psíquica onde, através de uma relação especular, a criança constrói o seu eu e as bordas de seu corpo. O autor afirma ainda que o estágio do espelho deve ser compreendido como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida pelo sujeito quando ele assume uma imagem. Se, ao nascer, a criança não possui a construção de uma imagem corporal, a travessia especular permite superar um estado de esfacelamento e transitar pela operação de unificação corporal. Esse estado de fantasia de esfacelamento do corpo é vivenciado pela criança ao nascer, pois não experimenta seu corpo como uma unidade unificada e sim dispersa. O discurso materno diz de uma referência de espelhamento, na qual há uma antecipação de uma imagem à qual a criança se precipita.

Em um segundo tempo, a criança gradualmente descobre que a imagem de espelho não é real e interroga o outro para saber se é sua. Em um terceiro tempo,

toma a imagem do espelho como sua a partir da autentificação do outro, recuperando assim a dispersão de um corpo esfacelado em uma totalidade unificada. É através dessa identificação com a imagem dada pelo Outro que a criança constrói o seu eu e as bordas de seu corpo. Nessa estadia psíquica podemos pensar que tal unidade é precipitada por uma determinada imagem que o sujeito adquire de si mesmo, segundo o modelo de outrem.

Em certa ocasião, uma menina de três para quatro anos desenhou uma imagem de sua mãe grávida (o que era um fato em sua vida), anunciando que era ela mesma o nenê que estava na barriga. O desenho consistia em uma cabeça com duas pernas palitos. Quando lhe perguntaram onde ela estava, já que não havia barriga no desenho, apontou os grandes olhos que colocara na mãe e disse: aqui. Não há melhor síntese do processo descrito pelo psicanalista francês Jacques Lacan, enquanto estágio do espelho. Ele explica o fato de que a imagem corporal da criança não é concebida de dentro para fora, resultante de algum tipo de autoconhecimento, ela é operada de fora para dentro, proveniente do olhar que a mãe ou substituta possa lhe oferecer. Por isso, o corpinho da criança nasce da barriga, mas seu "eu", sua imagem corporal, é parido pelos olhos da mãe. Óbvio que não é qualquer olhar, ele tem de ser expressivo do quanto a criança significa e de tudo o que é esperado dela (CORSO e CORSO, 2006, p.204).

No transcurso do processo de constituição psíquica, faz-se necessário ser uno com a mãe para depois se separar. A passagem pelo estágio do espelho permite uma identificação provisória que, após, lança a criança em num gradativo e lento desprendimento. Se, no início, o corpo fica situado como um receptáculo que recebe as inscrições significantes (BERGÉS, 1988, p 51-65), em um segundo momento a criança não vai sofrer mais passivamente os efeitos dessas inscrições, e sim ativamente pelo brincar.

O brincar é uma conquista simbólica da criança, onde ela vivencia um primeiro espaço fora do corpo materno e, também, de uma capacidade de estar só herdada pela intervenção da função paterna. A criança elabora jogos de presença e ausência para dar conta dessa separação. Portanto, o tempo de separação da criança com a mãe é representado e elaborado pelo brincar. A manipulação dos objetos feita no brincar significa que a criança já não é um puro objeto para sua mãe.

Nesse sentido, Coriat (1997, p.35) afirma que “(...) a ausência da mãe personifica um lugar vazio na criança. É sempre desde um lugar vazio que o brincar se produz e é sempre desde o brincar que se produz uma criança”. Nesse tempo de constituição psíquica, há um deslizamento de um lugar instituído como significante do falo materno, para o significante Nome do Pai, o que permite à criança construir um espaço próprio com relação ao desejo.

Lacan (1999, p.186) nos mostra sobre de que se trata a metáfora paterna: “Há, propriamente, no que foi constituído por uma simbolização primordial entre a criança e a mãe, a colocação substitutiva do pai como símbolo, ou significante, no lugar da mãe”. Essa inscrição da metáfora paterna se dá em três tempos lógicos, no transcurso da conflitiva edípica.

Freud (1924) conceitua o complexo de Édipo como um conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Neste tempo de constituição é colocada à criança a lei do incesto (FREUD, 1912 -13, p. 21-163). Essa lei vem para excluir, expressamente, da escolha de objeto sexual as figuras parentais e quaisquer outras que tenham laço sanguíneo, ou seja, as pessoas amadas na infância.

No primeiro tempo do Édipo, o filho é objeto de desejo da mãe. “O que a criança busca, como desejo de desejo, é poder satisfazer o desejo da mãe” (LACAN, 1999, p.197). A criança fica em uma posição objetal, de assujeitamento frente ao desejo materno, totalmente depositária do narcisismo parental. Ela está posta na condição de ser o falo materno, ou seja, significante do desejo da mãe. Em um segundo tempo, o olhar da mãe não está mais direcionado somente à criança. O que se coloca em pauta é ser ou não ser o falo materno, o objeto de amor da mãe. Isso se torna questão para a criança quando o pai intervém como privador da mãe.

Esse é o estágio, digamos nodal e negativo, pelo qual aquilo que desvincula o sujeito de sua identificação ligao, ao mesmo tempo, ao primeiro aparecimento da lei, sob a forma desse fato de que a mãe é dependente de um objeto, que já não é mais simplesmente o objeto de seu

desejo, mas um objeto que o Outro tem ou não tem (LACAN, 1999, p.199).

Então, a criança, pelo deslocamento do olhar materno, oscila em ser ou não ser o falo. É pela palavra da mãe que o pai intervém para romper com essa relação dual entre mãe e filho, limitando o acesso ao gozo de ambos. Pela privação paterna, a criança passa em um terceiro tempo à posição de deter o falo através de uma identificação com o pai, visto que a metáfora paterna vem para dizer à criança que ela não tem o que a mãe deseja, mas pode ter. Assim, iniciam-se as identificações sexuais. Lacan (1999, p.203) destaca que “é nessa medida que o terceiro tempo do complexo de Édipo pode ser transposto, isto é, a etapa da identificação, na qual se trata de o menino se identificar com o pai com o possuidor do pênis, e da menina reconhecer o homem como aquele que o possui”.

Percebe-se que é através do significante Nome do Pai que se apresenta para a criança a lei da proibição do gozo absoluto e a possibilidade de ela se lançar ao jogo das identificações sexuais. Atravessar a conflitiva edípica é necessário para que o sujeito, ao se lançar nos jogos das identificações sexuais, aceda como sujeito do desejo. É pela privação imposta por esse terceiro que a criança é colocada em uma posição de carência, de falta. Mas é justamente essa falta que permite à criança a saída para uma posição de intercâmbio com outras pessoas e vivências. A percepção da falta faz com que se crie para a criança novas possibilidades de prazer, dando-se conta de que sua vontade tem limites, assim como a vontade do outro.

A renúncia da criança ao objeto fundamental de seu desejo, se é, antes de mais nada, uma renúncia simbólica, não é, no entanto, derrisória. Abrindo para ela, propriamente falando, o acesso ao simbólico, essa renúncia lhe assegura a possibilidade de poder se manifestar aí, ela mesma, como sujeito, a partir do momento em que é ela quem designa. A primeira designação, inaugural, que testemunha seu estatuto de sujeito, é a do Nome-do-Pai, seguindo-se daí que o sujeito se produz nesta designação como sujeito desejante, já que só fará, sempre, continuar a significar, na linguagem, o objeto primordial de seu desejo (DOR, 1991, p. 54).

Privar a criança de um gozo absoluto a lança, como sujeito faltante, a tentar reencontrá-lo. Então, a dialética edipiana é estruturante para que a criança possa tomar uma posição sexual para pôr o desejo em cena. O Complexo de Édipo é normatizador porque localiza a condição do desejo e institui normas que regem o funcionamento psíquico, reorganizando os lugares parentais.

Percebe-se que o desenvolvimento do psiquismo de um sujeito não é regido por uma ordem natural e, sim, pelo atravessamento de crises subjetivas que somente se dão com palavras dirigidas ao bebê. Também, é nos anos iniciais da vida que a psique do sujeito reflete as marcas impressas do outro. Conforme Bleichmar (1993), um ser humano, para assumir um caráter de sujeito de desejo, precisa atravessar todo um repertório de conflitivas necessárias para sua estruturação. Identificação narcísica nas origens da vida e separação da relação dual com a figura materna são pré-requisitos necessários para a constituição subjetiva. São as marcas recebidas nos primórdios da vida que vão se refletir na estrutura de um sujeito enquanto adulto. Embora não haja uma cronologia para que essas marcas se operem, há uma etapa necessária para que isso se produza e é nesse tempo que as figuras cuidadoras do bebê, ou seja, seu entorno, ganham primazia.

2 DA ESCUTA À ESCRITA: EDUCAR E SUBJETIVAR

Como apresentado no primeiro capítulo desta escrita, a tarefa de se ocupar com bebês é compartilhada com outras instituições, em especial com as escolas de Educação Infantil. As referências emprestadas da psicanálise nos permitem apontar que a constituição da subjetividade humana não é um dado natural e, sim, todo um repertório de tramas psíquicas entre um bebê e os outros que o circundam. Podemos perceber os diferentes tempos subjetivos inerentes ao desenvolvimento de um bebê que estão entrelaçados à sua entrada na escola de Educação Infantil.

Assim, este capítulo objetiva discutir qual é a função dos educadores com relação aos processos de constituição da subjetividade dos bebês. Partindo da transcrição de cenas coletadas no campo empírico, nos propomos a pensar como estão se dando as relações entre o outro educador e os bebês no cotidiano da escola de Educação Infantil.

2.1 A Função Estruturante dos Adultos que Acolhem Pequenas Crianças

Os bebês vêm nos tocar em nossas partes mais sensíveis, mais frágeis. Ocupar-se do bebê é aceitar ser tocado nas partes mais vulneráveis, nas angústias mais arcaicas (...). Isso induz aos riscos de evitamento, de evitar ser tocado pelo que vem do bebê, mesmo se escolhermos nos ocupar dele (GOLSE, 2003, p. 27-29).

Como já situamos nos espaços introdutórios desta pesquisa, na modernidade o entorno de um bebê não se caracteriza somente pela presença das figuras parentais. Conforme Molina (2008), os professores e os adultos da escola maternal são protagonistas na sustentação dos bebês acolhidos na escola de Educação Infantil, pois sustentaram referências de subjetivação que compreendem a identificação, a sexuação e a filiação. Por identificação, a autora compreende o suporte que o outro cuidador dá à criança para a construção de sua singularidade, estando inserida, consistentemente, no laço social. A sexuação expressa a posição em que a criança foi situada no laço parental, da qual recebeu seu nome próprio e,

assim, a capacidade de poder se situar perante o outro. A sustentação de filiação, por sua vez, constitui uma referência simbólica na qual a pequena criança se situa para transitar entre o familiar e o social, enquanto amplia os limites da conquista simbólica do espaço social e da realidade que lhe indicam. Trata-se de um trabalho subjetivo, onde estão em jogo as posições psíquicas tanto de alienação como de separação.

Portanto, quem assume o papel de se ocupar da pequena criança no espaço da Educação Infantil precisa, antes de qualquer coisa, officiar de ponte para que essa criança se constitua psiquicamente. Como vimos, a construção da psique humana demanda um emaranhado de conflitivas inerentes ao bebê. Faz-se necessário que exista um outro não anônimo que inscreva as marcas de subjetivação. Por essa separação, os profissionais da Educação Infantil ocupam um importante lugar na história psíquica dessas crianças que vem à escola, ainda tão desprovidas das marcas primordiais relatadas anteriormente.

A creche, enquanto instituição educativa – não mais assistencialista, embora às vezes nos deparemos com seqüelas desta origem - , reserva um lugar específico aos bebês. Nesta instituição o olhar está voltado para as relações mais íntimas, entre cuidar e educar e para a oferta de condições para o estabelecimento da identidade e da autonomia da criança (TEPERMAN, 2006, p. 168).

Os laços que se estabelecem entre a criança pequena e quem se ocupa de seus cuidados contribuem para a sua estruturação, bem como para a possibilidade de desenvolver suas capacidades cognitivas. Jerusalinsky (1999, p.12) resalta as necessidades dos profissionais que atuam na área da primeira infância de reconhecer os diferentes tempos subjetivos inerentes à constituição da criança. O autor adverte que não se trata de um desenvolvimento naturalista, e sim da necessidade de um Outro, com o qual a criança se identifique e, assim, possa enveredar pelos caminhos das tramas subjetivas.

Separação, divisão, multiplicação, fronteira, borda, corte, combinação, fusão, união, diferença, equivalência, identidade, lugar, posição, tempo, percurso, trânsito, transposição, conservação e perda não podem ser considerados meras categorias de uma lógica injetada no

pensamento por operações exógenas. Tampouco como dons divinos de concessões especiais de faculdades mentais inatas. Elas se constituem a partir da experiência subjetiva que o sistema de relações organiza (JERUSALINSKY, 1999, p.10).

Partindo do que o autor nos afirma, podemos perceber que os processos de subjetivação vão ser antecipados para que uma criança algum dia possa aprender. Toda a trajetória de humanização da cria humana vai possibilitar *a posteriori* que o sujeito assuma uma posição de aprendiz. Ademais, uma operação educativa somente pode acontecer quando a criança tiver uma posição subjetiva que lhe permite investir nos símbolos da cultura.

Se inserir em uma pedagogia, ou; como situa Kupfer (1995), ter desejo de saber, não nos remete apenas a uma maturação neuro-fisiológica do sistema nervoso central. Existem alguns determinantes psíquicos que levam alguém a ter desejo de saber. O fenômeno da aprendizagem irá se constituir na medida em que esses determinantes psíquicos se colocarem em jogo na constituição da subjetividade inerente ao processo de alienação-separação já exposto nesta escrita.

Freud (1905) dedicou-se a pesquisar como surgem as primeiras investigações infantis e, com o isso, o desejo de saber. Trabalhou em torno dos determinantes psíquicos que levam alguém a querer saber algo. Esse desejo de saber liga-se intimamente com as vivências infantis sobre a sexualidade.

Suas relações com a vida sexual, entretanto, são particularmente significativas, já que constatamos pela psicanálise que, na criança, a pulsão de saber é atraída, de maneira insuspeitadamente precoce e inesperadamente intensa, pelos problemas sexuais, e talvez seja até despertadas por eles (FREUD, 1905, p. 183).

Kupfer (1995, p.84), ao investigar as ideias freudianas sobre a educação, vai nos apontar que, de acordo com este autor, a mola do desenvolvimento intelectual é o sexual. Essa afirmação é construída com baseada na constituição psíquica do sujeito que, em um momento capital, descobre a diferença sexual anatômica e a falta que a criança vivencia nas tramas subjetivas do Complexo de Édipo. Essa

angústia por perdas, de que de algum modo alguma coisa falta, faz com que a criança queira saber. O sujeito precisa encontrar-se com a falta para que alguma coisa possa vir a fazer questão para ele. Como já vimos, a criança precisa definir um lugar no mundo após as conflitivas edípicas, e este lugar, em princípio, é um lugar sexual, tomar um lugar sexual para pôr o desejo em cena. Assim, as primeiras investigações, os porquês das crianças, são sempre da ordem do sexual.

A relação do desejo de saber com a estruturação subjetiva também é sublinhada em Cordié (1996) ao tratar da temática sobre o fracasso escolar. Para autora, seguindo ideias freudianas, o momento inaugural de constituição subjetiva está atrelado à alienação no desejo do outro. Há uma dependência absoluta em relação ao adulto em que o bebê vai experienciar todas as manifestações provenientes desse estado. “Para existir, isto é, para sair do caos em se desvencilhar desse Outro que a enleia nas redes de seu desejo, ela tem de compreender, ou seja, encontrar a ordem do mundo e o caminho de seu próprio desejo” (CORDIÉ, 1996, p. 131). Compreender é próprio da dinâmica da vida, assim como o desejo de saber.

Desde os primeiros dias de sua vida, a criança se lança na exploração de seu corpo e de seu ambiente, parte para a descoberta de si mesma e do mundo que a cerca para assegurar o seu domínio. O desejo de saber e a necessidade de compreender então dentro dela e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazer posteriormente (1996, p. 24-25).

A autora conclui que não é possível dissociar o funcionamento intelectual do processo de constituição da subjetividade. É a partir de interrogações estruturais que o sujeito desdobra os processos cognitivos. A inscrição da metáfora paterna fará do sujeito um sujeito do desejo e somente com esse estatuto poderá colocar-se a apreender algo, como nos aponta Dolto (1977, p. 44):

O desejo engendra a ambição, a ânsia de superar sua inferioridade pelo caminho de contorno que representa a exploração prática de seus conhecimentos. Isso constitui, sem dúvida, a base efetiva do interesse cada vez maior que o indivíduo manifestará em aprender, conhecer e valorizar o saber.

Segundo a psicanálise, para que esses processos se constituam é necessária a passagem por momentos mais arcaicos de constituição do psiquismo. Para que algum dia a criança consiga investir no aprender formal, para que a criança tenha desejo de saber algo nos processos de aprendizagem, faz-se necessário ter-se desdobrado todas as articulações psíquicas que constituem um sujeito (já descritas). Então, lançamos a pergunta: “O que é educar quando quem está em cena é um bebê?”

Como vimos anteriormente, o bebê, ao ser inserido em um discurso, através das marcas recebidas do outro, transformará suas necessidades em desejos. Ou seja, a partir da transmissão da linguagem como estrutura a criança terá condições de construir a aprendizagem como função, desde que esteja em um primeiro momento assujeitada ao outro e, em um segundo momento, dele também esteja diferenciada.

Molina (2008, p.65) afirma que uma criança sente-se cuidada quando conta com adultos disponíveis e com condições subjetivas para lhe sustentar referências. E, por se tratar de um sujeito em constituição, essas referências deverão complementar e expandir as das funções parentais neste novo espaço: o institucional. Portanto, aqueles que se ocupam dos bebês na Creche são protagonistas na sustentação desse ser.

(...) Para que a pequena criança arme condições de desenvolvimento adequado para se apropriar da educação formal, pelo ingresso no ensino fundamental, será necessário que se leve em conta estas particularidades da estruturação do desenvolvimento no seu percurso desde a Educação Infantil. Operação “educativa” que tem a particularidade de começar a ser educativa no momento em que isto seja possível, ou seja, quando as condições de formação estrutural da criança a capacitem para dar conta de uma atividade na qual o sujeito é convocado, conscientemente e subconscientemente, a se inteirar dos símbolos que a cultura propõe, num âmbito institucional no qual será, pouco a pouco, chamada a dar provas da sua futura capacidade de inserção sociolaboral (MOLINA, 2008, p.69).

Mrech (1999) enfatiza que a teoria e as práticas pedagógicas são estabelecidas através da linguagem e da fala. Frisa a importância da linguagem

como um processo vivificador, onde a fala ocupa lugar central nas relações entre professor e aluno. Quando um bebê nasce, seu primeiro choro já é ouvido como um apelo. Esse apelo já nos revela que ali há um sujeito falante. O choro, os gritos e os esperneios serão tomados como linguagem a partir de um outro que interprete essas demandas a ele dirigidas. É através da voz, do toque, da significação que o outro cuidador insere esse bebê no mundo simbólico.

Ligado a isso está a educação. Freud (1929-30) nos mostra que a educação é uma prática que tende a ajustar o homem aos interesses da civilização. Educar é permitir o ingresso na cultura, é situar a criança em relação aos códigos que organizam a vida humana, o social.

O ato de educar está inscrito na visão da psicanálise sobre o que essa teoria entende como processos de constituição do sujeito. Como vimos, o outro primordial se coloca em cena para assim transformar o corpo infantil em corpo subjetivado através das palavras que fazem marcas. Kupfer (2007, p. 35) confirma essa ideia ao dizer que:

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com as marcas do desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança.

Lajonquière (2009) salienta que educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao sujeito lançar-se nos caminhos do desejo. Trata-se de um ato em que o outro imprime no bebê marcas simbólicas que permitem trilhar um caminho para um exercício desejante. Nessa perspectiva, a educação primordial pode ser entendida como aquela que possibilita a passagem da criança da posição de objeto para sujeito, no campo do discurso. Como Freud nos mostrou, a educação está ligada à lei, que introduz o sujeito em um mundo de hábitos morais. Quem educa evoca a lei a fim de ordenar o mundo à criança. Porém, como nos afirma Lajonquière (2009, p. 76), não se trata de regradar os sujeitos a um comportamento padrão.

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – àquilo mesmo que a lei proíbe - a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra

prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz “não faça isso, porém faça outra coisa” enquanto que a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada. Em suma, a lei inscreve uma diferença com relação ao proibido, entretanto a regra obriga a fazer igual ao pedido.

O autor enfatiza que a educação é o processo de “fazer germinar o desejo na criança” (2009, p.177). Em um primeiro momento, o bebê encontra-se em uma posição objetual perante o outro, devido à sua imaturidade física e também psíquica. De fato, o termo *infans* remete a essa posição como aquele que está privado das palavras, à mercê do outro. É na medida em que a educação opera que se possibilita à criança fazer uso da palavra em nome próprio. Essa é a operação que desloca a criança da posição de objeto para a posição de sujeito.

As ordens que a criança recebe dos outros não fazem senão demandar inconscientemente que a criança se entregue como objeto. Uma mãe - esse ser primordial a encarnar o Outro para uma criança - inaugura a série das demandas pedindo a “seu” nenê para “se deixar” alimentar. Mas, para que uma criança possa ter chances de vir a ser algo diferente de um ganso a ser engordado para se tornar foie gras deve poder advir uma metaforização das demandas imaginárias endereçadas ao outro. Uma metáfora implica uma substituição e, portanto, aquilo que a situação reclama é a possibilidade de a criança, em lugar de ter que entregar-se como objeto, dar em troca alguma outra coisa. Isso a ser ofertado em troca do corpo, que assim pode vir a ser próprio, é o efeito da mesmíssima operação de substituição (LAJONQUIÈRE, 2009 p. 114).

Lajonquière (2009, p.136-138), ao tratar de uma educação pautada pela psicanálise através da experiência de Mannoni em Bonneuil⁶, aponta que os efeitos educativos podem ser pensados no seio das relações entre adultos e crianças. É somente nessa relação que algo da ordem do desejo pode advir. Entretanto, a

⁶ Bonneuil, ou melhor, École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, trata-se de uma instituição fundada em 1969 na França. É oficialmente uma escola com hospital-dia e lar terapêutico à noite. Maud Mannoni, psicanalista mundialmente conhecida, é uma das fundadoras dessa instituição. Segundo ela, em entrevista à “Estilos da Clínica”, publicação da USP em 1996, sobre a porta de acesso dessa instituição, foi colocado o nome de Escola Experimental, para que as crianças tivessem como significante o de escola e não o de lugar para doentes. Bonneuil é mantida pelos ministérios da Saúde e da Educação, acolhe crianças psicóticas e com demais patologias. Porém, essa instituição foi pensada à margem ou na contramão da medicalização própria das instituições hospitalares e, de igual maneira, do sistema educacional, isto é, do enquadramento de crianças psicóticas, débeis, em um sistema especial de educação com o objetivo de ensinar determinados conteúdos curriculares.

educação que acontece desse encontro deve diferenciar-se do cumprimento de um programa ou de técnicas de adestramento e estimulação.

A mão do homem é capaz de adestrar alguns animais, isto é, pode endereçar, até certo limite, o desenvolvimento da capacidade de ação dado pela natureza animal. Porém, a oferta de uma palavra – um dom, que o adulto sustenta para uma criança leva consigo o poder de educar (LAJONQUIÈRE, 2009, p.138).

Segue afirmando que a intervenção do adulto faz marca, que as palavras dirigidas à criança educam, na medida em que carregam o peso da cultura, que ligam um a fluxo narrativo.

A educação não aperfeiçoa o ser infantil, retirando metodologicamente uma lógica já dada no real, mas inocula e alimenta os germes culturais, alojados no campo outro da língua humana, ou, se preferirmos, insere e sustenta legalidade próprios dos jogos de linguagem. Em suma, educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante (LAJONQUIÈRE, 2009, p.138).

A partir disso, podemos dizer que educar é subjetivar. A função das educadoras na escola de Educação Infantil não compreende somente as atividades de cuidados orgânicos e atividades pedagógicas, pois, sendo as educadoras também seres de linguagem, suas palavras também fazem marcas.

Kupfer (2007, p.91), ao tratar da escola como um dos discursos sociais que incidem na subjetividade da criança, efetua estas considerações:

Mas a escola, podemos observar, oferece mais que a chance de aprender. Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece leis que regem as relações entre seres humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder. Aposta-se, com isso, no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos.

Conforme Kupfer (2007, p.125), é possível pensar em uma educação que leve em conta o sujeito. Uma educação que visa o sujeito na criança vê o ato educativo

de outro modo. Esse outro modo evidencia-se em práticas pedagógicas que levam em conta o sujeito suposto no aluno e se opera quando os educadores abandonam técnicas de adestramento e adaptação e renunciam a preocupações excessivas com estímulos para desenvolvimento de habilidades e/ou capacidades.

Como vimos, a história das origens das Escolas de Educação Infantil nos mostra que, em um primeiro momento, o trabalho das cuidadoras objetiva suprimir as necessidades que, supostamente, faltavam ao lar daquelas que eram acolhidas. As intervenções eram tomadas pelo viés do corpo. O cuidar do corpo diz de ações voltadas apenas para a sustentação física (trocar fraldas, manter hábitos de higiene, estimular cognitivamente, etc.).

Portanto, inicialmente as Creches buscavam atender somente as necessidades de cuidado dos filhos das mães trabalhadoras da indústria, sem ter nenhum caráter educacional nem referencial teórico que alicerçasse o trabalho de quem se ocupava dos cuidados dessas crianças. Já as crianças de famílias de classe média e alta permaneciam aos cuidados familiares até entrarem na escola primária ou nos jardins de infância. Percebe-se, assim, que os cuidados funcionais atravessam a história das Creches no Brasil.

No caminho da integração das creches aos sistemas de ensino, bem como dos debates realizados em torno das práticas para com as crianças pequenas, o cuidar e o educar são tomados como ações indissociadas. No entanto, como nos aponta Guimarães (2009), nas práticas cotidianas das Escolas de Educação Infantil, o cuidar e o educar são vistos como ações fragmentadas. O cuidar é tomado na dimensão da proteção da criança, da sua alimentação, dos cuidados com a saúde, provendo assim as supostas necessidades de higiene, afeto e interação. Esse trabalho é fundamentado na visão de criança pequena como um ser frágil, dependente e passivo. Outra concepção, ainda oriunda da raiz assistencial, tende a privilegiar a necessidade de desenvolvimento emocional da criança pequena. Vem dessa concepção a ideia de que a Escola de Educação Infantil é um segundo lar para a criança e que o profissional que dela se ocupa deve ser como uma segunda mãe. Já o educar é compreendido como uma ação que visa transmitir conhecimento,

enfocando o desenvolvimento cognitivo da criança, visando à estruturação do pensamento (ensinar cores, nomes dos objetos, etc).

No entanto, tem-se discutido sobre a possibilidade de tornar o espaço da Escola de Educação Infantil cada vez mais estruturado e reconhecido como um espaço de desenvolvimento cognitivo e subjetivo da criança, de indissociação entre o cuidar e o educar, visando, assim, à qualificação das práticas educativas que estão em cena nessas instituições. A dicotomia entre o cuidar e educar, inscrita historicamente nas Escolas de Educação Infantil no momento em que a Creche foi desvinculada da assistência social para a educação, deve ser superada. Guimarães e Kramer (2009, p.84) defendem que educar não possível sem cuidar. Olhar a criança de modo integral e entendê-las como constituídas subjetivamente na relação como o outro, por exemplo mostram o entrelaçamento do cuidado e da educação.

Nessa perspectiva, para a teoria psicanalítica, a pequena criança da Educação Infantil está em um tempo de constituição no qual se dão inúmeras operações psíquicas para fazer do corpo humano biológico um corpo subjetivado. Será, por tanto, a partir do enlace da criança com outros sujeitos, que se constituirá a subjetividade, bem como as capacidades cognitivas. Assim, a Educação Infantil escolar pode ser tomada com um espaço de subjetivação

Barbosa (2010), ao abordar o estudo da prática pedagógica com bebês, traz um debate alicerçado na questão da educação em espaços coletivos e de como cada vez mais a escola de Educação Infantil ocupa, no mundo contemporâneo, o lugar de família ampliada. Conforme a autora, na construção de propostas pedagógicas para a Educação Infantil uma das diretrizes que norteiam esse trabalho é a valorização das relações entre educadores e crianças/bebês.

(...) A valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e as crianças, pois são estas relações que oferecem os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. Esse é um importante papel da Educação Infantil principalmente no que se refere às crianças bem pequenas, pois nessa faixa etária as interações entre pessoas têm expressiva relevância para a construção da identidade pessoal e coletiva das crianças (2010, p.3).

Uma das questões centrais da escola de Educação Infantil, pelo viés da psicanálise, pode ser pensada no que tange ao processo de armar laços, discursos para fazer do corpo da criança um corpo subjetivado. Isso se opera no trabalho cotidiano das educadoras a partir do momento em que reconhecem que seus atos, suas falas têm incidência sobre a psique dos bebês e invistam nisso, pois, conforme nos mostra Kupfer (2007, p.119), o ato educativo, tal qual é entendido pela psicanálise, é uma transmissão de marcas. Transmitir marcas ao outro é estar em cena como protagonista, apostando e, em se tratando de bebês, significando as suas demandas pela palavra.

2.2 Desenvolvimento Infantil e a Observação dos Bebês: Diálogos entre a Psicanálise e a Educação Infantil

“Você é daquelas que conversam com bebês?”.
“Exatamente”. “Então, pode começar a trabalhar quando quiser” (CATÃO, 2002, p.178).

Estamos argumentando, nesta pesquisa, que educar bebês na Escola de Educação Infantil é subjetivar. Faz-se necessário, partindo dessa afirmativa, pensar como isso se operacionaliza na escola de Educação Infantil. Para tanto, serão abordado relatos de cenas observadas no Berçário de uma Escola de Educação Infantil, na qual estive por quatro semanas. Apresentamos cenas registradas no diário de campo relativas aos cinco eixos de observação apresentados no primeiro capítulo desta escrita, realizando uma análise de como as práticas das educadoras no Berçário e suas relações com os bebês imprimem marcas de subjetivação.

2.2.1 Conversas com bebês

“Janela, janelinha, porta, campainha, plim!”

Essa cantiga foi realizada pela educadora enquanto tocava o rosto de cada um dos bebês que estavam no chão à sua volta, empoleirados em suas pernas, muito curiosos e atentos ao som de sua voz. Cada um que recebia esses gestos

junto com a cantiga – quando a monitora dizia “janela”, tocava a orelha do bebê. Quando dizia “janelinha”, tocava o olho, “porta”, tocava a boca, “campanhinha” tocava o nariz, “plim” voltava a tocar o nariz – sorriam, como se houvesse muito prazer nessa brincadeira. Registrei essa cena nos primeiros dias de observação, quando foi possível perceber como o toque e as palavras do outro recobrem o corpo do bebê.

Bergés (1988, p.51), assinala que o corpo da criança é, antes de mais nada, “(...) um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacavelmente destinada a imprimir-se com cenários, às destinadas cores de outrem, a começar pela servil cópia do motivo”. É o toque que marca o corpo, tornando-o subjetivado.

Freud (1923, p. 40) nos mostrou que “o eu é acima de tudo um eu corporal”. Para o autor, uma criança, quando nasce, não consegue distinguir, do emaranhado de sensações que precipitam sobre seu corpo, o que é interno e o que é externo. Ela aprende a fazê-lo na medida em que exista um outro externo que organize essas sensações sob as quais se precipita o corpo infantil. Quem encarna o papel de significar essas sensações corporais do bebê é a mãe ou seu representante, o que significa o Outro primordial.

Um bebê é depositário de tão grandiosas esperanças de realização, ao mesmo tempo em que está absolutamente despreparado para viver. Temos aí uma desproporção e é diante de tal desproporção que a infância transcorre: entre a insuficiência das condições reais do bebê e o que já aparece para ele antecipado como potência a partir da estrutura, sem que tenha ainda condições simbólicas e reais para realiza-la (JERUSALINSKY, 2002, p. 80). Conforme a autora, é o corpo do bebê dominado por reflexos arcaicos que está em cena e precisa ser marcado com gestos e palavras para ser subjetivado. Nessa perspectiva, recobrir o corpo da criança com marcas subjetivas também está implicado no trabalho das educadoras.

Segundo Catão (2008, p.32), “todo bebê nasce desamparado, ou seja, depende do outro que administra seus cuidados. E este estado não é sem conseqüência para ele. O estado de desamparo cria a necessidade para o ser humano de ser amado”. A mãe responde à necessidade manifestada pelo bebê com

gestos e palavras que dão a satisfação obtida, um gozo que transforma as necessidades orgânicas do bebê em desejo. É a partir do Outro que as diferentes funções do organismo se inscrevem como um circuito pulsional. Desse modo, Freud (1914, p.94) afirma que é dessas vivências de satisfação que se originam os primeiros objetos sexuais para a criança, que são as pessoas que se preocupam com sua sustentação orgânica, isto é, a mãe ou quem quer que ocupe esse papel.

As músicas infantis eram constantemente cantadas pela monitora. Registrei, em uma cena ocorrida no segundo dia de observação da turma, a educadora sentando-se no chão e começando a cantar. No momento em que iniciava as cantigas, os olhares dos bebês se dirigiam a ela. Os que conseguiam caminhar, engatinhar ou se arrastar iam em sua direção. Havia um bebê no berço que também dirigia seu olhar para ela.

Foi verificado um encantamento dos bebês pela voz da professora. É a voz que dá suporte à palavra. A palavra parte de um sujeito se dirigindo para outro e da demanda que ela transmite. A voz é convocante para os bebês. E não é uma voz qualquer, é a voz de Clara⁷. Ela mesma conta animada: “Se vou conversar na cozinha, eles me escutam e já ficam me chamando, conhecem minha voz”. Sobre a voz que encanta, Catão (2008, p.34) assevera que:

O que interessa à pequena criança na voz do outro cuidador, mais que o sentido das palavras que ela ainda não compreende, é uma certa entonação, uma certa música da voz (...) a voz porta um investimento libidinal que o Outro materno faz no bebê. Em um engano necessário e estruturante, o bebê se toma pelo objeto do interesse do cuidador. Ele se toma pela causa do espanto e do prazer que escuta na voz do outro (Outro). E isto é fundamental para que ele aceite o convite a participar, alienando-se, no campo da linguagem.

Para a autora, a voz que encanta é a daquela que também escuta, empresta sentido aos sons que vêm da criança. Também é daquela que sabe calar-se para que o bebê se manifeste. É nessa alternância que se produz o sujeito, incluindo-o no campo da linguagem. Mas não basta somente a linguagem operar. Faz-se

⁷ Nome fictício da monitora.

necessário o olhar. Palavras jogadas ao ar sem direção a outrem não tem efeito subjetivante.

Sobre a voz que escuta, em uma cena no refeitório correspondente ao segundo eixo de observação, a educadora está alimentando um bebê e diz: “Está gostosa a sopa né, Pedro?”. Em seguida, ela faz uma pausa e o bebê, logo a seguir, produz uma fonação: “Bá-bá-bá”, e a educadora completa: “ Sim, tia Clara, eu adoro sopa de legumes”. Essa cena nos mostra que, para que algum dia o bebê se torne um ser falante, é necessário que o outro lhe dê a palavra, entendendo suas vocalizações como um enunciado. Quando o adulto se dispõe a esse diálogo, toma o bebê como interlocutor, abre uma brecha, um intervalo para o sujeito.

Foram registrados, nos tempos de brincadeiras no Berçário, referentes ao quarto eixo de observação, que em alguns momentos não são propostas atividades pré-elaboradas, mas, sim, partem da convocação dos bebês, posto que, boa parte do tempo eles ficam no chão da sala, sobre um tapete, e as monitoras fica junto a eles, selecionando brinquedos de acordo com o interesse deles. Fica claro que todo o tempo é organizado em torno das atividades de cuidado físico: troca de fraldas antes da hora do almoço, alimentação e horário de dormir. Porém, esse rigor de horários pré-estipulados deixa tempos nos quais os bebês conseguem colocar suas produções em cena, como no caso do brincar.

Um bebê estava em pé em um dos berços que fica embaixo da janela. Olhando para fora, o bebê começa a sorrir e gritar. A educadora então diz: “Olha só, a Maria⁸ viu que está um dia lindo e quer brincar lá fora, vamos sair todos para o pátio”. Essa cena nos mostra que a monitora faz uma suposição quanto ao que a criança quer, supondo assim que ali há um sujeito que deseja. Essa suposição é o que produz a comunicação entre o adulto e o bebê que ainda não fala.

⁸ Os nomes utilizados nesta pesquisa, para se referir aos bebês observados, são nomes fictícios, no intuito de conservar o sigilo acordado em Termo de Consentimento dos pais dos bebês e das cuidadoras da escola de Educação Infantil. Optou-se por usar nomes fictícios, pois no relato das cenas é importante observar que as cuidadoras dirigem-se aos bebês por seus nomes próprios, dado esse relevante para a pesquisa.

Imaginemos o filhote do homem dos primeiros tempos, um punhado de reflexos capaz de dar conta somente de necessidades muito básicas: se faltarem certos elementos em seu organismo, o sistema transborda e se desencadeia o choro. Este choro é um efeito imediato, “natural”, digamos assim, do modo pelo qual o sistema produz um movimento de alarme. O adulto encarregado entende o choro como uma mensagem, como um chamado; nesse movimento é capaz de transformar um movimento natural em um enunciado que instaura a base de toda comunicação possível. Conhecemos os efeitos produzidos pela não resposta, gerando o abandono de qualquer tentativa de relação com o outro (BLEICHMAR, 2006, p. 16).

As brincadeiras no pátio da escola foram constantes, acontecendo em todos os dias de sol da observação da pesquisadora. Fica interessante marcar que no pátio os bebês ficam soltos no chão, ou em cavalinhos de madeira, e interagem livremente com outras crianças maiores que lá estão.

Quanto aos brinquedos, a educadora diz: “Temos que sempre trocar os brinquedos, eles brincam por alguns minutos e, depois, não querem mais”. Esse interesse momentâneo da criança pelo objeto que logo depois não serve mais aponta para o registro de algo que nunca será preenchido, marcando ausência e presença. São os buracos do corpo erotizados pela mãe que deixam um vazio, dando lugar a uma incessante busca.

O outro primordial faz, nesse sentido, um verdadeiro esforço: toma o peito como dom, o cocô como presente, a voz como chamamento, o olhar como interpretação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura: a insuficiência normal de sua criança, a queda incessante dos buracos que no corpo se oferecem e a chamam para serem preenchidos. Esses buracos, lugares de entrada e saída, portam as marcas simbólicas que a mãe inscreve neles, desenhando, assim, a borda do objeto que essencialmente permanecerá vazio (a menos que a psicose preencha), precisamente oferecendo lugar à interminável busca que nele se inaugura (JERUSALINSKY, 2004, p. 26-27).

Esse primeiro tempo especular fica evidenciado em uma cena na escola observada, quando um bebê chora e os outros bebês, como uma espécie de identificação, começam a chorar também. A educadora fala: “Começou o chororô, assim é difícil”, ela vai acalmando um por um os bebês e falando com eles.

Lacan nos mostra que a experiência da criança na estadia do espelho se organiza em torno de três tempos fundamentais que pontuam a conquista progressiva de seu corpo. Inicialmente, tudo se passa como se a criança percebesse a imagem de seu corpo como a de um ser real de quem ela procura se aproximar ou aprender, pois não experimenta seu corpo como unificado. Esse tempo testemunha uma confusão entre o eu e o outro.

É esta captação pela imago humana (...) que, entre seis meses e dois anos e meio, domina toda a dialética do comportamento da criança em presença de um semelhante. Durante todo esse período, registraremos as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transativismo normal. A criança que bate diz ter sido batida, a que vê outra cair, chora (LACAN, 1998, p. 98).

“Aqui a gente não tem muito que fazer, quando eu trabalhava no jardim podia fazer trabalhinhos com os alunos. Gosto de fazer trabalhos com EVA, mas aqui com eles não dá”. Essa é a reprodução da fala da monitora no segundo dia de observação. Em seguida, a educadora vai até o armário da sala mostrando para a pesquisadora um caderno decorado com EVA. Aponta, também, que grande parte das imagens que decoram as paredes da escola foi ela quem fez. O não reconhecimento da Educação Infantil se evidencia nessa fala, onde o educar é entendido como ensinar algo. Como já vimos nessa escrita, esse não reconhecimento tem um caráter histórico da dicotomia entre o cuidar e o educar e do que se entende por educar. No entendimento da educadora, o cuidado seria a prática cotidiana do Berçário e a educação seriam os momentos em que se realiza alguma atividade envolvendo materiais, culturalmente associados ao aprender, tais como lápis, papel e “trabalhinhos”.

Nesse sentido, Pence, Moss e Dahlberg (2003) nos mostram os diferentes discursos em torno da educação para com crianças que perpassam o contexto escolar. Os autores observam que, na contemporaneidade, cresceu a demanda pelos cuidados prestados às crianças por pessoas que não sejam seus pais. Diante disso, tem-se reconhecido a importância da aprendizagem inicial, vista como um momento onde a criança se apresenta como iniciando uma vida a partir do nada.

Essa criança deve ser equipada com os conhecimentos necessários para aprender, estar pronta para o ensino obrigatório.

Visto sob esse ângulo, a primeira infância é a base do progresso bem-sucedido na vida posterior. É o início de uma jornada de realização, de incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não-consumado para um recurso humano economicamente produtivo. A criança está no processo para se tornar um adulto e representa um capital humano em potencial, esperando a realização através do investimento. (...) O progresso na jornada de realização é indicado pela aquisição de habilidades adequadas, o cumprimento de estágios ou marcos sucessivos e uma autonomia crescente: a metáfora é a subida da escada (PENCKE; MOSS E DAHLBERG, 2003, p. 65).

Essa é a linguagem dominante nos discursos pedagógicos, que se evidenciou na escola de Educação Infantil observada. Por repetidas vezes, a educadora oferece instrumentos culturalmente caracterizados como de aprendizagem, como lápis, papel. Por outro lado, quando afirma “Aqui não se tem o muito o que fazer”, está evidenciando que a escola primária tem que operar com as adaptações das crianças ao ensino obrigatório. O que está em jogo é a cognição.

Cabe salientar, que por mais que por um expressivo tempo do dia os bebês fiquem livres no chão para brincar, ocorreram cenas em que as atividades são pré-elaboradas, quando a monitora convoca os bebês a realizá-las. A educadora estende um papel pardo no chão e oferece canetões para os bebês desenharem e diz “Desenhem ali”. Os bebês que conseguem fazer o movimento de pinça e segurar o canetão atendem à solicitação da monitora rasbicando o papel, enquanto ela diz “Isso mesmo, que lindo!”. Os bebês começam a pôr o canetão na boca e rasgar o papel. A educadora se dirige à pesquisadora e fala: “Essa atividade dá certo até que eles começam a comer o canetão e o papel”. Então, a monitora, ao perceber que as crianças começam a sorrir ao rasgar o papel, guarda os canetões e começa a brincar junto de rasgar papéis. Essa cena exemplifica a seguinte afirmação de Guimarães (2009, p.103):

Nesse contexto, entende-se como atividade pedagógica e educacional aquela que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a

disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com tinta apropriadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos indicados e provocados pelos adultos. Esse é um movimento importante, mas é preciso pensar sobre o que invade toda a cena e tudo o que é reconhecido como educacional ou pedagógico.

Como o já dito anteriormente, a educadora é tomada pela ideia de que se deve fazer tarefas e atividades, pensando que educar é estimular a cognição, sem perceber que, em se tratando de bebês, o que está em jogo é a construção subjetiva e que uma das formas de outorgar marcas para essa constituição é pelo brincar. O brincar pode ser tomado como ferramenta pedagógica do educador, pois estimula-se o desenvolvimento cognitivo e, também, é estruturante de outras funções, contanto que o educador não fique apático a ele.

Em uma nova cena, no dia seguinte, a educadora organiza os bebês no chão, recorta papéis pardos de cores diferentes e faz um adereço, entregando um para cada bebê e mostrando como se maneja. Ela diz: “Olha, é assim que se faz”. Chacoalha o adereço solicitando que os bebês façam o mesmo. Alguns bebês a imitam, mas logo perdem o interesse em movimentar o adereço, colocando-o na boca. Nessa nova cena, evidencia-se o esforço da educadora em realizar alguma atividade programada em que se utilizem materiais escolares, não somente brinquedos.

No terceiro dia de observação, esse direcionamento de tarefas pode ser verificado também com a auxiliar. A mesma dirige-se para o armário e pega um jogo de montar. Senta-se no chão junto aos bebês e começa a montar flores. Os bebês exploram as peças, tocando-as, chacoalhando e levando à boca. A auxiliar mostra como se faz flores e solicita para que os maiores façam. Ela pega na mão de um dos bebês e monta a flor, encaixando uma peça na outra, através das mãos do bebê.

Registro uma cena em que a educadora está sozinha com os bebês, pois a auxiliar chegaria naquele dia mais tarde na Escola. Após o lanche, ela inicia a troca de fraldas dos bebês. Os bebês estavam bem ativos, no chão sobre o tapete da sala, engatinhando, alguns brincando com alguns objetos e o mais pequenino estava acomodado em almofadas observando e rindo das ações dos maiores. Então, como

não conseguia vigiar todos, colocava os que já havia trocado no berço. Havia colocado dois que choraram muito ao serem retirados das brincadeiras elaboradas por eles próprios no chão da sala. A educadora, enfática, dizia: “Agora fica aí e espera um pouco”. A sensação dessa cena era de que o berço funcionara como uma contenção. Conforme Guimarães e Kramer (2009), o espaço da Escola de Educação Infantil tem muito a nos dizer, assim como os objetos neles existentes. Nessa cena fica evidente que o berço que acolhe também é o que prende, pois, como diz a auxiliar que chegou nesse momento em que transcorria a cena: “Letícia, você está presa aí, depois eu te solto”.

Já quando os bebês ficam livres na sala com alguns objetos espalhados, a exploração livre parece ser bem mais prazerosa para eles. Os bebês interagem entre si, se escondem embaixo dos berços, os menores tentam se movimentar de formas diferentes, enfim, exploram o ambiente e seu corpo.

Um bebê de cinco meses está deitado no berço de barriga para cima com um móvel por cima dele colocado pela auxiliar a uma distância que ele não consegue tocar os bichos que estão pendurados na armação meia-lua. O bebê experimenta vários movimentos corporais a fim de conseguir tocar os objetos que estão pendurados a uma altura que permite esse toque, porém a uma distância abaixo de sua linha abdominal. A educadora que, casualmente, observa o fato diz: “Quer pegar o ursinho, né João?, vamos força você consegue”. Após muito se mover e com a ajuda da monitora que o arrasta para baixo, ele consegue tocar os objetos do móvel e sorri muito com seu feito. A possibilidade de reconhecer que o bebê desejava algo e, ainda, de tomar esse fato como uma brincadeira regada pelas palavras da monitora, “Vamos, João” aponta para necessidade de que o outro cuidador olhe para o bebê tome suas manifestações como demanda de algo, como no caso demanda de tocar, de brincar.

Essas cenas caracterizam que cuidar-educar, no Berçário, é subjetivar, é apostar nos bebês e significar as suas produções. As educadoras da Educação Infantil também prestam sentidos às manifestações dos bebês.

Durante as quatro semanas em que estive observando os bebês no berçário dessa escola de Educação Infantil, percebi a repetição de algumas questões. Trata-se da necessidade das educadoras em contar à pesquisadora alguns pontos sobre a história de cada um dos bebês que lá estavam. Ao longo das semanas, referindo-se a cenas específicas do cotidiano, as educadoras relatam alguns pontos da história familiar e escolar daqueles bebês.

No segundo dia de observação, logo no início da manhã, no período em que os bebês ficam livres na sala, um dos bebês, que tem um ano e seis meses anda curvado e a monitora diz: “Olha só, parece um vovozinho”, e sorri para o bebê, que continua a se movimentar pela sala buscando brinquedos. A auxiliar se reporta a pesquisadora e começa a relatar que esse bebê passa grande parte de seu tempo com o avô materno e tem um laço afetivo com ele muito forte; assim, está fazendo a imitação da forma de andar desse avô, que possui graves problemas de coluna. Quando a auxiliar relata isso à pesquisadora, por vezes olha para o bebê buscando sua confirmação “Né, Júlio, você gosta muito do vovô”.

No primeiro dia de observação, ao apresentar os bebês, apontam a especificidade de relação que dois irmãos gêmeos vivenciam nesse momento. Pelo relato das educadoras, a mãe dessas duas crianças está sofrendo de uma doença degenerativa e há um esforço da escola em ajudar essa mãe e convocar o pai para que participe mais da rotina desses dois bebês, que, no momento, pela impossibilidade do cuidado da mãe, estão sendo acolhidos pela avó.

Percebe-se com isso que os bebês que vão até essa escola de Educação Infantil não são anônimos. As educadoras se interessam por suas histórias, para além da história escolar. Inscrever esses pequenos em um espaço narrativo e, também, fazendo a suposição de que eles possam autenticar essa inscrição, é importante para a impressão de marcas subjetivas quanto à história de cada um, que sempre é subjetiva.

Às vezes digo que o bebê tem necessidade de uma história. Mesmo os bebês têm necessidade de uma história, uma história médica, sem dúvida, genética, bioquímica, cognitiva, uma história de seu equipamento

corporal, mas ele tem necessidade também, e imediatamente, de se inscrever em uma historia familiar, uma historia cultural, uma história de grupo para poder se apropriar do pensamento e da linguagem que existem, seguramente, no mundo onde ele chega e que o precede (GOLSE, 2003,p.19).

Na última semana da observação, um novo bebê chega ao berçário. Nesse dia, a educadora diz: “Agora é assim, vem e largam aqui”. O acolhimento desse novo bebê foi marcado por tentativas de fazê-lo parar de chorar. Não ocorreu nenhum trabalho de adaptação. Uma criança pequena encontra empecilhos em adaptar-se a uma nova rotina, a uma nova filosofia, a uma nova pedagogia, pois, como vimos nesta escrita, nesse primeiro tempo é o olhar parental que evidencia uma relação dual com a figura materna que está em questão.

Na chegada dos demais bebês à escola, também essa separação se faz cargo. Esses momentos de acolhida dos bebês pertencem ao primeiro eixo de observação quando observamos como os bebês reagem a esse momento e como as educadoras os conduzem. Com a maioria dos bebês, tratou-se de um momento tranqüilo em que a educadora toma o bebê em seu colo, beija, pede para dizer tchau para a mãe ou pai, e sublinha: “Agora você fica aqui comigo, depois a mãe/pai vem buscar”. Mesmo após a saída da pessoa que veio trazer o bebê, as educadoras seguem falando sobre esse momento. A educadora que segurava Maria no colo se reporta a mim e fala com voz suave: “Viu, tia, minha mãe foi para trabalhar e eu fico feliz em ficar na Escola com tia Clara”. O bebê sorri enquanto ela o embala e fala com ele, dizendo que havia ficado com saudades dele desde o dia anterior.

Como afirma Molina (2008, p. 65-66), os professores da escola de Educação Infantil são protagonistas do processo da passagem de uma relação em que tudo (imagem de si, autonomia psíquica) dependem ainda das funções parentais para se constituírem. A separação, a renúncia que a criança tem de fazer a essa condição, implica um trabalho subjetivo de identificação com seu nome próprio. Esse processo deve ser facilitado na escola maternal, através das palavras e ações que nomeiam essa separação, pois a pequena criança ainda não construiu recursos simbólicos que deem conta disso.

Freud (1920), observando uma criança, seu neto de dezoito meses, brincar, faz uma descoberta significativa. Tratava-se de uma brincadeira com um carretel, na qual, de maneira repetitiva, o menino repetia a ação de lançá-lo para longe e puxá-lo de volta dizendo “foi” e “aqui”. O autor assim descreveu a cena:

O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia, era segurar o carretel pelo cordão com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo em que o menino proferia seu expressivo “o-o-o-o”. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre da. Essa então era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno (FREUD, 1920 p. 26).

Observando a brincadeira, Freud verificou que a criança dizia *fort –da* que no alemão significa foi embora e ali, consecutivamente. Ao analisar a brincadeira, Freud conclui que essa era a maneira pela qual a criança, através do brincar, tentava controlar a angústia da ausência da mãe. Através do brincar, a criança expressa uma falta que procura suportar. Em uma determinada cena na escola, observei dois bebês estão embaixo de um berço, bem no canto, de cócoras. Nesse momento, a auxiliar pergunta: “Onde estão Carlos e Henrique?”. Ambos ficam eufóricos e aparecem para auxiliá-la. Após, provocam novamente ela, aparecendo à sua frente e seguindo a seus esconderijos. Porém, não se prossegue a brincadeira, o que faz com que os bebês solicitem meu olhar. Então, com expressões faciais, respondo à solicitação e começo a brincar. A auxiliar refere que essa brincadeira eles fazem sempre e chega até a “enjoar” dela brincar disso.

Conforme Pinho (2006, p.181-185), o brincar é uma atividade estruturante e estruturada pelo psiquismo. Trata-se de um processo de simbolização a partir da ausência da figura que exerceu a maternagem. E é justamente na ausência dessa figura que a criança consegue se colocar em relação aos objetos. A interpretação dada por Freud ao jogo do *fort-da* trata de uma encenação do desaparecimento e retorno de objetos que se relaciona com as cenas de saída da mãe. Assim, a criança assume um papel ativo frente à separação que antes havia sofrido de modo passivo.

Pelo brincar a criança representa a apropriação psíquica de uma separação anteriormente sofrida de forma passiva com a figura materna. Pelo brincar, a criança se coloca em atividade frente ao abandono. Por isso, o brincar é uma atividade simbólica, pois contém desdobramentos de uma experiência psíquica.

Como já mencionado nesta dissertação, as palavras deixam marcas em cada criança, pois, ao se inscreverem no corpo do *infans*, lhe conferem uma significação mínima, fazendo com que a linguagem, o simbólico, venha recobrir o corpo, o real. Para que o sujeito do desejo possa emergir, falando em nome próprio, é necessário que haja uma inscrição do mesmo no campo da linguagem, na ordem simbólica, possibilitando o ingresso do bebê em determinada história, em determinada cultura. As figuras parentais irão conferir um lugar fantasmático para o bebê, mesmo antes de sua materialidade real, de seu nascimento. Há uma antecipação de determinados lugares, tanto sexuais, quanto sociais, mesmo que o bebê ainda não consiga exercer esses papéis dada a prematuridade psíquica e real de sua condição. Segundo Pinho (2006-185), “é esta realidade fantasmática que é colocada em cena com os objetos da realidade, a partir do brincar”.

O trabalho da criança, no brincar, é o de situar-se como sujeito em relação ao desejo, ao invés de ficar esmagada à condição de objeto de desejo do adulto. “O brincar é uma experiência que leva a criança a apropriar-se de sua inscrição no universo simbólico” (PINHO, 2006, p.191). Conforme o autor, o brincar possibilita à criança apropriar-se dos significantes que a marcam, saindo de uma posição passiva, imposta pela inscrição significativa de outrem, dando significação pela atividade. Diante da saída da mãe, a criança ao invés de chorar se põe a brincar.

Porém Jerusalinsky (2009) afirma que o *fort-da*, mesmo sendo uma produção inaugural do brincar simbólico, só pode se estabelecer a partir de jogos constituintes do sujeito, que se configuram desde os primórdios da constituição psíquica, no laço mãe-bebê. São produções precursoras dos jogos de presença e ausência inscritos no *fort-da*. Trata-se do brincar no tempo de ser bebê.

Esses jogos têm a peculiaridade de não ser nem só do bebê nem só da mãe, mas criações produzidas no laço mãe-bebê. A mãe sustenta a possibilidade de tais

produções e até mesmo suscita que sejam postas em ato, e, quando o bebê entra no jogo, quando nele engaja gozosamente seu corpo, a mãe passa a atribuir a ele autoria, o saber sobre tais produções (JERUSALINSKY, 2009, p. 194).

Nos primórdio da vida, se instaura jogos entre a mãe e o bebê sobre zonas erógenas dos buracos corporais olhos, boca, narinas, orelhas, ânus, uretra -, que são zonas de trocas, onde os jogos de presença e ausência se introduzem.

O bebê é erogenamente convocado pelas experiências que circundam essas bordas sem seu próprio corpo, assim como no corpo materno. Ele passa a buscar o olhar, excitar-se corporalmente com a voz, endereçar as vocalizações à mãe, olhar o buraco por onde a voz materna sai, sentir em sua pele a expulsão de ar que a acompanha, dirigir sua mão até esse fascinante buraco em um gesto de quem, ao furungar na boca e nos demais buracos do rosto materno, implica-se num jogo de tentar capturar com a própria mão o objeto de satisfação que a pulsão circunda em seu circuito. Trata-se, nesse momento primordial do erotismo, de um jogo de invasões, expulsões e transbordamentos que tem lugar entre o bebê e a mãe, inscrevendo as bordas primordiais do gozo do corpo, decidindo as vicissitudes da parcialidade pulsional (JERUSALINSKY, 2009, p. 219).

Como assinala a autora, temos aí um primeiro tempo do brincar onde a mãe, durante os cuidados com o bebê, introduz brincadeiras perante as satisfações das necessidades reais do bebê. Trata-se de um brincar suposto na mãe. A mãe brinca de morder os pés, quando mordida nos seios afirma que o bebê está brincando. Esse tempo compete àquelas brincadeiras que, durante os cuidados com o bebê, estão situadas além da satisfação das necessidades. Um exemplo desse brincar refere-se ao momento em que bebê já está satisfeito e começa a brincar com o seio ou mamadeira e quem se ocupa da maternagem afirma que agora o bebê só está brincando e permite tal produção ao invés de rompê-la bruscamente.

Percebemos que, ao dizer que o bebê está apenas de brincadeira, é a mãe quem nomeia esse jogo, o qual, inicialmente, é vivenciado nas bordas do corpo materno e da criança. A mãe percebe que existe uma diferença entre o momento em que o bebê está se alimentando e o momento em que começa a brincar. Em uma cena na escola observada, registro a troca de fraldas de um bebê em que a

educadora começa a beijar os pés e a barriga do bebê. Inicia-se um jogo ali, em que mais tarde o bebê pode oferecer seus pés e barriga para serem beijados. Os olhares e sorrisos do bebê são interpretados pela educadora e, assim, vai se construindo um diálogo de modo que o outro, ao brincar com a criança, está supondo no bebê um sujeito.

Conforme Rodolfo (1990, p.79-92), esse primeiro brincar anterior aos jogos de presença-ausência, trata do momento em que o bebê recolhe significantes para construção de seu corpo, de suas bordas e superfícies. São processos ligados à edificação do próprio corpo, experimentados em sensações corporais acompanhadas da palavra do outro. Conforme o autor, o brincar, em sua inserção primordial, é “*esburacar*” o corpo do outro de onde o bebê retirará os materiais que necessita para unificar-se. O primeiro grande trabalho do ser humano, ao nascer, será de encontrar significantes para elevar-se a uma ordem simbólica, valendo-se das matérias das figuras parentais, e como sinaliza o autor, em especial, do corpo materno.

Em um segundo tempo, esse jogo se relança para além do corpo do bebê e da mãe. Oferecem-se ao bebê objetos substitutos, como bichinhos e paninhos, que permitem à criança ampliar seu jogo para além do corpo materno. Inicia-se o fascínio pelas bordas, pois o outro começa a oferecer ao bebê objetos para este suportar sua breve ausência.

Assim que o bebê começa a experimentar deslocamentos espaciais, pelo engatinhar ou caminhar, passa a furungar em todos os buracos, fendas, perfurações da casa, a deterem-se sobre seus cantos, bordas, degraus. Passa a ter interesse nas relações continente-conteúdo, explorando gavetas, tirando e pondo objetos em caixas, interessando-se pelo transbordamento de líquidos, tais como o da água do banho ou copos, na hora das refeições (JERUSALINSKY, 2009, p.220).

Em uma cena referente ao segundo eixo condutor da observação, o qual trata da alimentação, registro dois bebês que conseguem se alimentar sozinhos, totalmente lambuzados com a sopa que lhes foi servida, apalpando cada legume que nela continha, levando à boca algumas coisas já esmagadas por eles por suas

próprias mãos. A educadora, que estava envolvida com a alimentação dos bebês menores ao ver a cena, logo retira o prato e a colher dos bebês dizendo: “Com comida não se brinca, eu já disse”. As palavras de Rodolfo (1990, p. 100) nos fazem pensar no observado, pois o autor enfatiza que, “antes de educar a formação de hábitos, forma corpo”, ou seja, essas melecas, às vezes também misturadas com elementos do próprio corpo, são uma tentativa de a criança de, pelo brincar, fazer superfície.

Observo, um bebê, que por repetidas vezes, coloca a mão em seu nariz me parecendo tentar encontrar algo. Pouco depois, esse bebê corre em minha direção e me entrega euforicamente o que conseguiu encontrar em seu nariz. A educadora vê o que acontece e diz: “Fui, que nojo, Felipe!”. E continua, dizendo: “Desculpe, não sei o que passa, às vezes eles gostam de brincar disso, com melecas deles mesmos”. Novamente, Rodolfo (1990, p.100) ajuda a refletir, pois são as substâncias do corpo do bebê que lhe permitem perceber como coeso. A repulsa do bebê, quando alguém quer limpá-lo em seus buracos, não é pela higiene, mas, sim, pela perda, pelo despojamento dessa parte substancial do corpo que o mantém unificado. O autor afirma: “Não é tanto isto é meu e não teu, senão com isto é mim: o sou”.

Já o terceiro momento dos jogos estruturantes, Jerusalinsky (2009, p.221) considera como composto por dois precursores diretos do *fort-da*: o jogo de “lançar objetos para o outro recuperar” e o jogo do “*cadê-achou*”. O jogo de lançar objetos para que o outro recupere começa sem intencionalidade clara por parte do bebê. Cabe ao adulto entender isso como uma brincadeira e dar continuidade, ou seja, situar tal manifestação como endereçada a ele. Como nos aponta a autora, desde cedo é o outro que é encarregado da tarefa necessária para que a criança possa gozar na infância.

Já o *cadê-achou* marca uma descontinuidade mãe-bebê, bem como um festejo pelo reencontro. Nesse tempo, também estruturante, é através de uma presença-ausência de tempos rápidos que o bebê se angustia e vivencia a euforia de um reencontro. Diferencia-se do *fort-da*, pois não é a criança que brinca com algum objeto substitutivo, mas é o outro que introduz essa presença e ausência,

como, por exemplo, ao colocar um pano no rosto do bebê e, em seguida, retirá-lo. Trata-se de uma ausência na presença do outro, onde as palavras vão marcar a descontinuidade.

São esses jogos que vão permitir o engate da criança com o outro, situando-a em um endereçamento. Assim, é nos cuidados dirigidos aos bebês, nos jogos colocados em cena com ele, que está presente a estrutura da linguagem, na qual podemos situar a suposição de um sujeito no bebê. Podemos perceber que os bebês brincam e que esse brincar é estruturante. Os bebês brincam, no entanto, seu brincar tem particularidades, depende, inicialmente, de quem se ocupe dos cuidados para com o bebê o reconheça e legitime.

No caso desta pesquisa, são os referenciais da psicanálise, em diálogo com a Educação Infantil, que permitem melhor compreensão nas análises de muitas questões, situações e fatos encontrados na escola. A partir da pesquisa de campo com uma turma de Berçário, argumentamos, por exemplo, que o espaço da Educação Infantil pode ser tomado como um lugar onde se opera a constituição psíquica dos bebês que nele estão. Partindo das observações do dia a dia, evidenciamos como, nas interações entre a educadora, a auxiliar e os bebês, é possível imprimir marcas de subjetividade, quando o educar se atrela ao cuidar. Assim, tendo em vista que nos primeiros anos de vida são as funções de maternagem que operam na constituição psíquica, questiona-se: “seria a função de maternagem o trabalho das educadoras quando se percebe que o que está em jogo no berçário é a constituição da subjetividade?”.

Para apontar possibilidades de respostas a essa questão, investiga-se, a partir do referencial teórico da psicanálise, das propostas curriculares para a Educação Infantil e do debate teórico pedagógico para com os pequenos, como se constituem as relações no Berçário e se essas relações dizem da função materna.

2.3 A Função de Maternagem e o Trabalho das Educadoras

“...bebês à espera de um Outro disposto a ser provocado...”

A maternagem, enquanto função, não equivale à substituição do outro primordial, ou seja, a mãe ou quem ocupa a função na relação familiar. Mas, sim, considera-se que, no cotidiano das relações na escola de Educação Infantil, o outro cuidador outorga marcas psíquicas para com os bebês e isso compete à função de maternagem nos anos iniciais da vida.

Através do percurso em torno da constituição da subjetividade apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, podemos constatar que existe uma diferença entre os cuidados prestados pelo Outro primordial e pelo Outro educador. Outro primordial é aquele que inscreve a criança em um laço de filiação, em uma posição de ocupar sua falta, diferente do lugar ocupado pelos bebês no espaço da escola. O Outro educador inscreve o sujeito na cultura, no campo social. Entretanto, tanto o Outro primordial, quanto o Outro educador, inscrevem marcas importantes para a subjetivação dos bebês.

Uma instituição pode desempenhar a função materna/paterna necessária a um bebê em sua constituição como ser humano – e frequentemente desempenha - contanto que não esteja atenta apenas ao que é da ordem da necessidade (fome, sede). Pois maternar um bebê não se limita, em momento algum, apenas aos cuidados de alimentação e higiene. Maternar um bebê é também dirigir-lhe palavras (CATÃO, 2008, p. 38).

Partindo dessas considerações de Catão, passamos a discutir como e porque maternar um bebê é uma prática necessária na Educação Infantil. Para que um sujeito venha a se estruturar psiquicamente, faz-se necessária a passagem por diferentes tempos psíquicos como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa. Em se tratando de bebês, o tempo inicial de constituição psíquica está atrelado à função materna.

Para discutir sobre a função de maternagem, a proposta é passarmos a investigar esse conceito na obra de Donald Winnicott, Françoise Dolto e Bernard

Golse a fim de buscar indicativos de que esse conceito possa auxiliar a pensar o trabalho das educadoras na Educação Infantil.

Winnicott (2000) enfatiza a importância das etapas iniciais da vida no desenvolvimento de um sujeito. Para o autor, “o arcaico define as características do provir” e sublinha o meio ambiente como elemento fundamental na construção da subjetividade humana. No plano psíquico, é o meio ambiente inicialmente representado pela figura da mãe ou quem ocupe essa função que permite ou entrava o desenrolar das crises subjetivas nos primórdios da vida, crises essas descritas anteriormente.

O meio ambiente, representado inicialmente pela figura materna requer dessa figura uma adaptação as necessidades do bebê. Winnicott (2000, p.403) ressalta que das últimas semanas de gestação, até às primeiras semanas de vida do bebê a figura materna desenvolve um estado especial chamado de “preocupação materna primária”. Esse estado psicológico é o que conduz a figura materna a adaptar-se às necessidades de seu bebê, dedicando-se, totalmente, a ele e aos seus cuidados. Trata-se de uma espécie de doença passageira, ou uma loucura necessária.

A mãe que desenvolve esse estado ao qual chamei de preocupação materna primária fornece um contexto para que a constituição da criança comece a se manifestar, para que as tendências ao desenvolvimento comecem a desdobrar-se, e para que o bebê comece a experimentar movimentos espontâneos e se torne dono das sensações correspondentes a essa etapa inicial da vida (WINNICOTT, 2000 p. 403).

A importância da mãe é vital no início da vida, pois é por intermédio dela, de seus cuidados, efetuados de maneira contínua, que o bebê passa a conhecer o mundo. Esse momento inicial de estruturação psíquica é chamado, pelo autor, de fase de dependência absoluta, que se dá desde o nascimento até por volta de seis meses de vida do bebê. Essa adaptação se opera no cumprimento, exercido pela mãe, de três funções em especial, que são realizadas concomitantemente. Nesse primeiro momento, o bebê olha sua mãe e ela o olha e o que ele vê é o reflexo de suas próprias emoções nos olhos da mãe.

A primeira função materna trata da apresentação do objeto. Para o autor, a mãe, ao apresentar o seio ou mamadeira para o bebê, cria uma ilusão de que ele mesmo criou o objeto de sua necessidade. O objeto tem existência real no momento em que o bebê o espera, pois a mãe se mostra disponível às excitações do bebê, permitindo que o mesmo adquira, no decorrer das mamadas, a capacidade de assumir relações estimulantes com as coisas ou com as pessoas.

Uma segunda função materna é o *holding*, que Winnicott considera como sustentação. A leitura que a mãe faz das necessidades reais de seu bebê (protege do frio, alimenta, etc.), através de cuidados cotidianos, instaura uma rotina de seqüências repetitivas. Essa rotina dá esteio, sustentação, ao bebê, na qual a mãe o coloca em contato com uma realidade externa simplificada que permite a ele encontrar pontos de referência.

O handling⁹ seria a terceira função materna, que diz da manipulação que a mãe faz do corpo do bebê enquanto este é cuidado. O toque no bebê, bem como as palavras dirigidas a ele, mapeia o seu corpo para que, assim, o bebê se aproprie dele, fazendo uma união de sua vida psíquica com seu corpo.

Winnicott aponta que a “mãe suficientemente boa” é aquela que desempenha essas três funções, identificando-se assim com seu bebê e representando para ele um ambiente suficientemente bom. Isso permite que o bebê desenvolva uma vida física e psíquica fundada no desenvolvimento de um verdadeiro *Self*¹⁰. “Conforme a tese apresentada, o oferecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primitiva capacita o bebê a começar a existir” (WINNICOTT, 2000, p.404). O ambiente suficientemente bom possibilita ao bebê alcançar as satisfações, ansiedades e conflitos pertinentes à sua estruturação psíquica.

⁹ Manejo.

¹⁰ Imagem que o sujeito tem de si, incluindo corpo e mente.

O autor pressupõe que, ao realizar as três funções maternas, a mãe permite ao bebê desenvolver-se psiquicamente, fazendo uma transição gradual de um estado de dependência absoluta, passando pela dependência relativa e alcançando uma fase rumo à independência. Essa trajetória é fundamental para a organização de uma percepção de eu-não eu, capaz de possibilitar a diferenciação do que é interno e o que é externo a criança, no processo que embasará sua inserção na cultura.

O argumento, construído através da pesquisa, é que o exercício da maternagem, teorizado por Winnicott, também compete às cuidadoras que acolhem os bebês, pois elas também representam o meio ambiente, tendo em vista que, durante todo o dia, e em todos os exercícios rotineiros, cinco vezes por semana, elas os acolhem. A rotina cotidiana de troca de fraldas realizada na chegada dos bebês a escola, antes da hora do almoço, depois da hora de dormir, antes do lanche e no fim da tarde, marcam uma rotina que permite pensar em uma ideia de sustentação como a trazida por Winnicott. Porém, essa leitura das necessidades reais do bebê é marcada por um modelo de uniformização da organização do tempo na escola.

O momento de colocar os bebês para dormir, correspondente ao terceiro eixo da observação que compõe a organização dos registros no diário de campo, é acompanhado de algumas estratégias de condução desse momento, que vão marcar essa rotina de uniformização do tempo na Escola. Ele ocorre depois do horário do almoço e a estimativa é de que todos os bebês acordem no início da tarde, o que totaliza cerca de uma hora e meia de sono. Já no encerramento do almoço, as educadoras começam a falar com os bebês sobre a “Hora do soninho” (assim é chamado por elas esse momento). Enquanto isso, vão realizando as atividades de higienização dos bebês, dizendo: “Agora vamos dormir, vamos fazer soninho”. Os bebês vão sendo colocados no berço, os maiores em colchonetes no chão, a sala se escurece sob o apelo da educadora: “pchiu, pchiu”, colocando o indicador sob sua boca. Evidencia nesse momento, que, além de ser um tempo de descanso para as crianças, também o é para as educadoras, as quais vão até o refeitório, se alimentam, conversam sobre diversas coisas e vão “espiar” os bebês para ver se está tudo bem.

Registro a fala de uma das educadoras: “Viu só como é fácil, eles já estão condicionados a dormir. No início não foi fácil colocá-los assim. Hoje foi tranquilo, tem vezes que um chora e não quer dormir no horário. Daí a gente convence, faz carinho, nana e eles dormem”. Ao inserir os bebês em uma rotina fixa, pré-determinada, corre-se o risco de não se respeitar o tempo de cada um, pois a rotina não pode ser mecânica, onde a organização se impõe ao desejo da criança, como nos aponta Tristão (2006 p.42-43):

Uma concepção de criança-bebê que ultrapasse a visão de um ser “de quem já se sabe tudo a respeito” exige um olhar diferenciado dos adultos em relação aos momentos de rotina, ou seja, uma “rotina” que leve em conta os anseios dos pequenos. É preciso refletir sobre os modelos vigentes, nos quais se concebe que todas as crianças devem seguir ao mesmo tempo, no mesmo espaço, as mesmas rotinas, em uma lógica que abafa a pluralidade e a diferença.

Em uma cena de alimentação, onde a educadora está tentando dar de comer a Luís que parece recusar o almoço, ela diz: “Luís, você precisa comer para ficar forte, para ficar um menino bonito”. Faz avião com a colher, beija o rosto do menino e faz desse momento de recusa uma possibilidade de até mesmo se estabelecer uma brincadeira. Depois de todos os bebês terem almoçado, Luís manifesta desejo em comer. A educadora faz uma verdadeira festa: “Olha, que bom, agora você quer, vamos pegar um pratinho bem quentinho!”. Vai até a cozinha e fala para a cozinheira, com euforia, que agora Luís quer comer. Fica claro, nessa cena, que a insistência da professora em que Luís coma não é devido a que essa seja a hora pré-estabelecida das refeições, e sim do seu desejo de que ele se alimente. O respeito ao ritmo e desejo da criança se evidenciam. Assim, a organização do tempo no espaço da Escola não depende somente das exigências institucionais, que podem ir contra as exigências subjetivas.

Ao trocar a fralda de um bebê, a cuidadora diz: “Olha essa gordinha, tem um pernã”, enquanto limpa o bebê e com o nariz faz carinho em seu rosto. Em uma outra cena, a cuidadora troca um bebê e diz: “Fui fui, ai esse cocozinho tá bem fedidinho”, olhando para o bebê e completa “ah, tu também acha NE?!”. Essas duas

cenar evidenciam o que Winnicott aponta como umas das funções da maternagem que é o *handling*, onde a manipulação do corpo é regada de palavras que fazem marcas. Essa cena, referente ao registro do segundo eixo de observação, nos permite pensar que os momentos de cuidados corporais têm importância primordial na construção de uma relação singular entre o bebê e as educadoras, pois não pode ser tratados como momentos mecanizados.

Na hora do sono, a auxiliar percebe que a fralda que um dos bebês usa para dormir não está pela sala. Inicia-se assim uma procura incessante por esse objeto. O bebê, ao perceber o que ocorre, começa a chorar desesperadamente e a auxiliar diz: "Calma Ana, a tia vai achar para você o teu paninho, já vamos encontrar". Após alguns minutos de procura que envolveu outros personagens da Escola como a auxiliar da cozinha, a educadora de outra turma, inclusive eu, que também não suportei a angústia do bebê, encontrou-se a fralda, provavelmente colocada por um dos bebês em uma mochila.

Podemos relacionar esse objeto tão valioso para esse bebê com o que Winnicott (2000) nos aponta como "objetos transicionais". O autor sinaliza que se trata de objetos eleitos pela criança, dos quais elas "não se desgrudam". Esses objetos constituem a primeira posse "não eu" da criança e funcionam como uma espécie de ponte entre seu mundo interno e externo. A mãe suficientemente boa é aquela que acolhe, mas aos poucos também se retira de cena, permitindo à criança vivenciar frustrações. Nesse sentido, Winnicott (2000) postula um espaço transicional, durante o qual se constrói uma ponte entre a descoberta da própria realidade subjetiva e o reconhecimento do mundo externo como objeto diferenciado de si mesmo. Assim, o objeto transicional é importante para o desenvolvimento da criança, pois está situado em uma zona intermediária na qual a criança se exercita na experimentação com objetos que, mesmo que estejam fora, ela o sente como parte de si mesma. O objeto transicional ocupa um lugar que Winnicott (2000) chama de ilusão, pois são depositários da relação com a figura materna. Diferente da mãe, o objeto transicional sempre está presente para a criança. Porém o objeto não ocupa o lugar da mãe e, sim, permite à criança trabalhar com a falta, pois a mãe deve afastar-se gradativamente. A mãe suficientemente boa é aquela que, além de começar com uma adaptação, quase que completa as necessidades de seu bebê, e,

com o passar do tempo, de modo gradativo, começa a desprender-se, segundo a crescente capacidade da criança em lidar com seus fracassos. Para atravessar esse percurso, o bebê necessita de uma área intermediária que lhe permita suportar essa angústia de separação.

Ao tratar das palavras que fazem marcas, Lacan (2003) salienta que a humanização da cria humana depende do agenciamento de um desejo que não pode ser anônimo. Esse “não anônimo” requer que exista outro sujeito que ali invista. A esse sujeito alinhava-se a função materna como uma presença dotada de um interesse particularizado e animado por um olhar de desejo para com o bebê. O autor, em seu texto de 1953, ao trabalhar com o conceito de inconsciente, traz essa instância como a que se constitui na relação com o outro, ou seja, alguém do entorno que introduzira o *infans* no campo simbólico da linguagem, das leis, da cultura.

Dolto (2004), partindo das considerações de Lacan, trabalha com o conceito de maternagem na perspectiva. De que é a partir da construção de nossa imagem inconsciente de corpo, cruzada ao nosso esquema corporal, que podemos entrar em comunicação com outrem. A autora difere a imagem inconsciente do corpo com o esquema corporal, dizendo que:

O esquema corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie, quaisquer que sejam o lugar, a época ou as condições nas quais ele vive. É ele, o esquema corporal, que será o intérprete ativo ou passivo da imagem do corpo, no sentido de que permite a objetivação de uma intersubjetividade, de uma representação libidinal “linguageira” com os outros que, sem ele, sem o suporte que ele representa, permaneceria para sempre um fantasma não-comunicável (DOLTO, 2004, p.14).

Já a imagem inconsciente do corpo segundo Dolto (2004, p.15 - 16), trata-se de:

Todo o contato com o outro, quer o contato seja de comunicação ou para evitá-la, é subtendido pela imagem do corpo; pois é na imagem do corpo, suporte do

narcisismo, que o tempo se cruza com o espaço, e que o passado inconsciente ressoa na relação presente. (...) A imagem do corpo reporta o sujeito do desejo de seu gozar ,mediatizado pela linguagem memorizada da comunicação entre sujeitos. A imagem do corpo é sempre inconsciente constituída pela articulação dinâmica de uma imagem de base, de uma imagem funcional e de uma imagem das zonas erógenas onde se expressa a tensão das pulsões.

Essa relação intersubjetiva entre o eu e o outro que vão operar as marcas necessárias à constituição da imagem inconsciente de corpo é que permitirá a comunicação. As palavras estão na origem de nossa linguagem, são elas que dão sustentação às imagens do corpo no contato com outrem. As palavras simbolizam as experiências, fazem durar a presença do Outro, mesmo em sua ausência. É a palavra das figuras parentais que profere o nome próprio do bebê. É pela voz que o bebê é referido ao campo do desejo.

Aquilo que nos levava a compreender que a comunicação interpsíquica produzia efeitos, tenha-se consciência disso ou não, cada vez mais cedo, já na vida fetal, mas principalmente depois do nascimento, entre o bebê e seu meio (...) é o papel do dizer e, mais ainda, do agir. Para uma criança, tudo é linguagem significativa, tudo que se passa à sua volta e que ela observa. Ela reflete sobre essas coisas e escuta (DOLTO, 1999, p.10).

Conforme a autora, a função materna engata o bebê pela palavra, na troca, na comunicação. “É a linguagem que faz ponte entre as pessoas” (DOLTO 1999, p.123). O som emitido pela mãe ou quem ocupe essa função estabelece zonas erógenas no bebê, ao mesmo tempo em que as palavras ganham corpo. Os sons produzidos pelo bebê, como os gritos e choros, são tomados pelo Outro primordial, como mensagens. Pela palavra desse Outro, o bebê recebe suas mensagens de volta, o que implica ser reconhecido como sujeito de desejo. Assim, o bebê entra no universo da linguagem.

Portanto, somos seres de linguagem, efeito do discurso do outro. Falar ao bebê, não com palavras que caiam no vazio, mas apostando que ali haja um sujeito, é o que permite o desenrolar de tramas subjetivas importantes para a constituição psíquica. Com esses conceitos, Dolto nos mostra que a relação com o outro, para

ter efeito subjetivante, tem de ser tanto corporal quanto linguageira. “Eis que podemos entender que tudo é linguagem, e que a linguagem, em palavras, é o que há de mais germinativo, mais fecundante, no coração e na simbólica do ser humano que acaba de nascer” (DOLTO, 1999, p.20).

Ao tratar do trabalho clínico com bebês, Golse (2003, p.37) também nos oferece alguns argumentos para pensar na função de maternagem de quem se ocupa deles. Aponta-nos, que o encontro entre um adulto e o bebê pode ser concebido como um autêntico espaço de narração. Entende a narratividade como uma ação, uma competência, uma aquisição do bebê que permite juntar de um modo muito estreito o “estar junto” e o “fazer junto”.

Eu disse um espaço de narração porque, quando um adulto encontra um bebê – penso, sobretudo, nos profissionais -, vai se estabelecendo entre eles um espaço interativo que é absolutamente específico desse encontro. O adulto chega, seguramente, com o que ele é, com os traços do bebê que ele foi outrora, com sua parte pessoal, sua personalidade, seu estilo, é verdade; mas vocês sabem que cada um dentre nós, cada vez que encontramos um novo bebê, funcionamos de modo diferente, o que, aliás, relativiza muito a questão de bons e maus pais. Cada encontro é específico (...). Então, cada um, o bebê e o adulto, conta uma história muito antiga, e de fato única possibilidade de liberdade para o bebê é co-escrever, co-construir com o adulto uma terceira história que dá conta desse momento que é uma nova história (GOLSE, 2003, p. 37-38).

Com essas considerações, Golse sublinha a necessidade que o bebê tem de uma história e da narração da mesma, de alguém que o escute no mais profundo de si mesmo. O bebê tem necessidade do adulto para receber o que emana dele.

A melhor parábola que encontrei para isso apareceu num filme chamado *Les Lunnettes d' or* (...). Tratava-se de dois heróis, um homem e uma mulher, entre os quais começa a se esboçar uma história de amor (...). O herói (trata-se de Philippe Noiret) começa a ficar apaixonado por uma grande dama italiana (...). Eles estão no bar e tomam uma bebida. De repente, na conversa, a grande dama volta-se para Philippe Noiret e lhe diz bruscamente: “Diga-me alguma coisa que me faça poder segui-lo até o fim do mundo”. Há alguns homens nessa assembléia que sabem certamente que é uma questão difícil. O que é

que se pode dizer a uma mulher para que imediatamente ela o siga até o fim do mundo? Então, Philippe Noiret reflete e se volta para a grande dama italiana e diz simplesmente: “Eu lhe escuto”. E é disso que o bebê tem necessidade, de alguém que o escute (GOLSE, 2003, p.26-27).

Escutar e falar aos bebês se articulam construindo assim um espaço narrativo. Escutar e dar sentido ao que emana do bebê o retiram de uma condição de organismo reflexo e o colocam como protagonista de suas relações com o outro.

Considerando que a educação dos bebês trata de um processo de subjetivação, essa via somente se produz na medida em que a função de maternagem opere nas instituições que trabalham com bebês. Como vimos nessa pesquisa, através da observação do dia a dia em uma turma de Berçário, a Educação Infantil pode ser um espaço subjetivante desde que se escutem os bebês em suas diferentes linguagens e, também, signifique suas diferentes manifestações. A proposta de debate que surge dessa perspectiva é a possibilidade da função de maternagem já descrita ser inerente ao trabalho das educadoras.

Em termos de legislação vigente para com a Educação Infantil, as diretrizes curriculares (DCNEI, 2009)¹¹ nos afirmam que a instituição que acolhe os pequenos deve ser pautada em uma visão sistêmica do universo infantil, que garanta o bem-estar pleno dos que nela estão. São três funções que as diretrizes nos apontam:

- **Função social** - Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção de valores, como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades, preservando a autonomia de cada um.
- **Função política** - Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e, também, contribuir para que

¹¹ Idem citação 2, página 11 .

meninos e meninas usufruam, desde pequenos, dos seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

- **Função pedagógica** - Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e, ainda, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A partir dessas considerações, podemos perceber que a constituição das subjetividades está inscrita nas práticas para com os sujeitos da Educação Infantil. Oportunizar um espaço para que se produza a infância, como se propõem as Diretrizes Pedagógicas, é dispor de uma organização onde os elementos da constituição da subjetividade estejam em jogo, pois percebe-se que educar bebês não se reduz a simples aplicação de técnicas ou ao cumprimento de um currículo prescrito. O que está em jogo na Educação Infantil, e que se sobrepõe aos aspectos cognitivos são as relações que, conseqüentemente, provocam a estruturação e o desenvolvimento dos sujeitos protagonistas desse espaço.

Conforme Jerusalinsky (1987) nos mostra, a organização do pensamento será a consequência de tentar remontar o resto que a fenda da inscrição do desejo definitivamente abriu. Por isso, a organização das construções cognitivas se dá a partir da constituição subjetiva. É a transformação do corpo biológico em corpo imaginário, subjetivado, que será a sede dos processos de aprendizagem. Essa operação somente se dá na medida em que o afinco do bebê em apreender encontre um olhar que o convoque.

Entendendo a função de maternagem como o que oportuniza operações psíquicas na criança, não se entende que o trabalho das educadoras seja apenas a continuidade dos afazeres maternos, mas o de proporcionar que os bebês se aventurem em tramas subjetivas. Acreditamos que isso se opera a partir da palavra e da escuta. Portanto é necessário “escutar vozes do bebê”, acompanhar seus corpos como nos aponta Barbosa (2010). É pela relação com o outro, tanto o outro

cuidador quanto com os bebês, que a pequena criança da Educação Infantil vai construindo suas experiências com o corpo, sua identidade.

O outro cuidador tem lugar de destaque nessa trama de aventura nos caminhos da constituição da subjetividade conquanto que esteja, como nos afirma Catão (2008), disposto a ser provocado. Essa disposição de ser provocado se evidencia em uma prática que leve em conta a singularidade de cada bebê, bem como o acolhimento de sua história, de suas produções e a aposta de que ali há alguém que fale e que deseje. Essa seria a função de sustentação, característica da função de maternagem.

Conforme Kupfer (1995), podemos dizer que a psicanálise não pode transmitir para a pedagogia uma técnica, um saber, mas sim uma ética. A realidade do inconsciente nos permite pensar que não temos controle sobre o que falamos, sobre os efeitos que nossas palavras adquirem no outro. Sabemos que elas provocam e convocam e é isto.

Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (não à pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas do educador, uma posição, uma filosofia de trabalho (Kupfer, 1995, p.97).

Encontramos, assim, possibilidades de resposta a uma das questões introdutórias desta pesquisa: é possível um currículo para a Educação Infantil?

Os modos de tomar a infância e formular as práticas pedagógicas se evidenciam pela maneira de organização do currículo escolar. Silva (2004, p.85-149) alerta para o conceito de currículo, pois as decisões de práticas pedagógicas que o compõem também têm extrema relevância na constituição da subjetividade dos que estão na Escola.

Historicamente, a infância começa a ser falada partindo de uma visão voltada para o orgânico da criança, separando esse tempo de vida do tempo de vida adulta. Essa visão se alicerçava no cuidado com o corpo do *infans*, referido a uma

concepção de sujeito e identidade marcada pelo tecnicismo, a instrumentalidade do corpo. Nesse sentido, o discurso escolar era focado para o desenvolvimento de habilidades, tendo uma concepção de currículo marcada pelo viés administrativo: “(...) o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica” (SILVA, 2004, p.12).

Se nos voltarmos para essa concepção de prática educativa, podemos perceber que, em se tratando de bebês cujo foco da Educação Infantil aqui debatido se refere à humanização, a constituição de sujeitos através do discurso, esse tipo de proposta curricular coloca o risco de tomarmos os bebês apenas como um corpo a ser cuidado possuidor de uma estrutura cognitiva que deve ser estimulada, tornando as escolas verdadeiros receptáculos de crianças-órgãos, sem voz, sem subjetividade.

Em uma abordagem crítica das práticas educativas, Silva (2004) afirma que o currículo trata de um mecanismo de formação de identidade e subjetividade e questiona de que forma as narrativas que dele fazem parte apontam a determinada noção de gênero, de sexualidade, de raça e de classe social. As palavras que fazem marcas ganham relevância. Se o currículo é narrativa e formação de identidades, é possível pensá-lo tendo como norte que o que está em jogo nas relações pedagógicas, em especial as desenvolvidas na Educação Infantil, não diz apenas do trato com o corpo, mas sim da implicação que a escola tem na construção da subjetividade da criança. Assim, a escuta e as palavras ganham primazia nos anos iniciais da vida.

Conforme DCNEI (2009, p.10)¹², as novas diretrizes para a Educação Infantil apontam um espaço de relações onde as práticas educativas são voltadas para além da questão da aprendizagem formal, através de uma “escola com e para as crianças”. Podemos dizer que se tratam de espaços de subjetivação.

¹² Idem citação 2, página 11.

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. Para evitar o risco de fazer da Educação Infantil uma escola “elementar” simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de estabelecimento educacional. Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade (DCNEI, 2009, p. 10).

Lajonquière (2005, p.09) nos afirma que a criança que aterrissa nos nossos braços seria como um “estrangeiro”. Estrangeiro no sentido de que tem coisas a nos contar de “um outro mundo”, para assim ficarmos menos estranhos e mais familiares. Tomamos a criança como um estrangeiro e não um selvagem, pois dela queremos saber algo e não somente ensinar. Para o autor, quando um adulto olha uma criança espera que desse olhar retorne a sua própria imagem, ou seja, a criança que outrora foi.

O saber não sabido depositado na conta da criança faz dela um estrangeiro de quem queremos apre(e)nder suas histórias de um “Outro mundo”. Porém, isso é impossível, pois pretendemos que nos revele essa estrangeirice que habita em nós. Disso só podemos “nos falar” a “nós mesmos” na medida em que as crianças – permanecendo sempre um pouco estrangeiras – nos retornem o fato de sermos estrangeiros a nós mesmos. No entanto, o mal-entendido não aborta o diálogo; pelo contrário, o alimenta ao tempo que faz acontecer uma educação (LAJONQUIÈRE, 2005, p.11).

A história que o bebê vem nos contar é estrangeira, pois é do nosso próprio infantil que ele vem falar. O desdobramento de uma educação, de uma *filiação simbólica humanizante* (LAJONQUIÈRE, 2009, p.138) só é possível quando recebemos a criança como uma estrangeira, que tem o que nos falar.

Jerusalinsky nos ajuda a pensar nessas questões ao afirmar que não conseguimos ensinar nada a um bebê e, sim, transmitir. Os seres humanos necessitam da linguagem para ser alguém, pois, diferentes dos animais, temos um

déficit instintivo. Nosso instinto não é suficiente para que possamos definir com que objeto obteremos a satisfação de nossas necessidades.

O ser humano não sabe o que comer, não sabe qual é o objeto de sua sexualidade, não sabe o que implica perigo para ele, não sabe o que beber. Vocês sabem que isso não ocorre com os animais, eles sabem o que comer. Por exemplo, um macaco, embora seja criado em um absoluto silêncio, pode agarrar uma banana, então tem nenhuma dúvida, talvez a possa descascar um pouco melhor ou pior, se viu antes como fazê-lo, porém a come. Entretanto, se dermos uma banana a um bebê, ele a coloca no olho, e isto ocorre com tudo o que lhe acontece: não sabe nada. Então, se poderia pensar ingenuamente que a um bebê tem-se de ensinar tudo. Imaginem o trabalho que seria, se tivesse de fazer um currículo de ensino do mundo para o bebê! Quem poderia esgotar o universo do que haveria de ensinar? É impossível! Este único fato demonstra que não se ensina a um bebê, senão que se transmite (JERUSALINSKY, 1987, p.15).

O autor segue dizendo que é a transmissão que está em questão quando falamos de bebês. Transmitir no sentido de operar, através da linguagem, de modo que o outro se aproprie das marcas da cultura. Transmitir marcas que somente se faz possível na Educação Infantil se o educador olhar para o bebê e enxergar ali alguém. Alguém que o provoque. Alguém que o convoque. Alguém que o inquiete. Assim, o ato de atribuição subjetiva ao bebê é primeiro, antes de tudo, uma questão referente ao desejo do educador.

Considerações Finais

“Faz-se necessário haver palavras em torno do berço.”¹³

Ao abordar os diálogos existentes entre a psicanálise e a Educação Infantil, pretendíamos, nesta pesquisa dissertativa, buscar elementos que oportunizassem suporte para nossa hipótese de que educar é subjetivar e que, em se tratando de bebês as educadoras fazem parte desses processos, através da relação de maternagem. Assim, ao tomar como base o referencial da psicanálise, foi necessário realizar uma pesquisa de campo em uma Escola de Educação Infantil, focalizando nossas observações no cotidiano das relações existentes entre as educadoras e os bebês.

A escolha da psicanálise como linha teórica que orientou nossa escrita, nasceu a compreensão de que, a partir dos conceitos trazidos por essa teoria, seria possível traçar uma outra leitura do contexto escolar e entender o ato educativo de outro modo, como uma prática subjetivante. A noção de função materna, de acordo com o exposto nesta pesquisa, nos permite deslocar da figura da mãe real para centrarmos nas operações necessárias à constituição da subjetividade humana. Pontuamos que, para que uma cria humana assuma o estatuto de sujeito do desejo é necessário um interesse particularizado e bem específico nos primeiros anos de vida.

Argumentamos, através dessas referências, que, quando um bebê nasce, ele se depara com uma estrutura simbólica que o antecede, com um lugar, um discurso para ele previamente determinado nessa estrutura. Esse lugar prévio é evidenciado pela cultura em que o bebê nasce, pelo modo em que nela se articulam os laços parentais, pela posição que o bebê vem ocupar na família, pelo nome que lhe coube, entre tantas outras determinações simbólicas com as quais terá que lidar. Também é certo que o bebê não chega ao mundo constituído, pois necessita de um tempo para que essas estruturas simbólicas operem suas inscrições constituintes. Será a partir

¹³ CABASSU, Graciela (Org.). **Palavras em torno do berço**: intervenções precoces bebê e família. Salvador: Ágalma, 1997.

dessas marcas primordiais que o bebê começará a tecer suas respostas, em um percurso rumo à subjetivação.

Ao chorar, o bebê, quando sente um desconforto, produz essa ação para que algo ponha fim ao seu desprazer. Chora, pois não sabe nomear, ou melhor, não tem condições mentais nem orgânicas de identificar o que se passa com ele. Na busca por alívio, o bebê necessita de um outro cuidador, adulto, que escute seu choro e seja capaz de recebê-lo como um chamado, interpretá-lo e promover uma ação que lhe propicie conforto novamente. Assim, o choro passa a ter função de comunicação. Tudo o que somos é oferta de um outro ser humano, que nos dá suporte e hospitalidade. O outro nos auxilia em nossa precariedade originária. Sem esse suporte, sem essa hospitalidade, o ser humano seria jogado num pavor sem fim. Quem não tem lugar fica sem um ponto de partida nem de chegada, o que pode resultar em adoecimento psíquico. Vimos, nesta escrita, que nosso primeiro lugar no mundo está atrelado ao desejo de alguém que representa a função materna. Essas experiências são constituintes no desenvolvimento daquilo que chamamos de subjetividade.

Consideramos que tal desenvolvimento somente se estabelece na presença real de um outro que esteja disponível ao bebê, que ouça seu choro, suas manifestações, seu brincar; que esse outro, com seu próprio saber, interpreta o que emana do bebê como um pedido e lhe atribui significações. O bebê precisa de um outro que mediatize o que ele está vivenciando, experimentando, e lhe confirme sentido. Esse outro, em tempos precoces, não está mais atrelado apenas às figuras parentais, mas também às educadoras.

Podemos relacionar essas ideias com o que nos assinala Jerusalinsky (2002, p. 248-251) acerca das inscrições necessárias nos primórdios da vida, que permitem o bebê que se aventure nos caminhos de um exercício desejante. Para que um bebê se constitua como sujeito, é preciso que aquele que exerça a função de maternagem sustente quatro eixos de subjetivação propostos pela autora. Essas operações são:

supor um sujeito, estabelecer a demanda da criança, alternar presença e ausência e introduzir a alteridade.¹⁴

Supor um sujeito, de acordo com a autora, implica um movimento de antecipação por parte do adulto tutelar, ao reconhecer e nomear determinadas manifestações do bebê como ações intencionais. Ao nascer, o bebê opera com muitos comportamentos reflexos, involuntários; porém, cabe a quem exerce a função de maternagem atribuir a autoria dessas manifestações, como produções do bebê, de uma forma antecipatória, supondo que ali exista alguém que deseje. Essa operação permite a retirada do bebê da condição de organismo para a condição de protagonista do que se passa com seu corpo.

Trata-se aí de uma suposição, pois o bebê não se encontra ainda de fato constituído como sujeito. Tal constituição depende justamente de que ela seja inicialmente suposta ou antecipada. É a partir dessa suposição, por exemplo, que o grito do bebê poderá ser tomado como um apelo, abrindo a possibilidade de vir a se estabelecer efetivamente como um chamado (JERUSALINSKY, 2002, p. 248-249).

Já o estabelecimento da demanda consiste na função pela qual o adulto cuidador reconhece as manifestações do bebê como um apelo a ele dirigido e, interpretando-o, atribuindo-lhe sentidos. Ao se colocar como destinatário das produções do bebê, o outro interpreta seus gritos, suas vocalizações, como uma demanda a ele dirigida.

Estabelecimento da demanda: consiste em que as diferentes produções do bebê possam ser suposta pela mãe como um pedido que o bebê dirige a ela e que a mãe se coloque em posição de responder. Isto inicialmente implica uma interpretação em que a mãe “traduz” em palavras e ações as manifestações do bebê, pontuando nelas um sentido (JERUSALINSKY, 2002, p.249).

¹⁴ Esses são momentos nodais da constituição do bebê que, ao não se estabelecerem, despertam sinais de alerta para o risco de problematizações no desenvolvimento infantil. A partir de uma pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil desenvolvida no período de 2000 a 2008, que se fundamentou em pressupostos teóricos psicanalíticos, foi possível identificar indicadores de risco para detectar precocemente transtornos psíquicos. A partir disso foi elaborado o protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI).

Foi possível visualizar, através das cenas observadas na Escola de Educação Infantil, que o estabelecimento da demanda se opera na medida em que as educadoras olham para o bebê não apenas como um corpo a ser cuidado, mas sim como um sujeito que tem algo a dizer e, a partir dessa suposição, consigam interpretar as suas manifestações, dando sentido ao que emana do bebê.

Alternar presença e ausência é um movimento no qual o outro cuidador confere ao bebê a posição de interlocutor e, então, faz intervalos, ao dirigir-se a ele.

É preciso que o grito do bebê possa ser interpretado pela mãe tanto em termos de apelo de presença quanto de apelo de ausência. Esse valor diferencial dado ao grito faz dele um ato com sentido. É a alternância simbólica entre presença e ausência que permitirá, juntamente com a ação específica, a inscrição pulsional do bebê, que abandona então o puro funcionamento da necessidade e passa a construir um funcionamento no qual a obtenção de prazer fica atrelada à série de presença-ausência e aos ritmos de alternância que o Outro lhe propõe (JERUSALINSKY, 2002, p.151).

A partir da operação de alternância presença-ausência, estabelecem-se os primeiros ritmos para o bebê: sono-vigília, fome-saciedade, etc. O adulto cuidador sabe que o bebê pode esperar para ser atendido e legitima essa possibilidade. Vimos, no decorrer do texto, como a presença e a ausência são colocadas em jogo no brincar e sua importância enquanto constituinte do sujeito.

Introduzir a alteridade implica a entrada de um terceiro na relação entre criança e educador, operação atribuída à função paterna, como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa. Dessa forma, a criança é convocada a renunciar as satisfações e instituir-se na diferença, como separada do outro educador.

Através desses pontos trazidos pela autora e desenvolvidos nesta pesquisa podemos concluir que, ao sustentar o eixo da subjetividade suposta no bebê, mediante a concepção de sujeito proposta pela psicanálise, pode-se permitir que seja afastado o risco de o bebê ser reduzido à puro objeto de intervenções pedagógicas. Nas cenas observadas na Escola de Educação Infantil pesquisada foi possível constatar que o encontro de olhares, palavras e investimentos que veiculam

o desejo, são elementos necessários para a constituição subjetiva e podem se fazer presentes nas práticas cotidianas das educadoras.

Verificamos, assim, no decorrer desta pesquisa, que estamos diante de um campo que nenhuma técnica objetiva consegue delimitar. Trata-se de uma rede de sentidos que vai sendo construída na sutileza das relações entre educadoras e bebês, como nos afirmam Seguin e Daffre (2006, p. 182). “O saber sobre as necessidades da primeira infância, daquilo que um bebê precisa ter assegurado para se construir subjetivamente, coloca a todos os que trabalham com a primeira infância um compromisso ético, de responsabilidade”. Nesse sentido, tomar o bebê, na educação infantil, é deixar-se ser tocado, é apostar no sujeito, ou ter “uma loucura necessária” como nos aponta Winnicott. Estamos dispostos a isso? Acreditamos que o debate sobre as questões apresentadas nesta escrita não se esgota, mas ficaram aqui esboçados alguns passos.

OBRAS CONSULTADAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **1º Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Ago/1994, p.17-21, Brasília.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com bebês. In: **Consulta Pública**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&option=com=content&view=article>
Acesso em: 20 de abril de 2011.

BERGÉS, Jean. O corpo e o olhar do outro. In: **Escritos da criança**. 2.ed. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de POA, 1988a. N.2. P. 51-65.

BERNARDINO, L.M.F. É possível uma clínica psicanalítica com bebês? In: KUPFER, Maria C. e TEPERMAN, Daniela (Orgs.). **O que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta, 2008. P. 13-30.

BLEICHMAR, Sílvia. As condições de humanização. In: **A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde e educação**. Rosely Gazire Melgaço e Claudia Mascarenhas Fernandes(Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P. 15-25.

_____. **Nas origens do sujeito psíquico: do mito à história**. Tradução de Kenia M. Ballvé Behr. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BONDIOLI, Anna. A Observação do Contexto Educativo: uma perspectiva de pesquisa sobre os tempos do cotidiano. In: _____. **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas e estudo de caso**. Tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Pachal Meira. São Paulo: Cortez, 2004. P.19-29.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CABASSU, Graciela (Org.). **Palavras em torno do berço: intervenções precoces bebê e família**. Salvador: Ágalma, 1997.

CATÃO, Inês. Bebês órfão, abandonados e adotivos: um outro olhar sobre a questão. In: KUPFER, Maria C. e TEPERMAN, Daniela (Orgs.). **O que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta, 2008. P. 31-41.

_____. Um lugar também de palavras. In: BERNARDINO, Leda M. F. e FERNANDES, Claudia M. (orgs). **O bebê e a modernidade**: abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. P. 179-193.

CABASSU, Graciela. Palavras em torno do berço. In: WANDERLEY, Danieli (Org.). Palavras em torno do berço: intervenções precoces bebê e família. 2 ed. Salvador: Agalma, 1997.

CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. 6 ed. São Paulo: Escuta, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: era uma vez..., quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução de Sônia Flach e Marta D'agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORIAT, Elsa. **Psicanálise e Clínica de Bebês**. Tradução de Julieta Jerusalinsky. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

CORIAT, Lydia e JERUSALINSKY, Alfredo. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: **Escritos da Criança**. 2.ed. Porto Alegre: Publicação do Centro Lydia Coriat de POA, 1996^a. N.4.P.6-12.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. Tradução: Noemi Moritz e Marise Levy. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Psicanálise e pediatria**. Tradução: Álvaro Cabral. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

_____. **Tudo é linguagem**. Tradução: Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. Vol. XVIII.1996. P.12-80.

_____.O mal-estar na civilização (1930[1929]). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. Vol. XXI.1996. P.67-148.

_____.Sobre o narcisismo uma introdução (1914). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XIV. P.81-108.

_____.Três ensaios sobre a sexualidade infantil (1905) In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. VII. P.117-231.

_____. Uma Dificuldade no Caminho da Psicanálise (1917). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XVII. P.147-153.

GOLSE, Bernard. **Sobre a psicoterapia pais-bebês: narratividade, filiação e transmissão**. Tradução: Inês Catão, Maria Auxiliadora Fernandes, Júlia Castilho e Regina Aragão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o dialogo com bebês. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.P.95-108.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. P. 82-9.

HADDAD, I. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo:Loyola,1991.

JERUSALINSKY, Alfredo. Falar uma criança. In: **Escritos da Criança**. 2 ed. Porto Alegre Centro Lydia Coriat de POA, 1987a, P. 9-23.

_____.O outro pedagogo. Ou seja, a importância do trauma na educação. In: **Psicanálise e educação: uma transmissão possível**. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: APPOA, 1999. N. 16.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil:** um enfoque interdisciplinar. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

JERUSALINSKY, Julieta. **A criação da criança:** entre a letra e o gozo. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. **Enquanto o futuro não vem:** a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002. Coleção Calças Curtas.N. 3.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação:** o mestre do impossível. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 3 ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do Eu (1949) In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. P. 96-103.

_____. Os tempos do Édipo. In: **O Seminário Livro 5:** as formações do inconsciente (1957-1958). Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. P. 185-203.

_____. **O seminário:** os escritos técnicos de Freud. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LAJONQUIÈRI, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. In: LEVIN, Estevan. **Clínica e educação com crianças do outro espelho**. Tradução: Ricardo Rosenbush. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEIRA, Ana. Contribuições da Psicanálise para a Educação Inclusiva. In: **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 2006. N. 6. P. 41-52.

MOLINA, Sílvia E. A função estruturante dos adultos que tomam conta da criança na escola maternal. In: KUPFER, Maria C. e TEPERMAN, Daniela (Orgs.). **O que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta: 2008. P. 65-96.

_____. O bebê da estimulação precoce. In: **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1998. N. 5. P. 11-14.

MOTTA, Sônia P. Prevenção em Saúde Mental – por que não? In: BERNARDINO, Leda M. F. e FERNANDES, Cláudia M. (Orgs.). **O bebê e a Modernidade: abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. P 109-116.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Tompson e Learning/Pioneira, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tradução: Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Creches no Sistema de Ensino. In: Maria Lúcia de A. Machado (Org.). **Encontros e desafios em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PENCE, Alan; MOSS, Peter e DAHIBERH, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINHO, Gerson S. O brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In: **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 2006. 2. ed. N. 6 . P. 179-192.

PRIORE, Mary del (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce**. Tradução/; Francisco Franke Settineri. Porto alegre: Artes Médicas, 1990.

SIBEMBERG, Nílson. Autismo e Linguagem. In: **Escritos da criança**. Porto Alegre: Publicação: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1998. N. 5. P. 60-73.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRISTÃO, Fernanda C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino J. M. (Org.). **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 39-58.

TEPERMAN, Daniela Waldman. Creche, psicanálise e prevenção. In: MELGAÇO, Rosely G. e FERNANDES, Claudia M. (Orgs.). **A ética na atenção ao bebê**: psicanálise, saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P.167-177.

WINNICOTT, Dolnald. A preocupação materna primária. In: **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Tradução de Davy Bogomoletz, Rio de Janeiro: Imago, 2000. P. 399-405.

_____. **Os bebês e suas mães**. 3. ed. Tradução: Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis pelas crianças)

Eu _____ aceito que meu/minha filho/filha participe da pesquisa desenvolvida por Simoni Antunes Fernandes, intitulada “A Escuta e as Palavras nos anos iniciais da vida: Diálogos entre a psicanálise e a Educação Infantil”.

Esta pesquisa tem por objetivo observar como as crianças são cuidadas na creche, como funciona a organização do tempo das atividades e dos espaços por onde elas circulam. Para isso a pesquisadora irá observar cerca de três semanas todas as atividades desenvolvidas na turma da qual seu filho/filha faz parte e irá registrar as interações ocorridas no dia-dia.

A pesquisadora compromete-se em fazer uso dos dados da observação com o propósito único de pesquisa, respeitando as normas éticas quanto ao seu uso, ou seja, jamais utilizar qualquer dado ou imagem que venha em prejuízo das pessoas e instituição que participaram da pesquisa. O nome do/a meu filho/a será e também da Creche serão mantidos sob sigilo. A participação na pesquisa do meu filho/filha é livre, sendo que não haverá nenhum tipo de apoio financeiro como também não causará nenhuma despesa, nenhum constrangimento nem risco a criança. Se desejar posso retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer pena ou prejuízo. Não haverá nenhum tipo de filmagem nem de fotografias, a metodologia adotada pela pesquisadora é a observação das atividades da rotina da Creche. Não se visualiza nenhum tipo de problema, mas se caso o seu filho/filha se sentir lesado a será indenizado pela pesquisadora.

Quanto aos benefícios esperados, acredita-se que a pesquisa pode contribuir para conhecermos um pouco mais do desenvolvimento das crianças pequenas que estão nas Creches e também para o debate na construção de propostas pedagógicas específicas para a educação infantil.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em Banca de defesa de dissertação e podem ser apresentados para você se assim desejar.

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que o meu filho/a será submetido/a.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional

do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, mestranda orientada pela Prfa Dra Noeli Valentina Weschenfelder.

Se houver dúvidas quanto a sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones: Orientadora – Noeli Valentina Weschenfelder - telefone (55) 33329623, Pesquisadora: Simoni Antunes Fernandes – telefone 3512-4772. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI - Rua do Comércio, 3.000 - Prédio da Biblioteca - Caixa Postal 560 - Bairro Universitário - Ijuí/RS CEP 98700-000. Fone/fax (55) 3332-0301.

Santa Rosa, ___ de _____ de ____.

Nome da criança: _____

Responsável legal pela criança: _____

Pesquisadora: Simoni Antunes Fernandes _____

RG: 1085554341

Telefone: (55)35124772

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para educadora responsável)

Eu _____ aceito participar da pesquisa desenvolvida por Simoni Antunes Fernandes intitulada “A Escuta e as Palavras nos anos iniciais da vida: Diálogos entre a psicanálise e a Educação Infantil”.

Esta pesquisa tem por objetivo observar como as crianças são cuidadas na creche, como funciona a organização do tempo das atividades e dos espaços por onde elas circulam. Para isso, a pesquisadora irá observar cerca de três semanas todas as atividades desenvolvidas na creche na turma da qual sou responsável e irá anotar o que vê.

A pesquisadora compromete-se em fazer uso dos dados da observação com o propósito único de pesquisa, respeitando as normas éticas quanto ao seu uso, ou seja, jamais utilizar qualquer dado ou imagem que venha em prejuízo das pessoas e instituição que participaram da pesquisa. Assim não há nenhum risco da minha participação na pesquisa. O meu nome e também da Creche serão mantidos sob sigilo. A minha participação na pesquisa é livre, sendo que não haverá nenhum tipo de apoio financeiro como também não causará nenhuma despesa. Não se visualiza problemas, mas se caso a pessoa se sentir lesada, será indenizada pela pesquisadora. Posso retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer pena ou prejuízo. A pesquisadora não utilizará filmagens nem fotos.

Quando aos benefícios, a pesquisa pode contribuir para conhecermos um pouco mais do desenvolvimento das crianças pequenas que estão nas Creches e também para o debate nas construções de propostas pedagógicas específicas para a educação infantil.

A divulgação dos resultados será apresentada em Banca de defesa de Dissertação e pode ser apresentada para os sujeitos da pesquisa se assim desejarem.

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido/a.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional

do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, mestranda orientada pela Prfa Dra Noeli Valentina Weschenfelder.

Se houver dúvidas quanto a sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones: Orientadora – Noeli Valentina Weschenfelder - telefone (55) 33329623, Pesquisadora: Simoni Antunes Fernandes – telefone 3512-4772. Também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI - Rua do Comércio, 3.000 - Prédio da Biblioteca - Caixa Postal 560 - Bairro Universitário - Ijuí/RS CEP 98700-000. Fone/fax (55) 3332-0301.

Santa Rosa, ___ de _____ de ____.

Educadora: _____

Pesquisadora: Simoni Antunes Fernandes _____

RG: 1085554341

Telefone: (55)35124772