**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**A FUNÇÃO EDUCATIVA NO LAÇO PROFESSOR E BEBÊ A
PARTIR DO DESEJO: ALCANCES E LIMITES**

DANIELA BRIDON DOS SANTOS REIS BRANDÃO

**São Paulo
2016**

DANIELA BRIDON DOS SANTOS REIS BRANDÃO

**A FUNÇÃO EDUCATIVA NO LAÇO PROFESSOR E BEBÊ A
PARTIR DO DESEJO: ALCANCES E LIMITES**
(Versão Corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora:
Maria Cristina Machado Kupfer

**São Paulo
2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Brandão, Daniela Bridon dos Santos Reis.

A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo:
alcances e limites / Daniela Bridon dos Santos Reis Brandão;
orientadora Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2016.
224 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Área de Concentração: **Psicologia da Aprendizagem, do
Desenvolvimento e da Personalidade**) – Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Psicanálise 3. Desejo 4. Sujeito I. Título.

LB1051

Nome: Brandão, Daniela Bridon dos Santos Reis.

Título: A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos amores da minha vida, Léo e Calel

Porque no paraíso continua havendo muitas palavras...e também o indizível!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer uma dívida simbólica. Assim, tenho muito a agradecer...

À minha orientadora, Cristina Kupfer, que desde a época de minha graduação agitou minhas idéias e meu desejo, por meio de seus textos, para pesquisar e intervir na articulação entre Psicanálise e Educação. A ela, novamente, por acolher minha proposta para o doutorado, escutando minhas inquietações e dando um lugar à minha pesquisa.

Aos meus alunos da UFMS/ Campus de Paranaíba, que se fizeram presentes, no tempo em que estive por lá, com seu desejo de escutar a Psicanálise, me permitindo, a partir do laço tecido junto a eles, formular minha própria questão de pesquisa.

À minha mãe, aos meus sogros e à Tata que, em vários momentos, forneceram suporte para que esse processo fosse concluído, processo que acumulou milhares de quilômetros rodados, primeiro entre Paranaíba/ MS e São Paulo, depois entre Blumenau/ SC e São Paulo.

Ao meu marido Leonardo, grande incentivador dessa conquista, que soube se fazer presente em todos os momentos significativos e decisivos de minha trajetória acadêmica – tanto no mestrado quanto no doutorado. Para muitos, os momentos de pesquisa podem se tornar impeditivos de um enlace amoroso. Para nós, ao contrário, esses momentos se tornaram um de nossos elos preciosos.

Ao meu filho Calel, então bebê quando iniciei essa aventura acadêmica! Os anos iniciais de sua vida se enredaram aos anos desse doutorado, e ter um bebê ao lado e participar de sua constituição psíquica foi uma experiência que certamente atravessou e mesmo possibilitou os desdobramentos dessa pesquisa.

RESUMO

Brandão, D. B. dos S. R. (2016). *A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A tese aqui apresentada, intitulada “A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites” tem como objetivo investigar o lugar do desejo no encontro entre professoras e bebês, bem como acompanhar os efeitos do trabalho de escuta e intervenção, realizada por um psicanalista nesse encontro, enfocando a construção de uma função educativa. Para acompanhar os efeitos da escuta das intervenções sobre os professores e bebês, buscamos identificar Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (KUPFER, et al, 2012) presentes ou ausentes no laço, que se tornaram uma referência para as intervenções. O desenvolvimento da pesquisa se baseou em dois pressupostos. O primeiro pressuposto se refere à participação da professora de creche na constituição psíquica do bebê. Podemos atestar, pela presentificação dos indicadores clínicos, que há uma inclusão de algumas professoras no campo do Outro para alguns bebês. A questão é que as professoras tecem um laço subjetivante com alguns bebês, mantendo seus indicadores presentes. Ou seja, a mesma professora se enlaça de forma diferente com os diversos bebês que atende, parecendo que alguns se tornam seus preferidos, e outros, seus preteridos. Algo da subjetividade da professora parece se colocar no encontro com os bebês, determinando, muitas vezes à sua revelia, essas “escolhas” e sua posição no discurso. O segundo pressuposto se refere à possibilidade de se fazer girar a posição da professora em seu encontro com os bebês por meio da escuta psicanalítica e das intervenções sobre fazer educativo, que pode tornar os encontros com todos os bebês – prediletos ou não – mais férteis ao estabelecimento do laço. Os dois pressupostos permitiram a construção da questão norteadora dessa pesquisa que se refere ao lugar do desejo na ação educativa da professora de berçário. É possível torná-lo presente no laço da professora com cada bebê e fazê-lo operador de uma função educativa com todos? Para responder nossa questão, construímos cinco capítulos. No primeiro, fizemos considerações sobre o lugar do desejo do encontro adulto institucional e bebê ao longo do tempo, no Brasil, a partir de alguns documentos e fontes históricas. O segundo capítulo buscou apresentar alguns conceitos psicanalíticos que se forneceram base teórica para nossa questão, tais como a noção de desejo e de afeto em psicanálise, o narcisismo e o recalque primário e a noção de ideal de eu. No terceiro capítulo buscamos construir a noção de função educativa de bebês a partir do nó borromeano, que articula os registros Real, Simbólico e Imaginário (LACAN, 1953/ 2005). O quarto capítulo traz uma apresentação de conceitos metodológicos fundamentais para a psicanálise, como transferência e giros discursivos, bem como discute possibilidades de formação de professores a partir da psicanálise. O quinto capítulo apresenta vinhetas da pesquisa, nas quais é possível acompanhar as intervenções realizadas no laço professoras e bebês, bem como a construção da função educativa no laço a partir dessas intervenções.

Palavras-chave: Educação;Psicanálise;Desejo;Sujeito.

ABSTRACT

Brandão, D. B. dos S. R. (2016). *The function of education tie teacher and baby from desire: reach and limitations*. Doctoral Thesis. Institute of Psychology, University of Sao Paulo.

The thesis presented here, entitled "The educational role in teacher tie and baby from the desire: scope and limits" aims to investigate the place of desire in the meeting between teachers and infants, as well as monitor the effects of listening and intervention conducted by a psychoanalyst this meeting, focusing on the construction of an educational function. To monitor the effects of listening to the interventions of teachers and babies, we seek to identify Child Development Clinical Risk Indicators (Kupfer, et al, 2012) present or absent in the loop, which have become a reference for interventions. The development of the research was based on two assumptions. The first assumption refers to the participation of the nursery teacher in the psychic Baby constitution. We can vouch for the presentification of clinical indicators that there is inclusion of some teachers in the Other field for some babies. The point is that the teachers weave one subjectifying bond with some babies, keeping your present indicators. Ie the same teacher is snared differently with several babies who attends, looking like some become your favorite, and others, their unsuccessful. Teacher subjectivity of something seems to put the meeting with babies, determining often over their heads, these "choices" and its position in the speech. The second assumption refers to the possibility of turning the teacher's position in his meeting with babies through psychoanalytical listening and interventions to education, which can make the meetings with all babies - favorite or not - most fertile to establishment of the loop. Both assumptions have allowed the construction of the guiding question of this research as regards the place of desire in educational activities nursery teacher. You can make it in this teacher's bond with each baby and make it operator of an educational function with everyone? To answer our question, we built five chapters. At first, we made considerations about the place of the desire of institutional adult meeting and baby over time, in Brazil, from some documents and historical sources. The second chapter aimed to present some psychoanalytic concepts that provide theoretical basis for our question, such as the notion of desire and affection in psychoanalysis, narcissism and primary repression and the notion of ideal for me. In the third chapter we seek to build the notion of educational function of babies from the Borromean knot, which articulates the real records, Symbolic and Imaginary (Lacan, 1953/2005). The fourth chapter is a presentation of fundamental methodological concepts for psychoanalysis, as transfer and discursive spins and discusses teacher training possibilities from psychoanalysis. The fifth chapter presents vignettes of research, in which you can follow the interventions in the loop teachers and babies, as well as the construction of the educational function in the loop from these interventions.

Keywords: Education; Psychoanalysis; Desire; Subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I. O ENCONTRO ADULTO E BEBÊ NA HISTÓRIA A PARTIR DO DESEJO.....	24
1.1 A <i>ex-posição</i> do bebê ao adulto na Roda dos Expostos.....	28
1.2 O saber higienista no laço cuidador e bebê.....	39
1.3 A assistência da creche à <i>Leib</i>	45
1.4 A <i>pedagogização</i> da creche: e o desejo?.....	52
1.5 O desejo da professora na creche: tabu ou possibilidade para o trabalho com bebês?.....	63
II. SUJEITO-PROFESSORA E SUJEITO-BEBÊ: UM ENCONTRO ATRAVERSADO PELO DESEJO.....	71
2.1 Afeto e desejo: o que conta para o laço professora e bebês?.....	73
2.2 A professora e o narcisismo primário renascido, fonte de desejo e de predileção.....	92
2.3 A professora entre o predileto e os preteridos	100
2.4 A posição subjetiva do sujeito-professor de bebês	113
III. O SUJEITO-PROFESSORA E OS IDEAIS PROFISSIONAIS: O LUGAR DO DESEJO PROFISSIONAL A PARTIR DO ENODAMENTO R.S.I.....	122
3.1 O balizamento do investimento libidinal pelos ideais profissionais.....	123
3.2 A função educativa de professores e o nó borromeano.....	132

IV. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O PROFESSOR A PARTIR DA PSICANÁLISE: TRANSMISSÃO, INTERVENÇÃO E GIRO DISCURSIVO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-BEBÊ.....140

4.1 A transferência em Freud e Lacan: alcances para o trabalho psicanalítico com professoras.....144

4.2 Os giros discursivos no trabalho com professoras e bebês: do discurso Universitário ao discurso do Mestre.....151

4.3 O trabalho com professores a partir da psicanálise: transmissão, escuta, intervenção.....161

4.3.1 Formação que busca sensibilizar o profissional a partir dos conhecimentos em psicanálise com vistas à transmissão.....163

4.3.2 Escuta com professores que objetiva a mudança da posição discursiva do professor.....167

4.3.3 A leitura e a escuta do laço professores e bebês e possibilidades interventivas.....171

4.3.4 Efeitos das intervenções psicanalíticas no psiquismo do bebê.....185

V. A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO EDUCATIVA EM PROFESSORAS DE BERÇÁRIO: A ESCUTA E A INTERVENÇÃO TRIANGULAR.....192

5.1 Maria: em busca do familiar.....194

5.2 Fefa: do não-lugar ao lugar possível.....202

5.3 Carlos: o “meu” alemão.....206

5.4 Nelson e o laço apertado.....210

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	218

INTRODUÇÃO

Aliar teoria e prática na intervenção na primeira infância a partir da ética psicanalítica é privilegiar o Bem-Dizer em detrimento do Dizer o Bem, na forma de uma singular escuta de um sujeito ainda se constituindo.

Bernardino, Mariotto & Kupfer

Há lugar para o desejo do professor na educação? Em tempos de estímulo à cognição, às inteligências múltiplas, às novas tecnologias, à descentração do saber do professor, ao uso de redes sociais no ambiente escolar estaria o desejo do professor para com a tarefa educativa sem lugar e sem serventia no mundo contemporâneo? Quando se fala em escolarização de crianças e adolescentes, onde o discurso “pseudototalizante” da ciência vem se tornando hegemônico, em que lugar fica o desejo do professor que estruturalmente é transmitido a partir de um vazio, gerando possibilidades de saber? Em quando os alunos são bebês nos quais, por seu próprio tempo psíquico, os saberes objetivos não produzem sentido, qual a função do desejo do professor?

A tese aqui apresentada, intitulada “A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites” tem como objetivo investigar o lugar do desejo no encontro entre professoras e bebês, bem como acompanhar os efeitos do trabalho de escuta e intervenção, realizada por um psicanalista, nesse encontro, enfocando a construção de uma função educativa. Verificamos que o trabalho de escuta de professores atravessada pela psicanálise e a intervenção no laço entre o professor e os bebês que compõem sua sala de aula pode tanto fazer girar sua posição discursiva no encontro com os bebês, quanto produzir um laço subjetivante a partir da localização do professor no campo do Outro. Para acompanhar os efeitos da escuta das intervenções

sobre os professores e bebês, buscamos identificar indicadores clínicos (IRDIs) presentes ou ausentes que se tornarão uma referência de leitura para as intervenções.¹

O desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada se baseou em dois pressupostos. O **primeiro pressuposto** se pauta na participação da professora de creche na constituição psíquica do bebê. Podemos atestar que há uma inclusão de algumas professoras no campo do Outro para alguns bebês e isso graças à “Pesquisa Metodologia IRDI: uma intervenção junto a educadores de creche”. Iniciada no ano de 2012, a pesquisa demonstrou que as professoras de creche podem desempenhar uma função próxima à materna. Quão é essa proximidade se uma questão para nós, visto que observamos que algumas professoras, junto a alguns bebês, se posicionam subjetivamente como mães – a ponto de serem nomeadas assim por alguns bebês, em que é possível ouvir “mamã” quando chamam suas professoras.

A partir do acompanhamento do laço entre essas profissionais e os bebês, realizado por meio do protocolo IRDI, foi possível verificar que muitos indicadores de saúde psíquica do bebê estão presentes no encontro com as professoras, podendo outros, ausentes em um determinado momento, se presentificar no decorrer do tempo. Outra questão surgiu: será que quanto mais próximas estão do exercício de uma função materna – e de uma atuação a partir do desejo – mais indicadores se presentificam no laço?

¹ Os IRDIs foram concebidos pelo Grupo Nacional de Pesquisa, o GNP, para a realização da “Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil” (Kupfer, 2008). A pesquisa foi realizada no período de 2004-2008 e desenvolveu 31 indicadores de saúde psíquica passíveis de serem acompanhados durante os primeiros 18 meses de vida do bebê. No contexto dessa pesquisa, os bebês foram acompanhados por pediatras e outros profissionais da saúde que empregavam os IRDIs em consultas mensais com a finalidade de detectar precocemente sinais de transtornos psíquicos nos bebês. A partir de 2012, outra pesquisa começou a ser realizada, levando os IRDIs para as creches de maneira a acompanhar os bebês em sua relação com as professoras. Assim, essa nova pesquisa, intitulada “Pesquisa Metodologia IRDI: uma intervenção junto a educadores de creche” derivada do instrumento IRDI, buscou utilizar esse instrumento de modo interventivo, mais do que avaliativo, como era originalmente, passando do campo da saúde mental e da prevenção, para o campo da educação e da promoção de saúde mental (Kupfer et al, 2012). Dessa maneira, os professores dos bebês tornaram-se centrais para a promoção de saúde.

Essas duas questões nos fizeram olhar mais para as professoras, e a fertilidade do protocolo permitiu que outras observações também pudessem ser feitas, e muitas delas desencadeadas pelo olhar mais detido nas professoras. Dentre as observações, uma se destacou: a constatação de que há diferenças no encontro estabelecido entre as professoras e alguns bebês, ou seja, a mesma professora se enlaça de forma diferente com os diversos bebês que atende, parecendo que alguns se tornam seus preferidos, e outros, seus preteridos. Algo da subjetividade da professora parece se colocar no encontro com os bebês, determinando, muitas vezes à sua revelia, essas “escolhas” e sua posição no discurso. Os indicadores permitiram acompanhar esses encontros diferentes, especialmente quando se observou o mesmo bebê sendo atendido por várias professoras, ou seja, uma em que ele pode vir a se tornar seu preferido e outra em que era apenas “mais um”.

Esse dado da pesquisa nos pareceu relevante, à medida que a diferença no encontro pode desencadear sinais de sofrimento psíquico nos bebês e de não reconhecimento profissional dos professores, sinais esses articulados à ausência de indicadores de saúde psíquica. Do lado da professora, tais encontros poderiam se caracterizar como prazerosos ou não, estando associados a uma satisfação com o trabalho que realizam e, em hipótese, a algo de sua própria posição subjetiva que se reatualiza no encontro com determinado bebê. A “posição subjetiva do professor, frente à castração, determina as suas modalidades discursivas e (...) estas têm efeitos de diferente natureza no processo relacional” (ALMEIDA, 2002, p. 101). Dessa forma, pensamos que o laço entre professora e bebês e, como efeito, seu posicionamento no campo do Outro para cada um deles está associado às posições discursivas que a professora pode sustentar nesse encontro, sustentação essa consequência de sua posição subjetiva.

As diferenças no laço entre professoras e bebês, aqui denominados *prediletos* e *preteridos*, podem ser observadas em diversas situações e falas cotidianas. Quanto aos prediletos, podemos acompanhar o número de vezes que seus nomes aparecem em tom melodioso, ecoado na sala de berçário em visível manê, em detrimento de outros nomes; o tanto de tempo que permanecem nos colos de suas professoras, sendo a eles endereçados um olhar que antecipa sujeitos. Ao contrário, os preteridos são aqueles que permanecem muito tempo sem que a voz e o olhar sejam a eles dirigidos e, quando o são, vêm desprovidos de sentido, de imagem, de linguagem. O “encontro” é de corpos dessubjetivados.

Observamos que as professoras agem dessa maneira sem que percebam que possuem seus bebês prediletos. Durante algumas manhãs acompanhamos Laura² alimentando Cláudio sempre em primeiro lugar, em detrimento de outros bebês que manifestavam fome. Quando os pratos chegavam na sala, Laura prontamente colocava Cláudio no bebê-conforto e o alimentava. Depois de bem alimentado é que Laura se dirigia, aí sim aleatoriamente, para outros bebês. Em um certo dia pergunto a ela: “Por que você dá almoço primeiro ao Cláudio todos os dias?”. Ela me olha, atônita, e diz: “Faço isso? Nem percebi!”. Esse bebê, chamado por Laura de “Meu Alemão” e com quem estabeleceu rapidamente um laço, é visivelmente seu bebê predileto, e ela também sua professora preferida, observação feita a partir da comparação entre os indicadores presentes no laço de Cláudio com Laura e com outras três professoras que também com ele trabalham.

Em outro caso, Patrícia segura nos braços seu bebê predileto, Nelson, por muitos minutos. Não há nada objetivo, do campo da necessidade física, que justifique esse colo: Nelson não chora, não está com sono, não está doente, tampouco com fome. Na

² Os nomes dos profissionais e dos bebês apresentados na tese são fictícios.

verdade, Nelson nem parece demandar um colo. Depois de um tempo de chamego, Patrícia coloca Nelson no chão e em seguida, sem que ele lhe demande, o recebe nos braços novamente, sempre com a voz e o olhar disponíveis, incluindo o manhês, em um visível laço amoroso.

Em um dia, quando essa situação se repetia, Maria – um bebê com importante dificuldade para se adaptar à rotina da sala – acorda aos prantos. Patrícia, que estava segurando Nelson, o retira do colo e busca Maria na sala de berços ao lado. Traz a bebê para junto dos outros e rapidamente a coloca sentada no chão. Maria, que havia parado de chorar quando estava nos braços de Patrícia, retoma seus prantos e demonstra um visível desamparo. Patrícia, então, diz: “O que você quer? “Não posso segurar você o tempo todo! Você não pode ser tão mimada!”. Patrícia parecia não se dar conta de que oferecia seu colo em demasia para seu bebê predileto, enquanto o outro permanecia no vácuo da sala e desamparado. Com Nelson, Patrícia operava um saber não sabido que produzia um laço amoroso entre os dois entre – com Maria, esse saber não vinha e, consequentemente, o laço também não se tecia.

Essas duas pequenas cenas – e há muitas outras a relatar – demonstram que há algo encenado pelas professoras junto aos bebês que as mesmas não reconhecem conscientemente. Quando perguntadas se possuem bebês prediletos – fato tão evidente a um observador mais atento – as professoras acompanhadas na pesquisa negavam, em um primeiro momento, dizendo: “Não, eu gosto de todos!”. Quando se dizia a elas que é normal se ter preferências, algumas afirmavam: “É, eu acho que sinto algo diferente por uns e não por outros, mas sei que sou professora de todos e preciso ser profissional!”.

Ora, mas ser profissional é deixar o desejo de lado? Se justamente é pelo desejo que as professoras conseguem se enlaçar com alguns bebês e tornar presentes os IRDIs? O que fazer com os bebês preteridos, em que a atuação das professoras não sustenta um

investimento? E como fazê-lo operar, já que unicamente por essa via é que a professora pode fazer sua função educativa? Ou é possível educar um bebê – no sentido psicanalítico – sem que o desejo esteja presente no laço? Assim, podemos afirmar, apoiados nas pesquisas já realizadas e em nossas próprias observações que: a professora pode participar do campo do Outro para o bebê, mas não de todos, e essa impossibilidade para alguns torna a função educativa da professora de bebês fragilizada. Discutiremos essas questões ao longo da tese.

O **segundo pressuposto** dessa pesquisa se refere à possibilidade de se fazer girar a posição da professora em seu encontro com os bebês por meio da escuta psicanalítica e das intervenções sobre fazer educativo, que pode tornar os encontros com todos os bebês – prediletos ou não – mais férteis ao estabelecimento do laço. Retomando a epígrafe que abriu essas considerações, pensamos que é por meio de uma escuta que poderemos tanto implicar o sujeito professor em sua tarefa educativa – e, para os bebês, constitutiva – quanto poder associar as representações culturais contemporâneas que circunscrevem a educação de bebês na contemporaneidade com elementos subjetivos que permitam promover um discurso mais afeito à constituição do sujeito.

Concordamos com Mariotto (2009) quando afirma que os dispositivos discursivos atuais perderam sua plasticidade subjetiva e tornaram impossível lidar com o incalculável e o indizível. A questão é que quando se olha para os bebês, a subjetividade do professor se torna uma ferramenta importante de trabalho, já que ele se faz justamente a partir do não dito dos bebês. É preciso reconhecer a matéria- prima de seu trabalho – a falta de sentido – para poder supor sentidos e sujeitos a partir do que pode movimentar essas relações: o desejo profissional.

Os dois pressupostos aqui apresentados e algumas observações deles decorrentes permitiram a construção da questão norteadora dessa pesquisa, que aqui formulamos:

Qual o lugar do desejo na ação educativa da professora de berçário? É possível torná-lo presente no laço da professora com cada bebê e fazê-lo operador de uma função educativa?

A tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *O encontro adulto e bebê na história: exposição, higiene, autonomia e desejo* tem como objetivo principal discutir a maneira como tem se formalizado a prática educativa com bebês, articulando o encontro do cuidador³ institucional com o bebê ao longo da história brasileira; os discursos oficiais visam referenciar esse encontro e os discursos que Lacan (1972/ 1992) teorizou no seminário “O avesso da psicanálise”. Essa articulação buscará discutir se os discursos dominantes nos momentos históricos analisados possibilitaram um trabalho educativo dos cuidadores de bebês que servisse à sua constituição psíquica, ou se, ao contrário, colocaram-se impeditivos dessa constituição.

O segundo capítulo, *Sujeito-professora e sujeito-bebê: um encontro possível (ou o que compõe este encontro)*, visa aprofundar o estudo da posição em que a professora de berçário se localiza em seu encontro com o bebê quando com ele faz laço, bem como quando o laço não se estabelece. Remontando alguns aspectos discursivos presentes na história do encontro entre adulto e bebê institucionalizado, percebemos que as posições discursivas podem aderir a um encontro que permite a constituição de um sujeito. Entendemos que o posicionamento discursivo do professor frente aos bebês está atravessado por sua própria constituição subjetiva e suas possibilidades de investimento objetal. Mas ainda assim é possível intervir em sua atuação frente a cada bebê, mesmo sem que o professor esteja sendo escutado em sua singularidade, enquanto sujeito, em uma análise clássica. O foco de nossas intervenções é a constituição psíquica do bebê – ao menos sua manutenção no ambiente de creche. E, para que ela aconteça – ou seja,

³ Usamos no título desse capítulo a expressão “cuidador institucional” pois nos interessamos por adultos que trabalharam com bebês ao longo da história brasileira independentemente do trabalho ter sido realizado em ambientes escolares.

para que o lugar Outro se instale no bebê – é preciso levar em conta outros que sustentem esse lugar, que sustentem “o Outro Primordial que nada mais é que a presença real – outro – que encarna as funções de alienação e separação” (MARIOTTO, 2009, p. 75).

Em nossa pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação “O autismo nos (des) caminhos da feminilidade: o lugar da função materna na ocorrência de autismo infantil”, investigamos teoricamente a relação entre feminilidade, função materna e ocorrência de autismo. Percebemos, por meio da leitura da obra de Freud, Lacan e alguns de seus comentadores, que o desejo pelo falo articula-se com o percurso do sujeito em sua sexuação e torna-se condição para o laço estabelecido entre quem exerce a função materna – e encarna o Outro Primordial – e o bebê, tendo como efeito a constituição de sua subjetividade.

Algumas pesquisas atuais (CIFALI, 2004; CRESPI, 2004; MARIOTTO, 2007, 2009; KUPFER, 2008, 2012, 2014; VORCARO, 2010) já confirmam a possibilidade de outro que não a mãe enquanto função – como, por exemplo, o professor de creche – ocupar algum tipo de lugar que sustente o bebê no primeiro momento lógico de sua constituição psíquica, nomeado por Lacan (1936/ 1998) como estágio do espelho. Aproveitando-se de sua função, esse profissional, que na contemporaneidade convive, muitas vezes, mais de oito horas por dia com as crianças, pode se intrometer na constituição psíquica do bebê. “A transmissão das marcas que permitem um sujeito situar-se numa linhagem e filiação será dividida ou até mesmo transferida para aqueles que se ocuparem dos bebês” (MARIOTTO, 2007, p. 03). Já que “a criança moderna [é] uma criança indissolúvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social é o que a constitui, o que lhe dá identidade” (KUPFER, 2007, p. 36), é possível estar a educadora de bebês no lugar do olho que olha e não apenas vê.

Graciela Crespín, em seu livro “*Paroles de tout petits*” (2006), ressalta a diferença entre parentalidade biológica e simbólica, ou seja, que os pais são simbólicos e não apenas biológicos, e afirma que há inegavelmente a possibilidade de outros “outros” entrarem na série simbólica de “pais” ou “mães para o bebê, sem que isso seja sequer controlado e sem também que isso implique em uma substituição dos pais da família, uma vez que é de representantes psíquicos que estamos tratando. Como aponta Crespín, é possível pensar no lugar dos educadores como entrando na série de pais simbólicos para uma criança. Claro está que tal afirmação implica em afinarmos a discussão para tratarmos das diferenças e continuidades entre o trato materno exercido pelo Outro Primordial - quando está bem estabelecido ou não - e o educador que trabalha com bebês.

O terceiro capítulo, denominado *O sujeito-professora e os ideais profissionais: desejo profissional a partir do enodamento R. S. I.* tem como objetivo construir uma hipótese de trabalho que posiciona o desejo do professor pelo sujeito-bebê na intersecção dos registros Real, Simbólico e Imaginário, sustentados pelo nó borromeano. É a partir do balizamento do investimento libidinal da professora de berçário – lançado sobre os bebês preferidos – pelos ideais profissionais que se pode relançar sobre os preteridos o olhar e a voz. E é também esse o lugar da função educativa da professora de bebês, como iremos apresentar.

O imaginário, enquanto um recurso fundamental de trabalho com bebês, deve ser preservado desde que seja articulado ao Real – enquanto impossibilidade de significação total do ato educativo, bem como de impossibilidade de recobrimento, pela palavra, do corpo do bebê enquanto aluno – e ao Simbólico – enquanto palavras que podem significar os bebês de forma a enredá-los em uma cadeia discursiva que os sustente em um lugar singularizado e possível no berçário.

O quarto capítulo, intitulado *Possibilidades de trabalho com o professor a partir da psicanálise: transmissão, intervenção e giro discursivo na construção do sujeito-bebê*, terá como objetivo focar intervenções passíveis de serem realizadas para além da clínica tradicional, ou seja, em um enquadre de clínica ampliada. Colocaremos nosso foco principalmente em intervenções psicanalíticas realizadas em um enquadre clínico onde há uma triangulação: neste caso, entre educadora – bebês – profissional atravessado pela psicanálise. Kupfer (2007), em seu livro “Educação para o futuro”, aponta para a eficácia de uma triangulação no tratamento entre mãe, analista e criança autista, e nossa intenção é pensar em possibilidades de transpor essa prática clínica para um enquadre educacional – em sentido psicanalítico – preservando as especificidades próprias do campo, especialmente o fato de a professora, ao contrário da mãe, precisar fazer função educativa para mais de um bebê, todos com idades entre 4 e 18 meses. As salas de berçário, via de regra, são compostas por em torno de 15 bebês e duas profissionais⁴. Assim, como manejar uma intervenção que leve em conta a existência de mais de um bebê a ser investido pela professora, ainda que visivelmente ela se aproxime mais de uns do que de outros e que o investimento caracterize, para nós, o principal aspecto de sua função educativa.

Para abordarmos e delinear a intervenção realizada no contexto da pesquisa que resultou nessa tese, discutiremos os conceitos de transferência, escuta flutuante, associação livre e outras intervenções próprias da clínica psicanalítica com o objetivo de formalizar a prática profissional do psicanalista que se ocupa da constituição – ou sustentação da constituição – de bebês institucionalizados.

⁴ “As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador³ devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças (...)” (PARECER CNE/CBE 22/1998, p. 15).

O quinto capítulo, intitulado *A construção da função educativa em professores de berçário: a escuta e a intervenção triangular*, apresentará a pesquisa de campo realizada em um centro de educação infantil localizado no município de Blumenau/SC com o objetivo de responder à questão que motivou essa pesquisa. Acompanhamos um grupo de bebês com suas quatro professoras por meio do Protocolo IRDI. Este acompanhamento foi feito por meio de duas ações articuladas que tinham como objetivo buscar que as professoras pudessem investir e sustentar os quatro eixos da constituição psíquica no primeiro momento lógico bebês que cuidavam.

A *primeira ação* caracterizou-se por nossas entradas semanais em sala de aula, com o objetivo de acompanhar o estabelecimento do laço educadora e bebê, bem como promover intervenções que permitissem a construção desse laço. Dessa maneira, várias intervenções foram feitas com esse propósito, como serão descritas nesse capítulo. Durante os meses de março a dezembro, permanecemos em sala seis horas semanais, de modo a permanecermos semanalmente na presença nas professoras e dos bebês.

A *segunda ação* se configurou em alguns momentos de escuta individual com cada educadora, pautada nos indicadores e em suas representações sobre cada bebê, o vínculo com ele estabelecido, as especificidades de seu fazer educativo com relação aos objetivos de seu trabalho, bem como sua satisfação profissional. Esses momentos de escuta aconteceram mensalmente. Optamos por escutar individualmente as educadoras especialmente para nos atermos ao laço singularizado entre cada educadora e os bebês, onde o desejo poderia se mostrar mais, ainda que não pudesse ser sempre nomeado e reconhecido.

I. O ENCONTRO ADULTO E BEBÊ NA HISTÓRIA A PARTIR DO DESEJO

O encontro⁵ que observamos entre professora e bebê na atualidade está assentado em um percurso histórico iniciado desde que, no Brasil, os bebês adentraram em instituições. O objetivo deste primeiro capítulo é traçar um entendimento sobre a construção histórica de alguns traços que se presentificam na lida institucional do adulto com o bebê e problematizar esse encontro institucional que, a nosso ver, não possibilita que o bebê, de modo geral, seja posto no lugar de sujeito-bebê, tampouco permite que os professores que com ele trabalham possam reconhecer essa escolha profissional pela via do desejo. Para construir um novo lugar, é preciso desvelar certos significantes sobre esse cuidado. Para tanto, buscaremos identificar, por meio de legislações brasileiras sobre o cuidado com o bebê e em artigos significativos de alguns momentos históricos, traços discursivos que sirvam para elucidar o lugar do desejo no encontro entre cuidadores institucionais e bebês

Entendemos que os discursos proferidos pelos adultos no encontro com a criança estão articulados à produção de uma discursividade que se torna hegemônica em cada época, ainda que sempre existam dissonâncias: portanto, ler o social em seus mais diversos significantes permite escutar, naquilo que se repete, as possibilidades de laço entre os sujeitos em cada momento e também reconhecer o que disso se presentifica até a atualidade. Os tratamentos dados a diversas problemáticas do social são realizados em uma trama de discurso que atravessa e sujeitos envolvidos nessa trama. A subjetividade se constrói como um efeito discursivo e como um efeito de linguagem. Em nosso caso, estaremos enfocando os discursos que se tornaram hegemônicos do encontro

⁵ Sabemos, desde a psicanálise, que o encontro no sentido pleno não existe entre os falantes – o engodo produzido pelo discurso proferido pelo sujeito barrado torna a comunicação sempre fadada ao fracasso. O encontro que queremos aqui denotar se refere ao contato – mesmo que apenas físico – entre adulto e bebê.

institucional adulto e bebê em determinadas épocas da história do Brasil, mesmo que, neste caso específico, vozes dissonantes se fizeram presentes, e a dissonância se revela ao apontar para a subjetividade e o desejo que movimenta o encontro entre adulto – geralmente uma mulher – e o bebê, ainda que se busque anulá-los em favor de causas como o higienismo ou o cientificismo, como veremos.

Nossa proposta é entender esse encontro à luz da teoria dos discursos de Jacques Lacan (1972/ 1992) desde o momento em que adultos, para além dos outros parentais, se encontraram com o bebê e tiveram a incumbência de dele cuidar. Não pretendemos, portanto, construir uma história linear e evolutiva, pois entendemos que esse encontro carrega traços dissonantes ao longo do tempo e que, de alguma forma, se atualizam em nossos berçários na contemporaneidade. Dessa forma, nosso interesse é buscar os significantes que atravessam historicamente esse encontro e perceber neles se há permeabilidade para o desejo se fazer presente no laço cuidador e bebê.

O sujeito do inconsciente resulta do funcionamento e da incidência de discursos sociais e históricos sobre a carne do ser. O conjunto de discursos sociais e históricos, tornados não anônimos porque sustentados pelos outros parentais, e organizados por referências pautadas pelo desejo, ganha na teoria lacaniana o nome de Outro. Esse Outro é propriamente a estrutura da qual a criança pequena deverá extrair a argamassa e os tijolos com os quais construirá a sua subjetividade (Kupfer, 2010, p. 265).

O nascimento de um sujeito do inconsciente no bebê está atrelado a um conjunto discursivo, social e histórico, não anônimo, e sustentado por outros parentais que se referenciam ao desejo. Portanto, nos interessamos pela historicidade do encontro naquilo que se pode ver de sua estrutura, constituída em um tempo lógico, em que algo se repete, ainda que com enunciados diferentes. Algo que se repete em um determinado tempo histórico e que constitui um discurso hegemônico, ainda que se encontre, tanto em nível individual quanto coletivo, discursos, dissonantes que resistem a ela e provocam transformações. Assim, os discursos que consolidam o modo de cuidar e educar o bebê se enredam a diferentes concepções de sujeito que a cultura produziu, e essas concepções não se apagam quando outras se inscrevem, mas se relançam, produzindo novos significados para esse encontro.

Importante salientar que encontramos poucas publicações relativas à institucionalização especificamente de bebês. Há muitas pesquisas, livros, teses, dissertações e artigos que tratam de modo genérico da “criança de zero a seis anos”, de modo que essa expressão, a nosso ver, se tornou quase um axioma no que se refere ao trabalho institucional com os pequenos. Isso também se reflete nas legislações, onde se observa pouco a construção de leis que se voltam para o cuidado de bebês de zero a três anos. Portanto, também visamos ressaltar a importância de se construir um trabalho específico com bebês na creche, não apoiado em orientações pedagógicas importadas da lida com crianças a partir dos três anos, fato que observamos com frequência. É preciso urgentemente construir referências simbólicas que balizem a especificidade do trabalho com bebês a partir não só de seu desenvolvimento físico, levando em conta que há um sujeito em constituição no bebê que precisa encontrar na creche uma sustentação de sua constituição, já que lá passa a maior parte de seu tempo diário.

Analisaremos o tempo histórico desde o momento em que adultos, para além dos outros parentais, cuidaram de bebês a partir de quatro categorias, escolhidas por introduzirem modos de cuidado específicos que até os dias de hoje se presentificam em nossas creches brasileiras. Nosso objetivo neste capítulo é fazer uma genealogia⁶ do encontro cuidador-institucional e bebê, buscando compreender o que se atualiza nos berçários contemporâneos dessas marcas históricas.

.

⁶ “Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história, em vez de crer na metafísica, o que aprende ele? Que há ‘algo bem diferente’ por trás das coisas: não absolutamente seu segredo essencial e sem data, mas o segredo de que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras estranhas a ela” (Foucault, 1971/2001, p. 1006).

1.1 A *ex-posição* do bebê ao desejo do adulto na Roda dos Expostos

Apesar dos bebês e adultos das instituições de acolhimento não serem o objeto de nossa pesquisa – e sim os bebês e professores das instituições educacionais – decidimos incluí-los por observarmos que o encontro institucional com o bebê contemporâneo preserva genealogicamente um traço desse momento histórico, como demonstraremos aqui

As primeiras instituições brasileiras voltadas ao cuidado de bebês e crianças receberam o nome de *Casa dos Expostos*, *Roda dos Expostos* ou ainda *Casa da Roda* – iremos aqui utilizar a nomenclatura *Roda dos Expostos* por considerá-la mais presente em relatórios de época e artigos analisados. Todas eram administradas pelas chamadas *Santas Casas de Misericórdia*, instituições católicas que se instalaram no Brasil desde o século XVI com o objetivo de cuidar dos desvalidos, entre eles os bebês abandonados em suas portas. A primeira Roda dos Expostos no Brasil foi criada em 1726, em Salvador/ BA, e logo em 1738 foi criada outra, no Rio de Janeiro. Essa iniciativa brasileira foi, segundo Torres (2006), um reflexo da iniciativa de outros países europeus, especialmente de Portugal.

As instituições portuguesas que acolheram diretamente crianças abandonadas foram criadas mediante os esforços somados da sociedade, do clero, e da coroa. A ação decisiva foi iniciada pelas mulheres da alta nobreza que se apoiaram junto ao surgimento das Confrarias de Caridade, instituições de assistencialismo. Tinham como objetivo principal concretizar os ensinamentos do papa Inocêncio III, contidas nas “Obras de Misericórdia”: ‘Eu visito, sacio, alimento, resgato, visto, curo, enterro. Aconselho, repreendo, ensino, consolo, perdoo, suporto, rezo’. Essa tradição foi transmitida ao Brasil no século XVIII, “mais precisamente no ano de 1726, quando

reivindicou-se à coroa portuguesa a permissão de se estabelecer uma primeira roda dos expostos na cidade de Salvador da Bahia, junto à sua Santa Casa de Misericórdia e nos moldes daquela de Lisboa” (MARCÍLIO, 1997, p. 56).

A Santa Casa de Misericórdia difundida por vilas e cidades brasileiras foi um centro de convergência de ações e contribuições financeiras voltadas à guarda e organização dessas ações individuais ou de grupos. A motivação inicial de caráter religioso, na densa formação espiritual católica que caracterizou a sociedade luso-brasileira, transcendeu a salvação das almas e obteve grande repercussão na atitude social perante o menor e o abandono. Somente os estabelecimentos da Santa Casa do Rio de Janeiro receberam mais de cinquenta mil crianças enjeitadas entre os séculos XVIII e XIX, o que assinala a dimensão do problema. Em alguns centros urbanos, no século XVIII, até 25% dos bebês eram abandonados e cerca de 70-80% faleciam antes de completar sete anos (TORRES, 2006, p. 105).

Ou seja, a primeira instituição brasileira voltada ao atendimento de bebês tinha como objetivo explícito acolher bebês e crianças abandonadas por suas famílias a fim de promover sua sobrevivência, ainda que, muitas vezes, não conseguissem livrá-los da morte. Portanto, os primeiros encontros do bebê com outros para além dos parentais, organizados por instituições no Brasil, foram marcados pelo traço do “bebê

abandonado”, sem família e, portanto, sem nome, entregue à caridade daqueles que, por estarem filiados a instituições católicas, encontravam-se legítima e institucionalmente autorizados a seguirem os mandamentos do Papa: saciar e alimentar, bem como suportar e enterrar. Ou seja, quase um poder de vida e morte sobre os bebês e crianças expostas que, sem essa “caridade”, poderiam entrar na estatística dos “70 a 80% que faleciam antes de completar os 7 anos” (TORRES, 2006, p. 105).

A maior parte dos relatórios analisados afirma a dificuldade na criação dos bebês expostos por parte das criadeiras, dificuldade essa associada pelos relatórios à falta de condições materiais das mesmas, à falta de higiene e à impossibilidade de se construir um encontro afetivo. Venâncio (1999), autor do livro *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*, aponta que os bebês criados nas casas das criadeiras não eram, muitas vezes, bem cuidados: “além de ser muitas vezes submetidos à amamentação artificial, nem sempre recebiam os mimos e atenções necessárias” (apud TORRES, 2006, p 111).

Devido ao aumento da população e a notável divisão de classes muitas crianças passaram a ser abandonadas pelos seus genitores. Como aumento dessa ocorrência no Brasil, a Santa Casa da Misericórdia sentiu a necessidade de recolher e abrigar essas crianças, por serem eles seres frágeis e dependentes. Sendo assim carecem de um tratamento especial e diferenciado, instituindo no Brasil a Roda dos expostos, que tinha por objetivo recolher e cuidar desses pobres enjeitados (NÓBREGA, BRITO & MARIANO, 2009, p. 3103).

O que nos interessa desse momento da história, em que se iniciou um trabalho institucional com bebês e crianças, é o que se pode ler dos discursos que sustentavam os laços sociais e de que forma eles legitimavam o desejo a operar. Como já colocado, essas crianças eram abandonadas ainda recém-nascidas e, na grande maioria, o motivo do abandono era em função de terem sido geradas em relacionamentos furtivos e extraconjugais. “Filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros” (MESGRAVIS, 1975, apud OLIVEIRA, 2002, p.45). Podemos supor que o bebê, assim, ficava *exposto* às vicissitudes do adulto que dele se ocupava por ter sido abandonado. Esses eram os significantes que o nomeavam, no social, o bebê nas Rodas: *expostos*, pois *enjeitados*, *abandonados*.

Indo a alguns relatórios produzidos na Santa Casa de Misericórdia de Salvador/BA e de Rio Grande/RS – comentados em dois artigos⁷ que utilizaremos como referência para nossa análise – observamos que eram mulheres da comunidade que cuidavam dos bebês postos na Roda. Os bebês eram recebidos primeiramente por freiras e mordomos⁸, e esses os encaminhavam às chamadas *criadeiras*, mulheres da cidade que tinham como ofício criar as crianças até os seis anos, se fossem meninas, e os sete, se fossem meninos, recebendo um salário mensal. *Criadeira*⁹ é a “que cria bem, fecunda”. A partir dessa idade, as criadeiras poderiam continuar com as crianças, mas sem a remuneração. Esses cuidados poderiam ser dados no interior das Rodas ou na própria casa dessas mulheres (TORRES, 2006; NÓBREGA, BRITO & MARIANO, 2009).

⁷ Constatamos, na pesquisa que fizemos sobre a Roda dos Expostos, a praticamente inexistência de artigos que exploravam os relatórios sobre as relações entre os adultos e as crianças ali deixados.

⁸ O mordomo ocupa o lugar mais elevado na hierarquia do hospital, sendo responsável pelo desenvolvimento de todos os serviços, especialmente pelos setores médicos e administrativos. Pelos relatos encontrados, é um cargo exercido, na maioria das vezes, por homens com formação nos cursos de Administração ou Direito. (http://www.santacasasrj.org.br/hospgeral_h.htm).

⁹ <http://www.dicionariodoaurelio.com/Criadeira.html>

De acordo com os relatórios, essas mulheres eram escolhidas mediante alguns critérios, como apresentarem boa saúde, possuírem bom leite para amamentar os bebês e manifestarem para com as crianças “amor fraternal”. Esperava-se socialmente que o bebê recebesse no encontro com esse adulto cuidados para além dos físicos, ou seja, também afetivos.

Independentemente das condições materiais e higiênicas que circundavam os bebês expostos, as criadeiras tinham a autorização social para receberem os bebês cumprindo as palavras já aqui colocadas de Inocêncio III, contidas: vestir, saciar, alimentar, resgatar, curar, enterrar, aconselhar, repreender, consolar, suportar.

Os relatos encontrados demonstram que essa possibilidade existia, mas que não era a regra, especialmente se observarmos o elevado número de crianças que morria nas Rodas e se levantarmos a possibilidade da não assistência subjetiva, para aquém e além da objetiva, ser um dos possíveis fatores causadores dessa situação¹⁰.

Elas eram consideradas pela direção da Casa como mulheres “dispostas para trabalhar” e há relatos de criadeiras que se apegavam de tal maneira fraternal a esses seus filhos de criação, que se sentiam contrariadas quando presumiam que a criança seria retirada de seus cuidados. Muitas vezes elas preferiam abrir mão do pagamento que recebiam ao invés de abrir mão da criança para outra ama. Um exemplo disso aconteceu na penúltima sessão em que a mesa celebrou a 25/6/1884, em que a

¹⁰“De todas as categorias que formaram a população brasileira, incluindo a dos escravos, a dos expostos foi aquela que apresentou os maiores índices de mortalidade infantil e de mortalidade geral, pelo menos até o fim do século XIX. Não era incomum, nas Rodas de Expostos, a perda de 30% ou mais dos bebês, só no primeiro mês de vida. Mais da metade morria antes de completar o primeiro ano de existência. Apenas de 20% a 30% dos que foram lançados nas Rodas de Expostos chegaram à idade adulta” (<http://www.hist.umn.edu/~rmccaa/laphb/28fall98/laphb282.htm>).

creadeira Joanna renunciou desde então sua mensalidade pela criação da exposta Maria, que gratuitamente continuou a seu cargo (NÓBREGA, BRITO & MARIANO, 2009, 2009, p. 5).

Podemos compreender que era desde um lugar parental que as criadeiras poderiam se posicionar no encontro com os bebês e era isso que o social delas esperava. Portanto, parece-nos que ocupar ou não essa posição no discurso social dependia muito mais das possibilidades subjetivas de cada criadeira. O acolhimento dos menores em instituições e por mulheres que se dedicassem a cuidar deles era tido como um ato de humanidade. “Essas mulheres cumprem os sagrados deveres de humanidade e da religião cristã”¹¹.

Dessa forma, vemos duas posições aparentemente opostas no encontro do adulto com o bebê, mas percebemos que ambas possuem o mesmo traço: pela sua condição no laço social, o pequeno sujeito se encontrava assujeitado ao adulto, assujeitamento esse que lhe poderia render tanto o início de sua constituição subjetiva – no momento em que o adulto se enlaçava com a criança em função de sua própria posição subjetiva e, em última análise, de seu desejo – quanto os não cuidados, consequência também da total submissão a que esses bebês estavam expostos. Sem um balizamento a partir de referências simbólicas que localizavam os lugares desses sujeitos – ainda que restasse o indizível, impossível de nomear – poderiam coexistir o excesso pulsional para uns e o vazio de investimento para outros.

Interessante observarmos que uma situação bastante comum nessa época era a criança ser entregue à Roda sem identificação. Apenas em alguns casos havia, junto ao bebê, um papel com o nome e algumas características do mesmo – até porque algumas

¹¹ Transcrito do relatório feito pelo mordomo José Bezerra Cavalcante de Albuquerque, em 1874 (apud., NÓBREGA, BRITO & MARIANO, 2009, p. 5)

famílias o queriam de volta quando crescido. Mas, via de regra, era função da Roda “garantir a sobrevivência do enjeitado e preservar oculta a identidade da pessoa que abandonasse ou encontrasse abandonado um bebê” (TORRES, 2006, p. 107). Sem nome e sem marca filiatória – de fato, a posição de assujeitamento era primária.

Às mulheres cabia o cuidar, o assistir – nessas instituições, elas assumiam o cuidado das crianças. Ainda que sem balizas profissionais que referenciassem suas intervenções, talvez a educação da mulher comum e o desejo de cuidar bastassem para seu “ofício”, já que outros discursos não se interpunham no laço, discursos esses surgidos no Brasil no início do século XX e que pretendiam tornar a educação menos “amadora”. Foi em busca de construir referenciais mais “profissionais” para o encontro adulto e bebê que a história da institucionalização dos bebês, a partir do século XX, se colocou.

A palavra exposto nos suscita duas interpretações: a primeira, de que o bebê está *ex-posto*, ou seja, posto concretamente para fora e, conseqüentemente, assujeitado a algum adulto que dele possa vir a cuidar; a segunda, *de que esse bebê fica à mostra, no sentido de estar submetido às vicissitudes de adulto institucional*. Pensamos que a primeira interpretação não se presentifica na atualidade dos bebês em instituições escolares, mas a segunda interpretação se atualiza na contemporaneidade: é como *exposto* que o bebê é, de modo geral, recebido pelo adulto professor ainda hoje.

A condição psíquica do bebê é de assujeitamento a um outro, ainda que, em sua constituição pulsional possa se fazer mais ativo, também procurando reviver caminhos de satisfação já inscritos. Mas esses caminhos só poderão ser revividos se o outro com o qual o bebê se encontra permite a revivescência, ou seja, se posiciona no campo do Outro. Portanto, ao *infans* resta ficar à mercê das vicissitudes do falante que dele se ocupa. O que poder mudar é a consciência que o adulto tem de seu lugar na constituição

psíquica do bebê, ou seja, a percepção de que o assujeitamento do bebê a ele é constitutivo desde que ele possa se reconhecer nesse lugar subjetivante. E isso não pode ser reconhecido se não estiver presente no discurso institucional e cultural. Essa situação pela qual o bebê é recebido nas instituições, desde sempre, o coloca em um lugar de “abandonado” e mesmo de “enjeitado”, de forma que escutamos com frequência de algumas professoras frases como “Tadinho, sua mãe o deixou aqui, mas a *profe* irá cuidar de você!”, como se essa profissional fosse “salvar” o bebê de um abandono. Essa fala, a nosso ver, aponta para duas situações. A primeira, que as professoras possuem uma certa consciência de seu lugar próximo ao materno junto aos bebês. Mas a segunda aponta para um não reconhecimento dessa continuidade do lugar educativo e materno no manejo com os bebês como um lugar profissional. Ou seja, as professoras não reconhecem essa proximidade a partir de um ideal profissional construído do discurso cultural e institucional – e, portanto, como uma referência de trabalho, uma diretriz a organizar seu fazer. De modo geral, reconhecem isso a partir de um outro lugar, mais primário, menos elaborado, mais pulsional. O que nos permite formular essa afirmação é a comprovação de que *somente alguns bebês* são elevados a essa condição de “serem salvos” ou “serem protegidos” de uma suposta ausência materna, e com esses o laço se faz a partir do discurso do Mestre e, muitas vezes, sem a Lei do incesto para barrar o laço, que fica “muito apertado”. Como consequência, se observa algumas artimanhas da professora para se sustentar nesse lugar de “substituta materna”, já que esse lugar não é reconhecido no discurso da cultura como um lugar profissional: é, portanto, um lugar-tabu, que faz os professores roubarem beijos dos bebês, como também notaram Kupfer & Lerner (2014).

Se não há autorização, as moções pulsionais só poderão aparecer como transgressão. Dessa forma, ou bem as professoras aceitam a pedagogização que incide sobre o laço que estabelecem com os bebês ou bem continuam desejando sob a forma de transgressão (p. 226).

No discurso do Mestre, o agente¹², na condição de detentor de saber, embora reconhecendo essa impossibilidade, convoca o outro como escravo para que o satisfaça. Ora, parece-nos ser nessa posição de agente que o adulto pode – porque o social não se interpõe a isso – se encontrar com o bebê abandonado – dele posso tudo exigir, pois depende de mim para sua sobrevivência. É nesse lugar de total assujeitamento, de exposição, que os bebês são lançados no social, sendo possível advir daí um laço que permita a constituição do sujeito, já que é unicamente pela via da submissão – física e psíquica – que se poderia garantir alguma sobrevivência, ao menos em um primeiro momento. O discurso do Mestre é, por excelência, o da constituição do sujeito, “pois se trata de manter-se alienado ao outro como condição de subjetivação, supondo no Mestre o saber sobre si” (MARIOTTO, 2009, p. 82).

Mas, para que de fato haja subjetivação, o adulto que se posicionava nesse discurso precisava reconhecer a impossibilidade de tudo saber, sendo marcado pela castração, pela falta para, então, poder operar pela via da subjetivação. Assim, “a posição do saber é encarnada, mas supõe o fracasso de todo saber. O Mestre é castrado e, por isso, dirige-se ao outro pedindo que lhe dê o que não tem. Assim, o outro é quem

¹² Jacques Lacan, entre os anos de 1969 e 1970 proferiu seu Seminário XVII, nomeado *O avesso da psicanálise*, os chamados *quatro discursos*. De acordo com Lacan, há quatro posições possíveis para o sujeito ocupar no discurso: o Mestre, a Histórica, o Analista e o Universitário. Em cada um deles, há uma disposição em ordem de letras que produzem uma cadeia de fala: S1, S2, S barrado e *a*. E também há quatro lugares os quais essas letras circulam: o agente, a verdade, o outro e a produção. A estrutura do discurso é definida a partir da dominância de uma letra escrita no lugar do agente (LACAN, 1970).

sabe como deixar seu mestre satisfeito” (MARIOTTO, 2009, p. 89). Por aqui vemos a dialética do discurso do Mestre que revela “a sua relação com o saber enquanto meio de gozo, pois trata-se de um saber sobre tudo, e aponta para uma verdade: a de que o mestre é castrado, pois ele se assujeita à Lei” (ALMEIDA, 2002, p. 101). Portanto, a posição discursiva em que o Mestre é o agente, para que de fato pilote um laço de subjetivação com o bebê, precisa estar organizada em torno da castração, ou seja, precisa que o outro, enquanto sujeito, se encontre com o bebê a partir de sua posição subjetiva, ou seja, enquanto sujeito barrado.

O mestre não se vê inteiramente satisfeito. A incompletude do mestre é o que fica recalcado e constitui a verdade do mestre. Este se realiza nessa posição na medida em que é obedecido e as suas ordens resultam em ações que produzem esse retorno, esse produto que na verdade não o satisfaz, mas permite que se realize o que é próprio dessa configuração discursiva: governar. Esta, aliás, é a impossibilidade que esse circuito torna efetiva. O discurso do Mestre é o discurso que faz com que as "coisas andem". E elas "andam" em razão dos que nesse circuito trabalham, obedecendo às ordens do Senhor e produzindo o que corresponde ao objeto "a". Digamos que eles, sem que isso apareça, sem que fique explícito, porque recalcado, se vêm reduzidos ao que é da ordem desse objeto. No limite, no registro da administração das coisas, há uma redução do outro desse discurso à dimensão de objeto, objeto daquele sujeito em falta ($\$$) que na verdade sustenta e anima o Senhor, o Mestre

(S₁). Mas já vimos que essa redução nunca é plena, há sempre perda de gozo, um resto que não pode ser integrado nesse circuito que liga os sujeitos (REVAH, 2008, s/p).

A mulher que se encarrega de trabalhar em prol da criação de um exposto necessita se reconhecer barrada para que participe da nascente geografia psíquica do bebê. Aliás, não só ela, como qualquer sujeito que se ocupe dos bebês no lugar do Outro Primordial ou, ao menos, que seja partícipe da função materna.

Pudemos acompanhar dessa época a legitimação do cuidado a partir da posição subjetiva da criadeira. O que faltava instituir era um terceiro que regulasse esse cuidado.

1.2 O saber higienista no laço cuidador e bebê

Algumas transformações decisivas no campo da Medicina e do Direito no início do início do século XX vão mudando os rumos da história das crianças abandonadas por suas famílias e expostas aos manejos institucionais das Rodas, bem como a lida com elas no interior das famílias de origem. Alguns instrumentos legais são criados, articulados a nascentes saberes médicos, que tanto visavam regulamentar o tratamento dado às crianças de modo geral, quanto referenciar a lida entre adultos e bebês nos cuidados primários, todos esses cuidados unificados pelo termo *puericultura*¹³.

No Brasil, a história da puericultura tem início com Carlos Artur Moncorvo Filho (1871 – 1944), que fundou a partir de 1899 uma série de instituições destinadas à infância, como o “Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro” e o “Departamento da criança no Brasil”. Seus “objetivos [eram] eminentemente pedagógicos, dedicados a apresentar os efeitos nocivos do alcoolismo, da tuberculose, da sífilis, do abandono material e moral das crianças e as soluções para tais problemas” (MEDEIROS, 2011, p. 1). Nessa época, os problemas que afetavam determinada classe social não eram entendidos como questões de ordem econômica-social, mas sim como problemas de higiene e de moral. Portanto, as soluções encontradas viam na higienização das relações – com o ensino de métodos de higiene e comportamentos moralmente aceitos, ou seja, “disciplinados” – um meio para resolver esses problemas.

A ambição de Medicina em interferir na constituição das leis brasileiras faz parte do processo de

¹³ O termo puericultura significa criação, cultura da criança e foi utilizado pela primeira vez na Suíça por Jacques Ballexserd, em 1762 e persiste na Pediatria, até os dias atuais como um conjunto de regras com graus diferentes de cientificidade, todas com o objetivo de assegurar o melhor desenvolvimento das crianças (MEDEIROS, 2011).

medicalização da sociedade (...). A partir da primeira década do século XX, a comunidade médica reclama autoridade para, juntamente com advogados, reivindicar e legislar em prol da saúde pública, a fim de controlar epidemias e os espaços insalubres da cidade (DIWAN, 2011, p. 94).

No contexto da Reforma Carlos Chagas, de 1923, foi criado pela União o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), que passou a ter atribuições também voltadas para a proteção materno-infantil. Organizou-se no mesmo ano, dentro do DNSP, uma Inspetoria de Higiene Infantil, sob responsabilidade federal e dirigida por Antônio Fernandes Figueira, e outras associações foram criadas, a partir da iniciativa privada, a fim de buscar manter a saúde física das crianças e evitar suas mortes.

Em 1927, o Brasil consolidou seu primeiro Código de Menores, criando leis de assistência e proteção com o objetivo de regular e regularizar as condições de vida de crianças e bebês no laço com o outro, incluindo o outro institucional. Dos 231 artigos ali contidos, os treze primeiros tratam de crianças na primeira infância em situações de abandono. Uma das exigências desse código é que a criança com menos de dois anos encontrada em situação de abandono não seja destinada às Rodas, mas seja apresentada, pela família que a acolheu, à autoridade legal e se torne “objeto da vigilância e da autoridade pública, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde”¹⁴.

¹⁴ (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm).

Nesses treze primeiros artigos aparecem cinco referências a aspectos da higiene a serem observadas na relação do adulto com a criança, higiene essa a ser vigiada pelas autoridades. O artigo 12 afirma que “A vigilância instituída por esta lei é confiada no *Districto Federal à Inspectoria de Hygiene Infantil*”. Portanto, podemos afirmar que as expectativas postas socialmente no encontro adulto e bebê começaram a ser prioritariamente regidos pelos saberes ligados à higiene, aos cuidados físicos, sendo essa uma situação provavelmente decorrente do alto índice de mortalidade infantil da época e da chegada de novas ideias europeias provindas dos avanços da Medicina. De alguma maneira, passa a haver uma referência simbólica à lei para organizar o laço instituição e bebê.

Concordamos com Faleiros (1995) quando afirma que esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (p.63). Para tanto, previa “o acompanhamento das crianças e das nutrizes por meio da inspeção médica e da higiene” (PERES & PASSONE, 2010, p. 655).

Interessante observarmos o quanto os cuidados com a higiene são evidenciados nos berçários atualmente. Tanto diretores, coordenadores e professores quanto as próprias famílias condensam no *corpo limpo* o zelo, o cuidado e a proteção que se pode garantir aos bebês. A constatação da primazia do corpo limpo sobre outras expectativas quanto ao cuidado pode ser feita em qualquer observação de berçários Brasil afora. Inclusive notamos que a rotina, ou seja, a organização do tempo de permanência dos bebês em sala, gira em torno da troca de fraldas coletiva. Assim, podemos constatar que a higiene foi o primeiro elemento a ser considerado em uma busca de relação mais regulamentada com os bebês, datando do início do século XX, e continua, nos dias atuais, sendo o primeiro elemento a ser avaliado quando se quer um bebê cuidado.

As ações dos pediatras do início do século XX, voltadas para a nascente saúde pública das pessoas comuns, especialmente as provindas de classes menos favorecidas, também visava ao ensinamento das mães de como cuidar de seus bebês, como podemos acompanhar nas palavras do médico pediatra Gastão de Figueiredo, profissional da Inspetoria de Higiene Infantil, que em 1933 publicou sua “Conferência Nacional de Proteção à Infância”.

Assim habilmente educado o espírito das mães consegue-se, não raro e ao cabo de porfiado labor, que elas pratiquem, geralmente sem convicção, é bem certo, **automaticamente, mais vezes, por efeito de repetição, os ensinamentos** divulgados. Todavia, em muitos casos, o resultado já se mostra paralelo ao esforço. A frequência com que muitas voltam ao consultório de higiene infantil interessadas apenas em apreciar o desenvolvimento dos filhos em face do aumento progressivo da curva ponderal, comprova-o plenamente (FIGUEIREDO, 1933, apud FILHO, LOURENÇO & PORTO, 2007, p. 406 – grifos nossos).

Afirma Figueiredo em 1933: “todo movimento social em favor da infância só produzirá resultado positivo, se os benefícios prodigalizados forem veiculados através do consultório de higiene infantil” (FIGUEIREDO, 1933 apud FILHO, LOURENÇO & PORTO, 2007, p. 407). Essa intromissão no laço mãe bebê em nome da higiene colocava a criança em um lugar de objeto capaz de, se bem manipulado e higienizado, se constituir enquanto um novo sujeito saudável– sendo os representantes de “saúde”,

“racionalidade” e “moralidade” ditados pelos ideais higienistas e cientificistas europeus que aqui chegavam e instituídos rigidamente pelas legislações vigentes. A inscrição da bandeira brasileira, “Ordem e Progresso”, consequência do positivismo *comtiano*, se inscreveu também no encontro adulto e criança e também do bebê.

Preocupados com a “defesa de mentalidade da raça”, eliminar os “vícios sociais”, controlar a imigração e os casamentos, regular os métodos educacionais e, principalmente, executar a esterilização compulsaria dos degenerados foram algumas das metas dos associados da LBHM (Liga Brasileira de Higiene Mental) (DIWAN, 2011, p. 104).

Se antes dessas transformações no panorama cultural e social brasileiro, movimentadas pelas postulações no campo da Medicina e do Direito, a instituição voltada a acolher o bebê abandonado era a Roda dos Expostos, por mulheres que se candidatavam a deles cuidar por poucos salários, após o impacto do ideário higienista e eugenista europeu no Brasil, o encontro adulto e bebê precisou se reorganizar face à primazia do corpo limpo e desfilado, rumo à construção de um Brasil industrializado e moderno. Portanto, podemos afirmar que os cuidados do adulto com o bebê também começavam a obedecer aos ditames do que Foucault nomeou de biopoder.

Constituído no final do século XIX e impulsionado pelo desenvolvimento do capitalismo, o biopoder garantiu a manutenção das relações de produção e o crescimento da economia. Os investimentos sobre a vida e a morte

significavam o direito de “causar a vida ou devolver a morte”. Tratava-se de um investimento direto no corpo do indivíduo através de estratégias para extrair e desviar a potência de cada uma das instituições de poder como a família, a escola, a polícia, a medicina, entre outras tantas. Em suma, de tornar a vida objeto essencial de poder e, por conseguinte, o corpo um dos principais alvos de seus investimentos (DIWAN, 2011, p. 97).

Assim, a lida com os bebês passa a ser referenciada, desde o início do século XX, pelo discurso da ciência, que busca higienizar, disciplinar e ensinar a partir de um saber generalizante, totalizante e, ao mesmo tempo, frágil para sustentar um laço especialmente com os bebês. Observamos aqui o contexto para a profusão do discurso Universitário, a ser melhor discutido no capítulo III, “cientificamente” legitimado como a base para o que se considera como “profissional” na educação com bebês, embora o laço com eles esteja fragilizado e a maior parte das professoras não se identifique com essa função – talvez por não conseguirem fazer com que o bebê, no lugar de outro, se subordine a um saber que se quer sem furos e impessoal.

Se os saberes higienistas puderam referenciar o laço adulto e bebê para além de um desejo desmedido pela *ex-posição*; a balança pender em demasia para a separação dos corpos prevista pela ciência também produz consequências.

1.3 A assistência da creche à *Leib*

O final do século XIX e especialmente o início do século XX foi marcado pelo surgimento das fábricas no Brasil e, com elas, da mão-de-obra assalariada, incluindo a das mulheres. O nascimento das fábricas é concomitante ao nascimento das creches no Brasil. Concordamos com Oliveira (1988) que o início da organização de cuidados realizados por outros adultos que não os familiares e destinados a crianças não abandonadas estava articulado com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Foi no interior dessas fábricas que nasceram as primeiras creches brasileiras, muito em função da reivindicação de trabalhadores homens e mulheres que exigiam que adultos desconhecidos – ou seja, não familiares – fizesse algo pelos seus filhos para que eles pudessem trabalhar.

Na primeira metade do século XX, as creches brasileiras começaram a ser construídas ou pelo setor empresarial ou pela iniciativa privada, filantrópica, laica ou religiosa. O poder público não assumia a responsabilidade pela construção de creches, tampouco pela organização de seu funcionamento ou pela construção de referenciais educacionais para orientar os encontros que ali se davam.

A primeira creche que se tem notícia foi criada no ano de 1899, no Rio de Janeiro. A indústria Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado foi a primeira a engendrar uma creche para os filhos de seus operários (KUHLMANN JÚNIOR, 1991). Mas, antes que as creches se tornassem uma realidade no cenário de assistência à infância – ainda que, nesse primeiro momento, sob a responsabilidade do setor industrial – o que ocorria eram “soluções emergenciais criadas pelas próprias mães em seus núcleos familiares ou oferecidas por outras mulheres que se propunham a cuidar dos seus filhos em troca de dinheiro” (OLIVEIRA, 1988, p. 45). Assim, o que ocorria

nesses encontros adulto e bebê ainda se pautava em um jeito caseiro e amador de lidar com as crianças, ainda que saberes higienistas começassem a referenciar as relações entre adultos e bebês, estivessem eles com seus familiares ou com estranhos, como já discutimos.

Em 1943, Getúlio Vargas criou a CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas – e uma das leis obrigava os donos de empresas que contratavam mulheres em idade fértil a criarem creches para bebês até os seis meses de idade, exclusivamente para os filhos dessas mulheres, garantindo assim o direito à amamentação. Tal lei isentava a esfera pública, em âmbito federal, estadual ou municipal, de qualquer iniciativa nesse campo, bem como não se preocupava com a construção de referenciais educacionais para nortear o trabalho realizado com os bebês, ainda que assegurasse a eles o direito à amamentação, ou seja, ao corpo vivo, controlado pela verificação da saúde da mulher.

Ao caracterizar as décadas de 1930 e 1940, como a ‘fase da assistência social’ no atendimento à infância, no Brasil, reafirma-se o paternalismo do Estado, propagado por meio de programas que priorizavam a alimentação e a higiene das mulheres trabalhadoras e de seus filhos. Tais programas caracterizaram a participação financeira dos empresários nas iniciativas de atendimento à infância, por objetivarem, sobretudo, a reprodução da classe trabalhadora (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Esse momento da história dos cuidados com crianças em âmbito institucional ficou nomeado como “fase assistencialista”, dada a importância atribuída aos cuidados

físicos com as crianças. Sabemos, a partir da psicanálise, que essa via de cuidados corporais pode ser um caminho para a libidinização do corpo e o consequente início da subjetividade do bebê. Entretanto, os discursos higienistas e moralistas se esforçavam para *colocar a moral no seio* dos encontros adulto e criança, de alguma maneira organizando esse encontro institucional.

Importante fazermos uma reflexão sobre o corpo e seus cuidados, pois a Medicina e a Psicanálise se interessam pelo corpo do humano, ainda que o entendam e intervenham sobre ele de forma radicalmente diferente. Quando olhamos para o bebê – que ainda não possuem o aparelho psíquico plenamente constituídos e cujos corpos se oferecem como meio para a instalação do pulsional, destaca-se ainda mais a necessidade de tratar o corpo enquanto significativo.

O corpo aparece como objeto de estudo abarcando diversos campos do saber e é visto por vários ângulos. O corpo é o corpo biológico, corpo da anatomia e dos estudos intervencionistas e invasivos da Medicina. O corpo social produto das disciplinas ligadas à Sociologia e à Psicologia Social, um corpo em interação com outros corpos; o corpo estético e da beleza corporal, que ganha cada vez mais espaço na mídia e no imaginário das pessoas; o corpo antropológico; o corpo objeto da arte e admiração; o corpo histórico; e o corpo da Psicanálise, corpo subjetivo, abordado pelo instrumental teórico/clínico da psicanálise (LAZZARINI & VIANA, 2006, p. 241).

Quando olhamos a relação dos professores com os bebês, evidenciamos, de modo geral, a preocupação institucional com o corpo biológico, anatômico e fisiológico, sendo que o corpo pulsional se mostra quando a professora se coloca com o bebê a partir de sua posição subjetiva. A teoria freudiana da sexualidade, desde o seu início, foi desenvolvida com a construção de uma metapsicologia que se confronta com a biologia, opondo campo psicanalítico e campo biológico. “O corpo a que se refere a psicanálise é o corpo enquanto objeto para o psiquismo, é o corpo da representação inconsciente, o corpo investido numa relação de significação em seus fantasmas e em sua história” (ibidem, p. 242). É possível observarmos o corpo objeto para o psiquismo nas relações adultos institucionais e bebês – mas não em todas.

Freud emprega diversos termos (...). O Corpo é, de fato, *Korper*, o corpo real, objeto material e visível, estendido no espaço e designável por certa coesão anatômica. Mas também é *Leib*, o corpo captado em seu enraizamento, na sua própria substância viva, o que não deixa de ter uma conotação metafísica: não é somente um corpo, mas o Corpo, princípio de vida e individuação (ibid, p. 242) .

Neste momento histórico brasileiro, em que o corpo do bebê precisava de assepsia em várias dimensões, a família passou a ser um dos focos privilegiados do ideário médico-higienista. Com o intuito de proteger a criança da nocividade do meio familiar, que até então funcionava em torno do pai e não da prole, a infância passou a ser apropriada pela nova ordem e considerada como público alvo para se construir um

“novo Brasil”. “Um novo sentimento destinado à infância, contrário à paparicação, pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização” (ANDRADE, 2010, p. 51). Rui Barbosa, representante das elites brasileiras no início do século XX, caracteriza ser a ignorância popular “a mãe da servilidade e da miséria: a grande ameaça contra a existência consitucional e livre da nação, o formidável inimigo, o inimigo intestino que se asila nas entranhas do país” (BARBOSA, 1946, p. 121-122). Ou seja, o saber do Mestre não bastava mais para se lidar com os bebês – era preciso um outro discurso, que os objetalizava.

O conjunto de interesses médicos-estatais interpôs-se entre a família e a criança, transformando a natureza e a representação das características físicas, morais e sociais desta última. As sucessivas gerações formadas por essa pedagogia higienizada produziram o indivíduo urbano típico do nosso tempo. Indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e em seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas (COSTA, 1999, p. 214).

Se, de um lado, as creches estavam se consolidando para acolher crianças de famílias operárias, mantendo uma lida familiar e assistencial, cuidando do corpo vivo, pulsional, por outro também serviram como campo para propagar em demasia os ideais higienistas europeus, fundamentados em conhecimentos científicos chegados ao Brasil a

partir da década de 1930. O aparecimento das creches nessa época revelava uma preocupação médico-higienista em que o grande tema da assistência à infância era a mortalidade infantil (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Assim como a aposta na escola primária enquanto campo para a disciplinarização dos corpos. Ao argumentar sobre a importância do ingresso da disciplina de Educação Física nas escolas, o grande representante da intelectualidade brasileira Rui Barbosa (1946) associa, em uma só frase, a moralidade, a obediência e a insensibilidade com as futuras famílias, novas por se adaptarem a esses preceitos republicanos e científicos.

Dando à criança uma presença erecta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo, assentamos **insensivelmente** a base de hábitos morais, relacionados pelo modo mais íntimo com o conforto pessoal e a felicidade da futura família, damos lições práticas de moral talvez mais poderosas do que os preceitos inculcados verbalmente (BARBOSA, 1946, p. 98).

Assentar “**insensivelmente** a base de hábitos morais” seria retirar de cena qualquer sensibilidade, *ama*-dorismo e familiaridade no encontro adulto e criança que provocasse apelo ao que não seria considerado moral: assim, podemos supor que passa a compor os discursos sociais que referenciam o encontro adulto e criança a marca de que, quanto mais **insensível**, mais profissional e menos amador esse adulto se torna, só

assim sendo possível a criação de um corpo moralmente obediente e, em última análise, esvaziado de subjetividade.

Mas a ambiguidade contida no termo ‘amador’ permite-nos conjecturar se não há subliminarmente, nesse projeto de cientificização, o desejo de excluir da ação educativa aquilo que é da “dimensão do amor”, sob pretexto de que, desse modo, a ação educativa se torna mais profissional, mais “técnica” (VOLTOLINI, 2011, p. 243).

A ambiguidade contida no termo “amador” e apontada por Voltolini denuncia, no projeto de cientificização, a busca pelo profissionalismo do adulto, profissionalismo esse que necessariamente nega os afetos envolvidos no ato educativo ou, no mínimo, não os considera como necessários para que a própria educação se coloque.

Se até esse momento o discurso sobre o corpo higienizado era hegemônico – ainda que, de toda maneira, abrisse caminho para um possível manejo com o corpo pulsional – os ensinamentos da Pedagogia e da Psicologia, incipientes até aqui, passaram a também atravessar o encontro com os pequenos.

1.4 A pedagogização da creche

Mesmo com todas essas regulamentações em torno do cuidado institucional, os bebês nunca foram o público principal atendido nas creches. Uma análise das legislações do século XX sobre a infância, especialmente do ano de 1908 a 2000 permite concluir que havia uma atenção exclusiva às crianças de 4 a 6 anos. Os bebês estavam na creche, mas sem um discurso que legislasse sobre a especificidade de seu desenvolvimento, de seus cuidados ou de sua educação. Ou se importava o modelo educacional organizado para as crianças de quatro a seis anos, ou se permanecia no *ama-dorismo* nos encontros professora e bebê – no primeiro caso, predominando a racionalidade pela disciplina; no segundo, fiando-se nas condições subjetivas de quem cuidava dos bebês.

Neste momento histórico se observa uma tentativa pequena de inserir na organização da creche tarefas tipicamente pedagógicas, apoiadas pela ciência psicológica – que visava ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais na criança, sempre marcadas pela compensação de um desenvolvimento que a família, especialmente na figura do provedor, não conseguiu assegurar (OLIVEIRA, 2002). Ou seja, a creche estava aliada a um regime disciplinar que via nas crianças sujeitos tortos que precisavam ser consertados e iniciados para se tornarem indivíduos autônomos.

Na década de 1960, ocorreu a emergência de outra corrente de pensamento nas creches: os discursos pedagógicos baseados na teoria de privação cultural. A creche passou a ser vista como um local privilegiado para compensar carências de natureza biológica, psicológica e cultural, apresentadas ao longo do desenvolvimento infantil. Novas categorias profissionais,

como, por exemplo, professores, recreacionistas, psicólogos, pedagogos, além de medidas de inserção de jogos educativos no cotidiano, redistribuição do espaço e ênfase na sua **autonomia** e **independência** foram introduzidas no funcionamento das creches, visando ao treinamento de habilidades específicas (Oliveira, 2008, p. 3). (Grifos nossos)

A década de 1970 acompanhou o desenvolvimento intenso do setor privado na educação pré-escolar. As escolas direcionadas para as classes média e média alta procuravam atrair as famílias afirmando que suas práticas eram de cunho pedagógico, ao contrário do que ofereciam as creches públicas, mantidas principalmente pelo setor empresarial. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 4024/1962 faz discreta referência à educação infantil, prevendo que as empresas organizassem diretamente ou em cooperação com o poder público a educação dos filhos de suas trabalhadoras com menos de 7 anos.

“Utilizavam o termo ‘pedagógico’ para atrair as famílias ricas, como uma atribuição do jardim da infância para estes, que não poderia ser confundida com as creches para os pobres” (AGUIAR, 2001, p. 4). A partir daqui se aliou o discurso pedagógico com o *status* social que sua cientificidade e moral podiam oferecer.

Estimulado por esse desenvolvimento do aspecto educativo no setor privado, houve nas camadas menos favorecidas economicamente da população uma reivindicação por creches com mais qualidade na lida com crianças, qualidade essa que significava mais atenção às questões pedagógicas. “Nesta década também o Movimento de Luta por Creches, criado oficialmente em 1979 como resultado do primeiro congresso da Mulher Paulista, cresce e se desenvolve” (Aguilar, 2001, p. 4). Assim, a

segunda metade da década de 1970 foi um período de crescimento intenso de creches também no setor público, crescimento motivado pela luta da classe trabalhadora, incluindo as mulheres que arregimentavam o movimento feminista no Brasil, ainda que apenas na Constituição de 1988 se tenha incluído a educação de crianças de 0 a 6 anos, como um dever do Estado. Nela, o artigo 227 determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição, 1988).

Essa constituição inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Com ela, as creches começaram a ser consideradas pelas políticas públicas como instituições educativas, da mesma forma que estabeleceu a responsabilidade do Estado pela educação infantil em creches e pré-escolas, apontado no artigo 280, inciso IV. “Até 1988, havia o predomínio da ação da assistência social à infância desenvolvida por várias instituições, como os asilos infantis (século XIX), as creches, as escolas maternais e os jardins de infância” (Andrade, 2009, p. 91).

O processo de superação daquela visão assistencialista, de cuidados, que predominava nas creches e na sociedade em geral, ao invés de se enxergá-la como instituição educativa, se ocorreu e ainda ocorre, necessariamente deve-se aos movimentos sociais, principalmente o feminista (AGUIAR, 2001, p. 33).

Gostaríamos de ressaltar dois aspectos desse momento da história. O primeiro deles diz respeito à valorização da entrada da pedagogia guiando os passos do encontro professora e criança, inversamente proporcional à orientação assistencialista, baseada em cuidados, como aponta Aguiar (2001). Podemos deduzir que, quanto mais profissionalismo, mais o encontro era visto como pedagógico, ainda que esse trato profissional retirasse da cena a valorização dos cuidados com o corpo, especialmente o pulsional. Ainda que saibamos que os cuidados meramente físicos do bebê não garantam a instalação do circuito pulsional, são nesses momentos de cuidar – higiene e alimentação – que o investimento pode atravessar o encontro, gerando daí o laço primordial tão necessário para o início da constituição do sujeito.

O distanciamento no encontro professor e bebê, fundamentado pelas ciências médica e pedagógica em nome do movimento higienista, eugênico e disciplinarizador garantia, aos olhos do Outro social, o profissionalismo do adulto professor. A questão é que para não ser mais *ama-dor* foi preciso jogar o amor fora! Da mesma forma, podemos também observar o quanto a educação, para ser considerada profissional – portanto, pedagógica – precisou subtrair os aspectos subjetivos do encontro professor e criança. Mas não se pode retirar os aspectos subjetivos do encontro com o outro e o acompanhamento do encontro entre professora e bebê na contemporaneidade vem

mostrando isso, ainda que de forma, muitas vezes, conflituosa, como apontamos no início desse capítulo.

O segundo aspecto se relaciona ao movimento feminista, bastante estimulador da “profissionalização” das creches. O aumento das preocupações educacionais na escola, sejam elas privadas ou públicas no Brasil, é proporcional à reivindicação feminista, de que mulheres também têm lugar no mundo do trabalho e, por isso, o Estado e os empresários devem se colocar a sustentar o cuidado com as crianças, distanciando os pais e a família dessa incumbência. Observamos esse pensamento em um trecho retirado de um jornal de 1976.

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida [...]. É passível que nos perguntem: mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos? Nós respondemos: o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares (n. 1, jun. 1976, editorial, in Rosemberg, 1989, p.97).

É notável, no trecho acima, a percepção de que, sem as mães em casa, os filhos ficam abandonados; então, torna-se necessária a construção de creches para acolhê-los, a fim de que as mulheres possam se preparar para enfrentar a vida, *tanto quanto os*

homens. Parece ser em torno de um falicismo que muitas mulheres se demitem de sua função materna e demandam que outras – do domínio público – cuidem de seus filhos: querer ser igual ao homem é buscar não reconhecer a diferença, tão fundamental para a inscrição da castração no psiquismo. Especialmente a diferença sexual.

A partir da década de 1920, essas duas ordens – a médico higienista e a pedagógica – alinhavaram o contorno do encontro professor e bebê, alinhavo observado até os dias atuais. Mesmo que a partir da Constituição de 1988 um longo caminho tenha sido trilhado em prol da profissionalização dos professores de Educação Infantil e muitas técnicas tenham sido construídas nesse campo, observamos que elas se fizeram, no Brasil, sob essa matriz histórica que agrega, de uma só vez, o higienismo e o cientificismo – ambos construindo para o encontro professor e criança um profissionalismo asséptico e assubjetivo e incluindo crianças de 0 a 6 anos na mesma categoria “Educação Infantil”, procurando extirpar o assistencialismo do encontro professor e bebê. **Não posso valorizar uma assistência ao bebê e à criança se quero ensiná-lo a ser autônomo.** Assim, quando mais “acadêmico” for o professor, mais preparado estará para educar a criança e, por extensão, o bebê. Fazer evoluir a educação infantil é fazê-la girar em torno do conhecimento científico sobre a criança, de forma que nomear de “creche” uma instituição é produzir uma ofensa aos que nela trabalham, como podemos notar no trecho abaixo, proveniente de um artigo produzido no interior de um programa de mestrado em educação brasileiro.

Não se pode negar a grande evolução das instituições de ensino infantil, tampouco a evolução da formação de profissionais a ela destinados, porém é muito comum encontrarmos locais nem tão preparados assim que continuam

priorizando o aspecto cuidado em detrimento do aspecto educativo (FULLY & VEIGA, 2012, p. 92-93).

Mas cuidar do corpo vivo é educar! É ser partícipe de sua constituição psíquica. É ajudar a abrir espaço para que um sujeito do desejo comece a se instalar no *infans*.

Nos anos de 1980, dos 20% das mulheres que participavam da força de trabalho, 80% pertencem à camada economicamente menos favorecida, e cada vez mais a creche se constituía como uma solução real para a educação de seus filhos. Aqui se iniciou um movimento para tornar o espaço da creche mais educativo e que levasse em conta a criança e seu desenvolvimento. Em um artigo publicado em 1981, proveniente da I Conferência Nacional de Educação, promovida pela PUC/SP e realizado em 1980, as autoras Maria Malta Campos, Maria Helena Souza Patto e Cristina Mucci – esta última participante do Movimento de Luta por Creches de São Paulo – discutem o panorama das creches e pré-escolas paulistanas, denunciando a desvalorização da relação mãe e criança pelo setor público e empresarial da sociedade.

As creches foram criadas principalmente para resolver a necessidade da mão-de-obra feminina. A preocupação com o que acontece com a mulher trabalhadora, enquanto mãe, é praticamente inexistente nos programas de atendimento às crianças de zero a seis anos. O que se tem em vista é liberar essa mãe de seu papel materno, durante o dia, para que ela possa vender baratíssima a sua força de trabalho. Daí resulta a separação das crianças, durante muitas horas do dia, do contato com sua mãe [...]. Sabemos também que esse relacionamento é muito lesado a

partir do momento em que a criança muito pequena é colocada numa creche e a mãe vai trabalhar (CAMPOS, PATTO & RICCI, 1980, p. 39).

Assim, nessa década vários movimentos em torno de várias ciências, especialmente da pedagogia e da psicologia, começaram a se atentar para a qualidade do encontro professor e criança – incluindo o bebê. O cenário econômico brasileiro – que não podia prescindir da mulher para sua consecução, pois essa “é cada vez mais chamada a participar da luta pela sobrevivência da família” – e a realidade das creches enquanto “algo necessário e muito vinculado ao problema da mulher que trabalha” levaram o Estado a colocar a creche sob responsabilidade da Secretaria da Educação. Com a promulgação da nova Constituição – a anterior fora criada pelo governo militar em 1967 – a creche passou a ser vinculada à educação e considerada um dever do Estado. Somente nessa época, no Brasil, a organização e o funcionamento da creche passaram a se submeter ao setor educativo e visavam, ao menos em tese, ao desenvolvimento integral da criança e sua aprendizagem.

O que observamos nesse contexto foi uma separação no atendimento de crianças de zero a três anos e de três a seis anos, as primeiras constituindo o atendimento nas creches e as últimas, na chamada pré-escola. Com isso, se potencializou a ideia – já nascida da década de 1970, com a noção de educação compensatória – que a pré-escola poderia prevenir possíveis fracassos da criança em sua escolarização no ensino básico. Essa visada começou a atrair a atenção dos profissionais em pedagogia, bastante assentados em algumas psicologias, que passaram a organizar as instituições educacionais para a infância em espaços onde “a tendência geral era os berçários e creches estarem voltados para o assistencialismo (cuidar-alimentar) e as pré-escolas

para o ‘educar’ (treinar habilidades)” (MACHADO, 2002, p. 22). “A verdade é que os programas pré-escolares, tendo em vista essa preocupação com a escolarização precoce, tem se desenvolvido numa linha muito mais cognitiva e, como se não bastasse essa restrição, se desenvolvem mal nesse aspecto” (CAMPOS, PATTO & MUCCI, 1981, p. 39).

A ênfase na racionalidade e no discurso intelectual, em contraposição ao afetivo, fez com que a pedagogia, precisando se sustentar enquanto ciência no paradigma positivista – já que ele lançava as bases para os conhecimentos que se pretendiam científicos – privilegiasse a educação das crianças de 3 a 6 anos, porque elas poderiam responder ao ensino proposto, considerado profissional. Como efeito dessa valorização dos maiores, os pequenos poderiam ficar relegados a cuidados com o corpo físico.

Temos muitas vezes uma pajem que cuida de 15 a 20 bebês de uma maneira que só pode ser extremamente precária. Assim, é normal nesses berçários encontrarmos crianças com carência afetiva como, por exemplo, crianças que lamuriam em vez de chorar, crianças pouco responsivas, passivas [...]. Minha preocupação, em termos psicológicos, está fundamentalmente ligada a esse aspecto afetivo, tão descuidado nas creches (CAMPOS, PATTO & MUCCI, 1981, p. 39).

Desde a Constituição de 1988, documentos oficiais foram construídos com o objetivo de referenciar e delimitar o trabalho com crianças de zero a seis anos. Além

disso, todo município e estado brasileiros puderam construir suas próprias balizas, sempre submetidas àquelas provindas do Ministério da Educação, bem como as creches e pré-escolas particulares o podem fazer no interior de seus projetos políticos pedagógicos. Os documentos mais atuais produzidos pelo Estado são as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, publicada em 2006, e os “Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, de 2010.

O documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos da criança”, publicado em 2009, é específico para o atendimento de crianças em creches e é dividido em duas partes: a primeira trata de critérios de organização e funcionamento das creches, propondo práticas concretas com as crianças, e a segunda discorre sobre diretrizes políticas e programas de financiamento de creches. Algumas das orientações feitas nesse documento privilegiam o afeto no encontro professora e criança, bem como a atenção à singularidade da criança. Um dos grupos de critérios intitula-se: “nossas crianças têm direito à atenção individual”. Ainda que forneça orientações gerais para crianças de zero a três anos – ainda que não atentando para a especificidade do encontro professora e bebê – leva em conta aspectos importantes para a construção do laço primordial. De qualquer maneira, dentre os dezesseis documentos publicados no Portal do MEC, apenas esse é específico às creches, endossando o que apontamos no início desse capítulo, a relembrar: o encontro entre professora e bebê até os 18 meses continua carecendo de balizas profissionais que levem em conta as especificidades desse momento da vida psíquica do sujeito e que começaram a ser apontadas na década de 1980. Pensamos que tal panorama pode se modificar se os aspectos da subjetividade de professor e bebê forem levados em conta para a produção desse encontro, tão fundamental desde que as creches se apresentaram como um apoio

às mulheres trabalhadoras ao mesmo tempo em que foram se constituindo em um lugar para o desenvolvimento das crianças.

1.5 O desejo da professora na creche: tabu ou possibilidade para o trabalho com bebês?

A expressão inglesa *don't throw the baby out with the bathwater* (ou *não jogue o bebê fora junto com a água do banho*) pode significar a pressa com que são transpostos os conhecimentos acumulados e técnicas sobre a criança maior ao manejo com o bebê. Assim, concordamos com Lacan quando afirma que a “impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder” (LACAN, 1958/ 1998, p. 592).

A insistência da Pedagogia contemporânea em fazer do campo educativo uma aplicação de teoria com a finalidade técnica induz, como aliás acontece em toda relação de aplicação, a uma prática tendente à generalização, que diminui a importância do singular e do encontro, naquilo que ele sempre porta de imponderável, o que não pode, senão, levar o professor a descobrir angustiadamente que, ‘na prática, a criança não é como na teoria’. Como na análise, e também na educação, a clínica (a singularidade do encontro) está à frente da teoria (o geral sobre o objeto) (VOLTOLINI, 2011, p. 244-245).

Nos períodos concernentes após o século XX, pensamos encontrar no discurso hegemônico que prevê o encontro adulto para além do laço parental e o bebê uma tentativa de tornar científico esse encontro, onde esse discurso, retomando Lacan, não se caracterizaria mais como sendo o do Mestre, mas o do Universitário. “A autoridade magistral – o Mestre – é o fundamento que precisa ser recalçado, para dar lugar ao tudo

que o saber comporta, colocando S2 na posição de agente (MARIOTTO, 2009, p. 90). O adulto é substituído pelo saber que pode veicular no encontro – é o saber o agente.

Desde o momento em que a família precisou ser educada, disciplinarizada e instruída para cuidar de seu filho de acordo com os ditames da ciência médica ou pedagógica e tendo o endosso do judiciário, a mesma passou a ficar fragilizada em seu saber parental em nome de um discurso racionalista que prescreve os modos de educar, como se isso fosse possível, como já nos alertava Freud (1933/ 2006). Assim, esse deslizamento do agente no discurso dessubjetivou tanto o adulto quanto o bebê: ou seja, o sujeito-professor e o sujeito-bebê tendem a sumir frente ao saber sem furos que se instala.

Se o discurso universitário, como seu nome indica, articula a possível relação entre saber e educar, isto é, há alguém que sabe, detém o poder do saber absoluto e portanto educa outros que estariam em posição de ser educados, entraria em contradição com o princípio do impossível por meio do qual Freud definiu a tarefa de educar. (NANCLARES, apud VEGH, 2001, p. 114).

A questão que vemos, no entanto, é um desdobramento desse deslizamento para práticas diversas do outro com o bebê, práticas essas que ora os dessubjetivam, ora os fazem objetos de um sujeito que os imaginariza para nortear uma prática quem leve em conta a subjetividade, tão cara a um bebê no início de sua constituição.

Sabemos que a partir da prevalência da ciência racionalista, um saber se colocou entre o adulto cuidador em âmbito institucional – e por que não, até mesmo privado – e o bebê. “A substituição do discurso religioso pelo científico como forma por excelência

de compreender e organizar o mundo implica um importante efeito: enquanto o primeiro se apoiava na autoridade daquele que o enunciava, o segundo busca sustentar-se na estrita coerência interna de seus enunciados” (LEBRUN, 2004, p. 53).

Essa substituição foi endossada pelo cognitivismo que entrou no encontro após a década de 1970 no Brasil, tornando o encontro mais racional e menos espontâneo – a nosso ver, mais artificial e menos uma experiência psíquica tão necessária ao advento de um sujeito-bebê. Mas “balizar a educação a partir do discurso do Mestre impõe considerar que há tanto no lugar do educador – agente – quanto do educante – outro – um saber que opera, um saber sobre o impossível de tudo saber” (MARIOTTO, 2009, p. 89).

É do outro lado que se espera encontrar o professor: se espera que ele esteja no lugar como o de que tudo sabe. Portanto, o foco das práticas contemporâneas sobre o objeto-bebê demanda um adulto conhecedor pleno de capacidades de manejar esse objeto, dotado de conhecimentos especializados, que não pode se posicionar em um lugar *ama-dor*, tendo que deixar de fora toda sorte de afetos que poderiam se presentificar nesse encontro. A questão que vemos se colocar nas creches é uma dualidade de atitudes por parte dos adultos que se encontram com os bebês. Ou seja, muitos deles se posicionam no discurso Universitário, colocando o bebê como objeto, e outros conseguem se encontrar com os bebês localizados no discurso do mestre barrado.

Mas que haja o desejo de excluir a dimensão do amor não quer dizer que isso seja exequível. De fato, continua sendo possível, como o sempre o foi, flagrar no cotidiano escolar, no interior da relação educativa, a presença do amor em suas múltiplas facetas: ciúme, admiração, ódio, vingança,

reconhecimento, piedade etc. A questão é o quanto a teoria em vigor pode ou não abordá-la, uma vez que, parece, tal como estamos sugerindo, estar emparelhada a negá-la. De um certo modo, aquilo que, do campo amoroso entre professores e alunos ficou excluído do universo da reflexão pedagógica, exatamente por obra dessa operação de constituição de relação professor e aluno [...] (VOLTOLINI, 2011, p. 245).

Entendemos que a ideia de coletividade, tão cara à pedagogia nos dias atuais, se articule a esse momento da história da creche no Brasil: quanto menos singulares, mais distanciados de sua trajetória e de suas lidas familiares com as crianças, tidas, de modo geral, como amadoras – no duplo sentido já anuançado – e, portanto, não científicas. Quanto mais a fala se dirige para o coletivo, mais se objetaliza os bebês a partir de um padrão de desenvolvimento e de higiene a ser almejado – no mesmo movimento, quanto menos singularizado o olhar, menos se precisa se ater às histórias subjetivas do sujeito, bem como ao laço estabelecido singularmente, tendo como fundo a trajetória subjetiva de cada um. É preciso limpar as marcas subjetivas para que o encontro pedagógico se torne possível – a questão é que, com essa limpeza, o laço primordial se torna inviável, e por mais um motivo se faz necessário especificar o trabalho educativo com bebês, onde a coletivização dificulta o investimento em um suposto sujeito.

Da época em que as mulheres da comunidade criavam os bebês abandonados até os dias atuais, pensamos que o encontro adulto e bebê caminhou rumo a um profissionalismo que exclui o sujeito-bebê de sua lógica: o modo de se representar o que é *profissional* no âmbito da Educação Infantil tem colocado em xeque as professoras que trabalham com os bebês justamente por não conseguirem encontrar referências de

trabalho que delineiem essa específica função. Pelo viés cognitivista – tão caro à escola contemporânea – as professoras buscam a desenvolver a inteligência no bebê por meio de estímulos ambientais e atividades pedagógicas que, muitas vezes, não podem ser compreendidos ou mesmo realizados por eles justamente pelo tempo que estão em seu desenvolvimento e constituição psíquica.

Ao lado disso, as professoras transmitem com eficácia as regras de comportamento para os bebês, exercendo assim a paternagem, conceito cunhado por Mariotto (2009) e que entende o professor como primeiro estranho – ao lado do pai – que separa a mãe do bebê. “Parece ser o estatuto mais pertinente a ser dado à creche e àqueles que a representam junto ao bebê, cuja função é promover o afastamento da relação primordial entre a mãe e sua cria, introduzindo o registro assimétrico do terceiro” (MARIOTTO, 2009, p. 119).

Nessa mesma linha também concordamos com Bernardino (2014) quando afirma que os bebês permanecem em um limbo psíquico no tempo que ficam na creche já que recebem dela as regras institucionais que, portanto, separam mãe e bebê.

(...) As crianças são muito bem trabalhadas quanto à função paterna: as educadoras transmitem muito bem as regras da instituição de que são portadoras, cumprem bem este papel de ‘estranho familiar’ que separa mãe e bebê. Mas quanto à função materna, muitos aspectos ficam em aberto, com muitos bebês permanecendo no que chamamos de ‘limbo subjetivo’ neste período em que estão ali (BERNARDINO, 2014, P. 65).

Entendemos que há um discurso pedagogizante que quer, de modo hegemônico, tornar asséptico o manejo do professor com a criança com vistas a que ela aprenda conteúdos formais e regras comportamentais. Mas não nos parece que os professores que trabalham com os bebês estejam decididos quanto à essa função separadora.

Ouvimos muitas vezes falas do tipo: “Mamãe foi trabalhar e deixou você aqui! Mas não se preocupe, a *profe* está aqui, vai cuidar de você direitinho!”. E não raramente escutamos essa fala em manhãs e em momentos de higiene e alimentação, onde há mais trocas singularizadas e afeitas à libidinização. Com os bebês, parece haver maior indefinição quanto à função da creche e, por extensão, da professora, e o que demonstra isso é justamente a “escolha” por bebês preferidos.

O que faz então a professora, que deseja desempenhar uma função mais próxima de seu desejo materno, sem ter porém a autorização dos pais e da Secretaria de Educação? Ela rouba beijos. De modo envergonhado, como se fosse um gesto escuso, roça rapidamente o rosto de seu bebe predileto (sim, eles existem, embora não possa ser declarado), dá-lhe um beijo e olha à sua volta para saber se foi surpreendida em ato tão reprovável pelo discurso dominante (KUPFER & LERNER, 2014, p. 226).

Na pesquisa que realizamos, por mais que as professoras recusassem, nos encontros individuais com elas, reconhecer sua predileção por certo bebê, nas observações em sala suas predileções saltavam aos olhos. Assim, se o discurso social hegemônico prima pela separação, o desejo do sujeito-professora grita pela satisfação pulsional.

Se não há autorização, as moções pulsionais só poderão aparecer como transgressão. Dessa forma, ou bem as professoras aceitam a pedagogização que incide sobre o laço que estabelecem os bebês ou bem continuam desejando sob a forma de transgressão (KUPFER & LERNER, 2014, p. 226).

Haverá uma terceira via? Uma via em que a profissionalização seja pautada no desejo do professor e que entenda que um beijo não precisa ser roubado, mas autorizado por ser compreendido como um efeito de um trabalho que se pauta na antecipação de um sujeito e no estabelecimento de demandas?

Assim, entendemos que esse câmbio *materno-paterno* se dá não somente pautado em regras institucionais, mas também pela própria posição subjetiva da professora, que a autoriza a roubar beijos e lançar apelidos nos bebês, por um lado, e a deixar um determinado bebê por longos minutos no bebê conforto virado para a parede, como vimos acontecer em nossa pesquisa. Ainda que para os bebês o que resulte seja uma experiência psíquica de separação – embora seja seu tempo psíquico e singular é o que vai possibilitar a vivência dessa experiência – observamos que para a professora essa localização simbólica não está tão reconhecida e mesmo legitimada. Entendemos que entre uma função e outra, é a paterna a mais autorizada pela escola e pela família, mas há transgressões.

Ou seja, as professoras também se posicionam com alguns bebês pela via do desejo materno, ainda que não haja autorização simbólica para isso. Levantamos a possibilidade de compreensão de que foram as professoras as primeiras a habitar esse limbo já que não encontram, nesse espaço, vias identificatórias profissionais possíveis

de serem sustentadas. Dessa maneira, algumas crianças permanecem no limbo enquanto outras reinam absolutas, reinado esse sustentado não pela função educativa da professora – que deveria estar para todos – mas por sua posição subjetiva desarticulada dos ideais profissionais, que busca uma via de satisfação regredida em suas próprias identificações primárias.

No próximo capítulo iremos discutir conceitos psicanalíticos aderentes à nossa questão que servirão de operadores de leitura para as observações e intervenções que realizamos no campo.

II. SUJEITO-PROFESSORA E SUJEITO-BEBÊ: UM ENCONTRO ATRAVESSADO PELO DESEJO

“Não basta que o bebê queira ir atrás para físgar esse gozo. É preciso que ele seja bem-sucedido, que alguém queira realmente deixar seu gozo ser físgado, instaurando assim o campo do Outro”.

Marie-Christine Laznik

“A gente satisfaz algo da gente neles”

(Iara, professora de bebês)¹⁵

Este capítulo tem como objetivo principal examinar a posição em que a professora de berçário se localiza em seus diversos encontros com os bebês. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012) afirmam que se a professora se posiciona com o bebê a partir do discurso do Mestre, pode vir a participar da sua montagem psíquica, especialmente construída a partir de quatro pilares: suposição de sujeitos, estabelecimento de demanda, alternância de presença e ausência e transmissão da lei.

A ocorrência desses pilares no encontro professora e bebê são acompanhados pela Pesquisa Metodologia IRI nas creches, como apontado no capítulo anterior. “O trabalho do educador de bebês no âmbito da creche é, portanto, participante desse tempo primordial da montagem do humano” (MARIOTTO, 2009, p. 89). A questão é que nem todas as professoras assim se posicionam no encontro com os bebês, e pensamos que isso se credita não só às posições no discurso que se tornam heterogêneas em determinada época histórica e arranjo cultural – como vimos no capítulo anterior – mas também à posição subjetiva do outro que se encontra com cada bebê e, em última análise, ao desejo que atravessa esse encontro.

¹⁵ Professora de bebês da creche que participou desta pesquisa.

Uma professora pode encarnar dois grandes Outros muito diferentes: um intocável, todo-poderoso, não abrindo espaço para que pudesse advir o sujeito: o outro, grande Outro barrado diria Lacan, quer dizer, desejante, marcado pelo selo da falta, fazendo com que se abrisse um espaço para o sujeito advir (CRESPIN, 2004, p. 102).

Portanto, para que de fato a professora participe e possa compor a geografia psíquica do bebê, pensamos haver algo da própria constituição da professora enquanto sujeito que também viabilize esse posicionamento. Este capítulo tem como objetivo percorrer alguns conceitos freudianos e lacanianos que sustentam o entendimento sobre a posição subjetiva do outro no encontro com o bebê, encontro esse caracterizado pelo investimento libidinal e narcísico, tão necessários ao primeiro momento lógico da constituição psíquica do sujeito.

2.1 Afeto e desejo: o que conta para o laço professora e bebês?

Quanto ao objeto da pulsão, saiba-se que, na verdade, ele não tem nenhuma importância. É totalmente indiferente
Jacques Lacan

O que torna possível que uma professora estranha ao bebê passe a fazer parte do campo do Outro para ele? Poderíamos começar respondendo que é preciso que a professora se afete por ele. Ou seja, que coloque no âmago desse encontro os afetos e, portanto, que não se posicione partindo de uma racionalidade apática e esvaziada de sentimentos. Ainda que se admita, na contemporaneidade, a presença da dimensão afetiva entre professoras e bebês, esse tipo de encontro não é reconhecido como parte fundamental de seu exercício profissional. Podemos observar, nos documentos que referenciam nacionalmente a Educação Infantil, que a afetividade não é considerada uma substância a compor as tarefas do professor.

Os referenciais até compreendem a importância da presença de um outro que faz vínculo afetivo com a criança ao longo de sua história de desenvolvimento – incluindo pais e professores – mas esse vínculo só é considerado na medida em que possa promover o desenvolvimento cognitivo. Kupfer (2000) já havia ressaltado que é comum para a pedagogia o uso de concepções teóricas que dividem as crianças em duas “metades”: a afetiva e a cognitiva. Os problemas de aprendizagem de muitas crianças, nessa lógica, poderiam ser consequência de um desequilíbrio afetivo, e as teorias psicológicas oferecem fundamentos que sustentam essa aparente dualidade “afetivo X cognitivo”. Aliás, desde o século XIX, especialmente com Pinel e Esquirol, que se associa sentimento a sofrimento: o vocábulo *pathologia* significa o estudo de pathos, a paixão, aquilo que faz sofrer.

Na esteira dessa visão, os problemas de aprendizagem seriam a consequência de um desequilíbrio, de uma alteração em uma das duas dimensões ou, então, na relação entre elas. Assim, uma criança poderá não estar aprendendo porque (...) seu pai alcoólatra a espanca com frequência, o que faz dela uma criança triste e incapaz de concentrar-se na escola. (...) Um educador adepto dessa concepção diria que “o emocional desta criança está interferindo no cognitivo”. (KUPFER, 2007, p. 19).

Mas e quando se trata de bebês? O afeto da professora – o carinho, o amor, a simpatia – seria central em seu trabalho, já que o desenvolvimento cognitivo ainda carece da linguagem para se fazer a pleno vapor? Ou ao contrário, se as professoras forem apáticas com os bebês, mas sobre eles despejarem cuidados higiênicos e estímulos cognitivos, organizados em uma rotina planejada pela racionalidade e otimização do tempo, estarão fazendo seu trabalho do modo mais profissional que a nossa contemporaneidade poderia esperar?

Claramente percebemos os afetos atravessando muitos encontros entre professora e bebê, embora não sejam nem valorizados enquanto condição para o trabalho – haja vista os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil – tampouco problematizados com relação às causas e consequências para a constituição e mesmo o desenvolvimento desse bebê. Até porque percebemos, da mesma maneira, outros encontros em que qualquer afeto está ausente. Duas questões surgem daí: 1) É o afeto que promove o laço? 2) De onde emana o afeto?

Para a psicanálise, o afeto é uma expressão fenomênica e aparente que, por não ser recalcado, não se torna inconsciente e, portanto, não conta na fundação do sujeito

psíquico. Isso não quer dizer que o afeto não seja importante! Mas quando estamos discutindo a composição de um campo Outro para o bebê, constituído na engenharia do recalqueamento que só se faz na fixação de representantes com a pulsão, o afeto não pode ser entendido como desligado desses representantes, esses sim, produtores de marcas mnêmicas. Como afirmara Freud no texto “Recalque” (1914/ 2004):

Temos razões para supor que exista uma primeira fase do recalque, um recalque original, que consiste em interditar ao representante psíquico do pulsão a entrada e a admissão no consciente. Esse recalque estabelece então uma fixação e, a partir daí o representante em questão subsistirá inalterado e a pulsão permanecerá a ele enlaçada” (FREUD, 1914/ 2004, p. 178-179).

Os afetos, portanto, no que se refere especialmente à constituição do psíquico, são secundários, fenomênicos, aparentes. De qualquer modo, se são superficiais, o que está em sua base?

Ao dizer secundário, não se está afirmando que não seja importante, mas que de nada adiantará “atacar” as emoções se elas são a dimensão fenomênica, aparente, do que está em transcurso em uma outra dimensão, mas propriamente a dimensão inconsciente (KUPFER, 2007, p. 20).

E afirmariamos: ainda mais quando se trata de bebês contemporâneos, cuja constituição psíquica, incipiente, bebe no campo do Outro constituído por alguns outros disponíveis. Mas se a disponibilidade afetiva não basta – já que superficial e incapaz de

produzir recalçamento – qual a substância que pode fazer marca psíquica no bebê em constituição, mesmo na creche?

Sabemos que os afetos são manifestações derivadas e deformadas de marcas de nossa própria sexualidade, como esclarece Freud (1912), no texto “A dinâmica da transferência”. Portanto, quando há encontro afetivo entre professora e bebês ele pode estar assentado sobre a sexualidade da própria professora e/ ou sobre um início de sexualidade já inscrita no bebê.

Somos assim levados à descoberta de que todas as relações emocionais de simpatia, amizade, confiança e similares, das quais podemos tirar bom proveito em nossas vidas, acham-se geneticamente vinculadas à sexualidade e se desenvolveram a partir de desejos puramente sexuais, através da suavização de seu objetivo sexual, por mais puros e não sensuais que possam parecer à nossa autopercepção consciente. Originalmente, conhecemos apenas objetos sexuais, e a psicanálise demonstra-nos que pessoas que em nossa vida real são simplesmente admirados ou respeitados podem ainda ser objetos sexuais para nosso inconsciente (FREUD, 1912/2006, p. 116-117).

Assim, se o professor se afeta por um bebê e não por outros, é a partir dessa expressão fenomênica que podemos encontrar um caminho para a construção de sua função educativa, direcionada tanto para esse que despertou afeto no professor, quanto para os outros. Mas, de toda a maneira, permanecer na compreensão ou mesmo no incentivo ao afeto não basta. É preciso ir além – e mesmo além. É preciso ir ao desejo.

Desde o início de sua teorização, Freud concebeu o aparato psíquico a partir de alguns prismas ou pontos de vista, sendo um deles o energético ou econômico. O funcionamento desse aparato funciona se faz por meio da captura, da contenção e da transformação de estímulos chegados de fontes externas a ele. Freud dá o nome de *libido* a essa energia psíquica, afirmando ser ela a “expressão psíquica da pulsão sexual” (FREUD, 1905, p. 133). A palavra libido era utilizada pelos cientistas do final do século XIX, em especial pelos sexólogos, para descrever todas as variações possíveis da sexualidade humana, variações essas restritas à genitalidade.

A sexologia e seus grandes representantes (...) instauraram uma concepção geral da *libido sexualis* cujo objetivo era compreender e descrever a sexualidade sob todas as suas formas, quer para sancioná-la, quer para reivindicá-la como uma diferença positiva (...). Se essa florescência alimentou fartamente o pensamento freudiano, isso não quer dizer que Freud não tenha inventado nada neste campo (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 472).

Em latim, a palavra libido significa aproximadamente vontade ou desejo, embora Freud assinala que é prazer (*lust*) o termo que mais se aproxime do que pretende designar. Assim, ao mesmo tempo em que retirou a definição de libido do campo da sexologia – que a ligava essencialmente à normalidade ou à patologia das atividades puramente genitais – Freud fez dela um componente da sexualidade como fonte do conflito psíquico e não mais puramente relacionado à sexualidade genital. Integrou-a à definição de pulsão, à relação de objeto e ao percurso narcísico, articulando-a à

formação do aparelho psíquico e não restringindo-a apenas à realidade orgânica e material.

Em variadas passagens do texto freudiano surge a similitude entre os conceitos de libido e pulsão sexual. Essa similitude encontra um fundamento na medida em que as principais características concernentes aos conceitos mencionados são equivalentes, tais como: a indeterminação do objeto investido, o conteúdo sexual e a capacidade de aumento, diminuição, deslocamento e descarga.

Sublinhamos a característica relacionada à indeterminação do objeto. A única indicação da natureza do objeto que a libido irá investir tem origem na noção de *vivência de satisfação* – criada por Freud já em 1895, no texto “Projeto para uma Psicologia Científica”¹⁶ – na qual o incipiente sujeito repetiria um movimento que teria gerado, na origem, uma satisfação não esperada, que inauguraria o psíquico. É justamente a repetição desse movimento de busca com vistas a reencontrar o primeiro suposto objeto de satisfação – nessa lógica, para sempre perdido – o que instaura a subjetividade da criança. Mas, devido à impossibilidade desse reencontro, a essa falta de complementaridade, já que há uma discrepância estrutural entre esse primeiro objeto e o objeto encontrado, surge o desejo.

A vivência de satisfação preconiza que é no percurso da excitação provocada por uma necessidade que a atuação do agente materno junto à criança e a posterior satisfação originada pelo oferecimento do objeto ligam-se à imagem do mesmo, imagem essa reativada a cada nova necessidade da criança. A imagem mnésica dessa primeira satisfação, expressa no aparelho psíquico sob a forma de um representante, constitui-se como modelo do que será buscado sendo, concomitantemente, o representante da realização do desejo. De acordo com essa lógica, ao se repetir o estado da necessidade

¹⁶ O texto foi escrito em 1895, mas publicado pela primeira vez apenas em 1950.

surge o impulso psíquico – ou a pulsão, colocada por Freud, em 1915 como sendo o limite entre o somático e o psíquico – que procurará reinvestir a imagem mnêmica do objeto com a finalidade de reproduzir a satisfação original; ou seja, reproduzir a percepção a qual estava ligada a satisfação da necessidade, que se faz pelo reinvestimento do objeto. O que é investido, portanto, é uma representação do objeto, e não o objeto real. “É também evidente que a ação da criança que suga está determinada pela busca de um prazer já vivido e agora rememorado” (FREUD, 1905/ 2006, p. 74).

O termo pulsão¹⁷ (*Trieb*), estritamente relacionado à articulação teórica a respeito da gênese do psiquismo, foi utilizado por Freud pela primeira vez em 1905, nos “Três ensaios”, sendo retomado nas edições desse texto. Surgiu vinculado às primeiras elaborações da teoria psicanalítica, que desembocaram na conceitualização da primeira organização tópica do aparato psíquico – em que foram distinguidas as instâncias da consciência, do pré-consciente e do inconsciente. Nestes primeiros momentos teóricos, Freud desdobrou a pulsão em pulsão de autoconservação e pulsão sexual, iniciando um dualismo das pulsões que marcou todas as suas formulações e reformulações teóricas sobre esse conceito. Esse primeiro desdobramento atestou o compromisso empirista de Freud com a ciência positivista da época, em que o naturalismo selava as bases do pensamento científico.

Em 1910, neste mesmo texto – cujas notas de rodapé, acrescentadas a cada nova edição, multiplicaram por dois o texto inicial – Freud entendeu que pulsão é, antes de

¹⁷ Em nível puramente formal e não conceitual, o termo pulsão (*Trieb*) aparece pela primeira vez em alguns textos freudianos por volta de 1890, inclusive em seu *Projeto para uma Psicologia Científica*, datado de 1895, embora publicado 40 anos mais tarde. Neste início, Freud utiliza a pulsão como sinônimo de outros termos, tais como excitação pulsional (*Triebregung*), moção de desejo (*Wunschregung*), estímulo pulsional (*Triebeiz*) ou apenas excitação (*Erregung*). Essa associação dificultou a localização da origem do próprio termo pulsão, bem como o sentido exato em que é empregado. De qualquer maneira, essa indeterminação terminológica não chega a confundir o termo pulsão com instinto (*instinkt*), já que este último é empregado raramente nos textos freudianos, mesmo neste início de elaboração. A tradução equivocada feita da palavra pulsão para instinto na edição inglesa é apontada como a principal razão dessas indefinições (Garcia-Roza, 1995).

mais nada, a representação psíquica de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente produzida por excitações esporádicas e externas. A pulsão é aqui, portanto, um dos conceitos de demarcação entre o somático e o psíquico.

As pulsões de autoconservação “designavam as necessidades ligadas às funções corporais cujo objetivo é a conservação da vida do indivíduo” (Garcia-Roza, 1995, p. 100). Assim, deixando de lado a questão puramente terminológica e analisando o conceito de pulsão, a determinação orgânica, mesmo desvinculada do instinto, é valorizada em alguns outros conceitos freudianos, e um deles é o conceito de *apoio* (*Anlehnung*).

O conceito de apoio, formulado por Freud também nos *Três ensaios*, designa a relação que a pulsão sexual mantém originalmente com as funções vitais ou, nas palavras de Roudinesco & Plon (1998), significa “a relação original entre as pulsões sexuais e as pulsões de autoconservação, só vindo aquelas a se tornar independentes depois de se haverem apoiado nestas” (p. 31). O conceito de apoio, portanto, surge com a finalidade de explicar o desvio do instinto e o conseqüente aparecimento da pulsão sexual, culminando no auto-erotismo, que “marcaria o ponto de disjunção do pulsional em relação ao instintivo” (GARCIA-ROZA, 1995, p. 108). Ao mesmo tempo em que ocorre a satisfação de uma necessidade orgânica na criança – a ingestão do leite ao ser amamentada – também verifica-se aí um processo de natureza sexual: a excitação dos lábios e da língua pelo peito, produzindo uma satisfação que não é redutível à saciedade alimentar, apesar de encontrar nela seu apoio. Assim, o objeto do instinto é o alimento, enquanto o objeto da pulsão é o que é oferecido junto ao alimento, o que vem como acréscimo, como prazer sexual. É no momento em que há o desligamento por completo da conexão existente entre a satisfação da necessidade orgânica e o prazer sexual que se instauram, imbricados, o desejo e a pulsão sexual.

O conceito de apoio relaciona-se diretamente com a base do surgimento dos objetos do desejo. O corpo biológico, portanto, perde-se quando marcado pelo desejo, e pode-se observar isso quando a criança procura partes de seu próprio corpo para obter satisfação, não mais biológica, e sim, sexual, como por exemplo o chupar o dedo. Esse comportamento atesta a distância entre o corpo biológico, aquele da necessidade física, e o corpo erógeno, marcado pelo desejo. É um prazer sexual que é buscado, distante de qualquer finalidade autopreservativa, a boca deixa de ser somente o receptáculo de alimentos para se tornar uma zona erógena. “A satisfação da zona erógena se associa (...) à satisfação da necessidade de nutrição (...). De início, a atividade sexual se liga a funções que atendem à finalidade de autopreservação, e não se torna independente delas senão mais tarde” (FREUD/ 2006, 1905, p. 187).

Uma vez fundadas as zonas erógenas através do investimento libidinal, o sujeito inicia seu percurso auto-erótico que lhe permite buscar exclusivamente o prazer do órgão. As pulsões sexuais atuam com independência umas das outras, ou seja, são pulsões parciais sem unidade, embora sejam sexuais porque visam o prazer relacionado a um órgão já independente de sua função biológica. Dessa maneira, o termo *autoerotismo* – empregado por Freud pela primeira vez em 1899, em uma carta a Fliess – surge como consequência da desvinculação entre corpo biológico e corpo erógeno e, de alguma maneira, como um momento lógico contemporâneo e sucessor da transformação das pulsões de autoconservação em pulsões sexuais.

Lembremos os quatro aspectos que caracterizam o (...) auto-erotismo. Ele é satisfação no lugar, em tal e qual parte do corpo, no próprio corpo onde ocorre a excitação, o que Freud chama de prazer de órgão. É uma satisfação não-unificada,

fragmentada, que não recorre a outros órgãos (...), mas que se esgota onde nasce (...). O auto-erotismo não tem objeto externo (...). Enfim, a atividade auto-erótica não pode ser definida sem mencionarmos a fantasia, ou o objeto fantasístico (...). Essa dimensão da representação fantasística, portanto da memória, é postulada desde a origem, desde o protótipo oral do auto-erotismo (LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, p.74).

O que permanece como questão é até que ponto o conceito de apoio não coloca puramente a satisfação física da necessidade como condição para o surgimento da pulsão e, em última análise, do desejo, já que apenas a saciedade alimentar é, segundo essa concepção, o que produz o prazer do órgão, premissa para o auto-erotismo. Tomar o surgimento da pulsão sexual como dependente da satisfação biológica implica reconhecer que toda criança suficientemente bem nutrida teria, por conseguinte, sua satisfação pulsional funcionando autoeroticamente em torno de suas zonas erógenas.

O que se levanta como questão, especialmente com Lacan, revirando de toda maneira a linearidade dessa constituição psíquica – ainda que sabidamente hipotética em sua explicação da gênese do sujeito – é a anterioridade do corpo como suporte da pulsão sexual. Para Lacan (1953) “o desenvolvimento só ocorre na medida em que o sujeito se integra ao sistema simbólico, aí se exercita pelo exercício de uma palavra verdadeira” (p.104).

No decorrer da construção metapsicológica freudiana, principalmente a partir de 1915, a erogeneidade passa a ser concebida como atributo de todas as partes do corpo. Freud caminhava em direção à concepção de um corpo fantasmático, onde a

subjetividade – ou, em uma palavra, o inconsciente – dava as bases para qualquer desenvolvimento anatomofisiológico.

Bleichmar (1988) analisa o que nomeia como a concepção endógena e exógena da constituição psíquica. No primeiro caso, o agente experiente atua como modificador dos componentes presentes na criança já em seu nascimento. As pulsões, concebidas como somáticas, inscrevem-se no psíquico e desviam-se dos instintos a partir dessa ação. É o que podemos observar em Freud na primeira tópica, especialmente com o conceito de apoio.

Na perspectiva endógena sobre a formação do inconsciente, é a necessidade quem dá as bases para o desejo; conseqüentemente, é o instinto quem sustenta a pulsão. É preciso que haja a satisfação de uma necessidade para que o prazer a ela associado – que resta como um *a-mais* – inscreva-se no psíquico, estabelecendo-se, desde então, a pulsão, pervertendo o instinto (Garcia-Roza, 1995).

A partir da segunda tópica e da consideração do corpo enquanto representação, mãe e filho são retirados do registro estritamente biológico para adquirirem o estatuto de *sujeitos do inconscientes*. Na perspectiva exógena, a necessidade passa a depender da pulsão. A própria articulação da necessidade ao sistema simbólico (onde ela é nomeada e passa a diferenciar-se, uma entre tantas) depende da inscrição do desejo, sendo por isso impossível separar corpo biológico de corpo pulsional desde o início. Nesse viés, não há base biológica para o surgimento do psiquismo no corpo, ao contrário do que prevê a teoria endógena. Freud já articula o inconsciente a um sistema de representações não localizável anatomicamente.

Como afirma Roudinesco (2000), o inconsciente “emerge primeiramente de maneira negativa: não é hereditário nem cerebral, nem automático, nem neural, nem cognitivo, nem metafísico, nem metapsíquico, nem simbólico etc” (p. 59). A base do

psiquismo está totalmente dependente do investimento pulsional, e este, por sua vez, sustenta-se em representações de desejo, advindas neste primeiro momento de uma exterioridade. Essa intervenção é o que determina a nomeação – e, portanto, suposição *desde um fora* – das necessidades mais básicas da criança. Portanto, na teoria exógena do inconsciente, é o recalque que fornece os elementos para a constituição psíquica. “As mães assumem uma importância incomparável, inalterável e permanente porque através dos cuidados que dispensam a seus filhos despertam estes para o gozo” (ZALCBERG, 2003, p. 130).

Seguindo o raciocínio estabelecido na segunda tópica e relacionando-o à teoria exógena do nascimento do psiquismo pontuada por Bleichmar, não basta que o outro prestativo – seja mãe, pai, professor – exerça a função de cuidador, maternante do bebê, e sobre ele despeje seus afetos. É preciso que seja escutado como um sujeito de desejo, porque somente nesse lugar poderá exercer uma função educativa, ou seja, participar da composição da subjetividade do bebê, seja sustentando-a ou nela inscrevendo suas marcas.

O que é imprescindível portar nessa relação para que o filho torne-se sujeito, ou seja, para que a pulsão sexual instaure-se e organize seu corpo em zonas erógenas? Em primeiro lugar, é preciso conceber o desejo como estando externo ao sujeito, preexistindo a ele. É preciso que esse desejo esteja encarnado em alguém para que atos possam portá-lo e, dessa maneira, atuar junto ao corpo, ao real, dando lugar à pluralidade das pulsões parciais. Todo sujeito entra na vida em uma situação passiva, seja referente ao atendimento das necessidades, seja referente à carga sexual intrínseca a esse atendimento. É possível observar, na relação estabelecida entre um bebê e quem cuida dele, uma intensa dependência do primeiro por um atendimento do segundo, embora não seja da mesma maneira observável o modo como essa vivência inscreve-se

no psiquismo da criança. “A criança é tomada pela tormenta do sexual muito além do que sua resposta auto-erótica lhe permite aplacar” (ANDRÉ, 1996, p. 106). A passividade originária é a primeira condição humana no processo de constituição psíquica, sendo a partir dela e de seus efeitos que os avatares da história sexual irão se constituir.

Dessa maneira, a insuficiência orgânica e psíquica da criança ao nascer confronta a mesma com um mundo anterior a sua própria existência, mundo esse encarnado por significantes da cadeia simbólica do Outro. Diante dos significantes do Outro, enigmáticos e traumáticos, à criança resta o assujeitamento – em casa e na creche. A questão é que, para o adulto, as mensagens são igualmente enigmáticas, impregnadas por significantes dos quais não há código, já que o inconsciente é estruturado por leis de deslocamento e condensação que prevê uma cisão do sujeito e, em última análise, da linguagem. Em outros termos, não há uma intenção consciente em comunicar, e tampouco em emitir mensagens. Se assim fosse, estaríamos em um nível estritamente cognitivo, intelectual, em que tais mensagens seriam passíveis de aprendizagem.

No nosso caso e no da psicanálise desde sempre, tratam-se de transbordamentos sexuais que ultrapassam o sentido das palavras e demarcam libidinalmente o corpo, inscrevendo a criança, através desse registro simbólico, em um circuito pulsional. Assim, não são os cuidados puramente físicos que instauram a pulsão sexual. O que a instaura é um processo também sexual, que arrebatava seu corpo e a deixa, neste primeiro momento, à mercê desse processo e, portanto, alienada dele. Esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante da criança,

engendrou-a ou adotou-a para que ocupe um lugar em sua cadeia significativa. Essa criança é tida, buscada, para suportar em seu corpo as marcas que esses pais precisam traçar para que eles próprios se sustentem como sujeitos (JERUSALINSKY, 1986, p. 44).

Neste sentido, o momento inaugural da vida psíquica refere-se menos a uma relação afetiva entre os sujeitos – dada a prematuridade da criança ao nascer – e mais a uma sedução de um sujeito – o adulto – por outro – a criança.

As zonas erógenas, tais como Freud, em 1905, as propôs, são singulares, não demarcadas naturalmente e dispersas em seu alvo sexual próprio, ou seja, o prazer genital. O autoerotismo¹⁸ é um termo que designa vivências sexuais nas quais a criança procura encontrar prazer consigo mesma, e tornou-se um conceito fundamental para pensar o início da vida psíquica, ainda que tenha, ao mesmo tempo, suscitado discussões quanto à sua origem. Independentemente da articulação entre organismo e psiquismo, foco de embates empreendidos sobre os limites entre corpo e psique, Freud sempre apontou para a necessidade de uma exterioridade que pudesse se colocar presente na constituição das zonas erógenas ou, em última análise, do psiquismo.

Mas antes mesmo de conceituar a sexualidade infantil, no texto *Projeto para uma Psicologia Científica*, Freud elencou certas características dessa exterioridade para além de ações empíricas e puramente físicas junto ao bebê e que tinham um efeito sobre o nascimento do psiquismo. Afirmou que, no início, um bebê precisa de um indivíduo *experiente e atento* ao para nele efetuar uma ação.

¹⁸ Noção criada por Havelock Henry Ellis (1859 – 1939), médico e escritor inglês. Ellis acolheu as ideias de Freud e trocou com ele inúmeras cartas (Roudinesco e Plon, 1998, p. 176).

O organismo humano é no início incapaz de levar a cabo a ação específica. Ela se efetua por *ajuda alheia*, na medida em que, através da eliminação pelo caminho da alteração interna, um **indivíduo experiente** atenta para o estado da criança (Freud, 1895/ 2006, p. 32). (Itálico do autor e grifo nosso)

No parágrafo abaixo do mesmo texto, Freud adiciona o termo *prestativo* ao caracterizar o indivíduo na lida com o bebê desamparado de forma a cancelar um estímulo endógeno.

Se o indivíduo prestativo realizou o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparado, ele foi capaz, através de organizações reflexas, de executar sem demora o desempenho necessário no interior do seu corpo para cancelar o estímulo endógeno (ibidem, p. 32). (Grifos nossos)

Assim, Freud ressaltava possíveis características que estariam presentes no pólo alucinatório de satisfação, ou seja, na experiência que começa a demarcar um ainda incipiente aparelho psíquico: traços mnêmicos, por um lado, e um adulto *experiente* e *prestativo*¹⁹, por outro. Freud considera a necessidade de um indivíduo com prática em atender e, ao mesmo tempo, que esteja servindo prontamente o bebê. Freud afirma que

¹⁹ O termo *experiente* significa “perito, prático, versado”; *prestativo*, “que se presta, que está pronto para servir” (<http://www.dicionariodoaurelio.com>).

há um trabalho específico a ser feito no encontro com o bebê e que esse trabalho depende do adulto que está com ele.

A ação específica, ao modificar de forma apropriada o mundo externo, restabelece a resistência entre (letra grega *psi*) do núcleo e o interior do corpo. A única ação possível é o aprovisionamento de alimento, pois a proximidade do objeto sexual está excluída, dada a ausência da sexualidade na criança (FREUD, 1895, p. 132).

Assim, a vivência de satisfação (*Befriedigungserlebnis*) descrita por Freud já em 1895 afirma que o sujeito só pode viver se um outro ocupar-se dele, e não qualquer outro, mas quem “se situa ao lado de”. Freud coloca no centro da vivência de satisfação uma força auxiliar (*helfendeMacht*), que traz ao bebê as primeiras marcas psíquicas, marcas essas que se tornarão diques anímicos para novas excitações, ou seja, caminhos para a procura da descarga.

Claro está que não nos interessa o que de fisiológico é satisfeito, uma vez que estamos tratando do nascimento do psiquismo. Interessa-nos ressaltar, na pena de Freud, o que o próprio caracterizou desse outro que o faz ser tão potente quanto ao surgimento do sujeito. Em 1895, Freud estabelece que é preciso que esse outro **esteja atento ao bebê**, que compõe, com essas manifestações, seu pólo alucinatório de satisfação. Portanto, Freud diferencia dois tipos de indivíduos na lida com o “desamparado”: o experiente do inexperiente, o prestativo do desatento. Somente o experiente e o prestativo podem realizar uma ação específica para desencadear a facilitação dos

neurônios rumo à satisfação. Interessante observar que nesse texto Freud já não está referindo-se ao casal parental, mas não ainda a um desejo inerente a essas ações.

A partir de 1897, especialmente da carta a Fliess em que Freud afirma abandonar sua teoria inicial sobre a etiologia da neurose, há uma importante mudança nos rumos dados à concepção do psiquismo, especialmente por Freud associá-lo, desde então e para sempre, à sexualidade. Assim, foi desnaturalizando a sexualidade e o desejo, sejam eles da mulher, do homem ou da criança, que Freud rompeu com o até então paradigma hegemônico da sexologia – com bases naturalistas – afirmando que por trás de todo sujeito há um desejo sexual e não necessariamente genital. Esse desejo, não natural, diferente do instinto, é passível de circular no humano já em seus primeiros momentos de vida. Isso graças justamente a esse “outro experiente”, por meio de sentimentos oriundos de sua própria vida sexual. Assim, em 1905, Freud especifica mais o que o outro cuidador precisa fazer pela criança. Acompanhemos a citação de Freud retirada do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”.

A relação de uma criança **com quem quer que seja responsável por seu cuidado** proporciona-lhe uma fonte infindável de excitação sexual e de satisfação de suas zonas erógenas. Isto é especialmente verdadeiro, já que a pessoa que cuida dela, que, afinal de contas, **em geral** é sua mãe, **olha-a ela mesma com sentimentos que se originam de sua própria vida sexual**: ela a acaricia, beija-a, embala-a e muito claramente a trata como um **substituto de um objeto sexual completo**. Uma mãe provavelmente ficaria horrorizada se lhe fosse dito que todos os seus sinais de afeição estavam despertando as pulsões sexuais do

filho e preparando-o para sua intensidade ulterior (FREUD, 1905/2006, p. 229 – Grifos nossos).

Esses dois textos de Freud – representativos de dois momentos de sua teorização – parecem concordar no que diz respeito ao outro cuidador: no primeiro momento, Freud afirma que é preciso que o outro seja *prestativo, experiente*; no segundo momento, acrescenta que essa experiência é retirada *de sua própria vida sexual* e que *não necessariamente seja a mãe do bebê*. Observamos um salto qualitativo no entendimento do encontro entre adulto e bebê. Acompanhando o raciocínio freudiano, colocado especialmente no texto “Três ensaios”, essa experiência seria caracterizada por sentimentos advindos de própria vida sexual desse adulto cuidador, sendo o pequeno bebê um substituto de um objeto sexual *completo* que, portanto, lhe falta. A questão que queremos ressaltar neste momento é a constatação freudiana de que, para haver constituição psíquica, a sexualidade do outro não pode ficar de fora do encontro!

Quando estamos no universo particular do laço privado, das relações parentais, a concepção de que a mãe e o pai desejam o filho e, portanto, se satisfazem em sua relação com ele nos parece compreensível, e pesquisas são realizadas a fim de que a psicanálise opere um tratamento quando algo não vai bem neste laço e possibilite acender o olhar do desejo quando esse encontra-se apagado. Mãe e pai podem compartilhar significantes que filiem e identifiquem o bebê a uma história familiar, a desejos que o antecedem, ainda que os significados resultantes desse trabalho metafórico e metonímico sejam sempre singulares e não passíveis de controle.

Podemos dizer, então, que os pais enquanto agentes da linguagem, portadores de um desejo em nome próprio, não anônimos, que iniciam a tarefa educativa.

Essa tarefa é entendida como a execução de práticas filiatórias como transmissão de uma filiação simbólica, desde antes do próprio nascimento da criança, já que antes mesmo de nascer ela já tem um nome, já se imagina como será, que profissão vai seguir etc, desde aí a educação já opera (PETRI, 2000, p. 74).

Mas aqui estamos tratando de outros para além do laço parental que podem se configurar como pertencentes ao campo do Outro, como conceitua Crespín (2006). Assim, nos perguntamos: o que possui e de que maneira um outro estrangeiro pode vir a se localizar para o bebê nesse campo?

Esse lugar, que eu chamo de lugar do Outro, ou campo do Outro, é um universo simbólico que vai além daquele ou daquela que ocupa esse lugar para o recém-nascido. Ele é imediatamente constituído, além da mãe, pelo pai e pelos outros membros que cercam a criança (CRESPIN, 2006, p. 60).

A questão que nos colocamos, a partir da noção desenvolvida por Crespín e de seu trabalho com professores de bebês, se refere às condições que precisam existir para que um professor venha a ocupar um lugar no campo do Outro para um bebê, ou seja, o lugar de Outro para o bebê. As condições que sustentam o desempenho de uma função próxima à materna – próxima tanto porque as professoras não são as mães, quanto porque, apesar disso, parecerem estar com alguns bebês a partir de um desejo e, nesse lugar, conseguem operar, em âmbito profissional, uma função educativa.

2.2 A professora e o narcisismo primário renascido, fonte do desejo e da predileção

A base do tabu é uma inclinação proibida, para cuja realização existe forte inclinação inconsciente
Sigmund Freud

O conceito metapsicológico de narcisismo, escrito por Freud em 1914 no texto “Para introduzir o narcisismo”, se coloca fundamental nessa discussão, pois conceitua a forma como os sujeitos investem tanto em seu *eu* quanto em objetos. Para que uma professora de berçário invista em bebês, participando, para ele, do campo do Outro, é preciso que este bebê seja colocado no lugar de objeto a ser investido. Buscaremos entender esse caminho.

O narcisismo seria sucessor do autoerotismo, ou seja, uma segunda maneira de organização da libido que possibilita a emergência do eu. Portanto, Freud (1914/2006) é claro em afirmar que “uma unidade comparável ao ego não pode existir no indivíduo desde o começo; o ego tem de ser desenvolvido” (p. 84). Com o surgimento do narcisismo, o eu passa a ser investido libidinalmente e, posteriormente, também investir em objetos.

Há dois momentos do narcisismo. No *narcisismo primário*, o eu é objeto privilegiado de investimento libidinal a ponto de se constituir como grande reservatório da libido. Neste momento, a libido é narcísica. Posteriormente, o investimento libidinal passa a incidir sobre os objetos, o que corresponde à transformação da libido narcísica em libido objetal. O retorno ao eu desse investimento libidinal feito sobre os objetos externos, Freud denomina de *narcisismo secundário*. A constituição do narcisismo primário no bebê efetiva-se com a revivescência do narcisismo dos pais – ou de alguns adultos que compõem o campo do Outro para a criança – que atribuem ao pequeno

humano todas as perfeições, além de lhes concederem privilégios que os próprios adultos foram obrigados a abandonar. Esses outros estão identificados com a imagem que fazem do bebê perfeito, tal como se imaginaram um dia. O eu, surgido da confluência da imagem unificada que a criança faz de seu próprio corpo e dessa revivescência do narcisismo primário vivido psiquicamente nos adultos, mas que se manifesta no encontro com o bebê, é o eu ideal, fruto desse momento psíquico denominado por Freud ao narcisismo primário. Inicialmente, portanto, o eu do bebê é o efeito do discurso dos adultos, efeito de um discurso apaixonado e idealizado que abandona qualquer forma de consciência crítica para produzir uma imagem totalizante. Esse primeiro eu é predominantemente imaginário e marcado pela idealização, provocando um eclipsamento do simbólico.

É possível visualizar a professora revivendo seu narcisismo primário junto a alguns bebês, de forma a atribuírem a eles um brilho fálico e lhes concederem privilégios em comparação com outros bebês. Observamos, pelo acompanhamento dos encontros professora e bebê que alguns se tornam seus prediletos e, por isso, recebedores, mais que os outros, de sua voz e de seu olhar, além de algumas vantagens do cotidiano de uma sala de berçário. Como já afirmamos na introdução, essa eleição dos majestosos não é, de maneira geral, reconhecida conscientemente pelas professoras, pois quando perguntadas se algum bebê é seu preferido – questão escutada com um certo desconforto, apesar das evidências – respondem, na maior parte das vezes, que não. Poucas disseram que possuem, e o fazem com um sorriso envergonhado nos lábios, seguido da frase: “Gosto muito daquele bebê, não sei por que, sinto que ele satisfaz algo em mim! Mas *sei* que sou professora de todos e tento fazer o mesmo para todos!”.

Portanto, podemos afirmar que as professoras de bebês – ou adultos para além dos outros parentais – possuem condições de fazer reviver inconscientemente seu narcisismo no encontro com um bebê estranho. Os próprios IRDIs e seus quatro eixos construídos na Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil para sustentá-los confirmam essa afirmação. Dois eixos estão especialmente tratando da importância do cuidador de bebês de zero a quatro meses para tanto antecipar um sujeito quanto com ele estabelecer demanda. Pensamos que o professor precisa recorrer ao seu narcisismo renascido nesse encontro – caso contrário, não há como esses indicadores de saúde psíquica estarem presentes.

No eixo “suposição do sujeito” trata-se de uma antecipação realizada pelo agente materno, pois o bebê não se encontra ainda constituído como sujeito. Tal suposição depende justamente que ele seja inicialmente suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador). No “estabelecimento da demanda”, trata-se de que as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer sejam reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela, e diante do qual a mãe se coloca em posição de responder, ou seja, implica uma interpretação em que a mãe usa a linguagem, “traduz” em palavras as ações da criança e “traduz” em ações suas próprias palavras (KUPFER ET ALL, 2008, p. 665).

A possibilidade de a professora falar em manhês com os bebês atesta, a nosso ver, o quanto a professora de berçário está em condições de falar pelo bebê a partir de si própria, fazendo com ele protoconversação, típico do que Winnicott (1978) nomeou de

“loucura necessária das mães”. Laznik (2011) amplia a possibilidade para que outros, para além da mãe, façam manhês com o bebê. “O ‘manhês’ é a língua que todas as mães do mundo empregam para falar com seus bebês. Nos últimos anos convém melhor chamá-la de ‘parentês’, já que o pai, assim como outros adultos que se ocupam do bebê, a empregam também” (p. 94).

Podemos afirmar que as professoras conseguem supor sujeitos em alguns bebês por verem neles alguma marca de si próprias que as permita fazer nascer seu narcisismo primário e sobre eles projetar, de forma apaixonada, as mesmas idealizações as quais teve que recalcar. Como exemplo, temos Laura que nomeava Cláudio de “*Meu alemão*”. “Trata-se no mestre enquanto exposto à sua própria infância (...). Poderia dizer que a profissão de educador institui aquilo que parece ter permanecido num estado latente: o retorno à infância” (FILLOUX, 2002, p. 88). Assim, conseguimos explicar por essa via por que as professoras conseguem investir a tal ponto em alguns bebês, os denominados por nós de *escolhidos* e por Filloux (2002) de criança ideal. A professora encontra no bebê seu infantil recalcado, que retorna na forma de identificações e projeções – imagens de seu eu ideal – permitindo que ela antecipe um sujeito em um bebê e com ele estabeleça um laço.

Dedicar-se à infância e, ao mesmo tempo, defender-se é o destino que poderia chamar de profissional e até apaixonante das Pedagogias. O risco do ofício é, justamente, ter de ser confrontado com essas três crianças, com os próprios recalques e com suas pulsões infantis, soterradas no seu inconsciente. A criança real o faz retornar às duas crianças que existem nele. E essa criança recalcada pode ser reativada como decorrência das crianças que tem diante de si: ou vai encontrar o

ideal, maravilhoso que imagina ter sido, ou, então, será confrontado com a criança recalçada e, então, vai contratransferir (FILLoux, 2002, p. 91).

Inegavelmente Filloux aborda uma questão que nos acompanhou durante toda a pesquisa: a de que há encontros diferentes entre professora e bebê, ou seja, que uma mesma professora pode vir a ocupar o campo do Outro para um bebê e não para outro, e mesmo de estabelecer com um terceiro uma relação marcada por uma agressividade velada. Ouvimos frases de algumas professoras que afirmavam: “Não sei por que, mas não consigo gostar dele da mesma maneira que gosto do outro”.

Algumas observações se seguem: 1) As professoras reconhecem que um laço singularizado com os bebês é importante para seu desenvolvimento; 2) As professoras acompanhadas na pesquisa relatam saber que, se elegem um, podem colocar o vínculo com outros em risco; 3) De modo geral, as professoras contam em tom de “segredo” sobre suas preferências, entendendo ser algo prejudicial para os outros bebês; 4) As professoras sabem da importância de se vincularem com todos, mas esse saber não basta para que algumas se voltem com a mesma intensidade para os bebês preteridos. Ou seja, podem até vir a reconhecer que há desejo para com os bebês, e que ele se torna ilimitado, não sendo reconhecido no campo dos ideais profissionais e, portanto, se tornando um tabu. “O tabu abrange apenas o caráter sagrado (ou empírico) de pessoas ou coisas, a espécie de proibição que resulta desse caráter, e a santidade (ou impureza) que resulta de uma violação da proibição (FREUD, 1913/1996, p. 38).

Assim, constatamos que o desejo das professoras para com alguns bebês existe, que o mesmo a movimenta e faz presentificar os IRDIs nos bebês, e que seu lugar de tabu ou proibição ao mesmo tempo que impossibilita a nomeação e a representação em

nível consciente para posterior elaboração, igualmente atrai a professora para essa realização “proibida”.

Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim eles se acham sob a **compulsão** de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele (...). Além disso, sentem-se inclinados a **suspender**, em favor da criança, o funcionamento de todas as aquisições culturais que seu próprio narcisismo foi forçado a respeitar, e a renovar em nome dela as reivindicações aos privilégios de há muito por eles próprios abandonados (FREUD, 1914/2006, p. 97/98).

Freud constrói esse importante trecho no texto “Sobre o narcisismo: uma introdução” para explicar a revivescência do narcisismo dos pais frente a um bebê desejado, colocado no lugar de *His Majesty the baby*. Grifamos os termos *compulsão* e *suspensão* por entendermos serem essas as características que marcam o movimento da professora para com seu bebê predileto: ela é **compelida** de modo inconsciente a eleger seu bebê preferido, por razões advindas de sua posição subjetiva – especialmente de uma identificação primária, como já discutimos – e **suspende**, em favor desse escolhido, seu laço com o outro bebê, que representa seu lugar profissional, seu fazer

profissional, suspendendo, conseqüentemente, sua própria tarefa educativa, que é sustentar um laço singularizado, como cada um, para todos os bebês.

Notamos um dado interessante que ocorre entre algumas professoras e seus bebês prediletos: a colocação de *apelidos*, ou seja, nomes próprios que surgem no laço singularizado entre professora e bebê e que emana da história subjetiva da professora.

Para que um mítico sujeito aceda a ela, imagem sobre cuja identificação vai se constituir um primitivo eu, é necessário, como já assinalamos, um olho situado no cone de emissão. A este olho, Lacan faz corresponder o lugar do sujeito no mundo simbólico, o que se condensa no nome e nas relações de parentesco onde tal lugar simbólico vem a se inscrever permitindo ao *infans* poder vislumbrar-se como um eu (FERNANDES, 2000, p. 105).

Esse apelido perverte o nome dado pela família e se instala, a nosso ver, como um representante de intimidade entre professora e bebê que surge unicamente da história subjetiva da professora, que antecede aquele bebê mas, de alguma forma, se projeta sobre ele, o atravessa e lhe concede um lugar simbólico na relação com os outros bebês. “É deste lugar que depende o fato de que se tenha o direito ou defesa de se chamar Pedro. Segundo um caso ou outro, ele está no campo do cone ou não está” (Lacan, 1953-54/ 1979). O apelido colocado, que muitas vezes funciona como nome próprio na creche, se faz acompanhar de marcas de desejo que antecedem o bebê e que, naquele momento, o convocam a ocupar determinado lugar sustentado na posição subjetiva de sua professora. “A vida psicosssexual não começa pelo *eu introjetado*, nem

tampouco por um *eu me alimento* e aproveito isso para sugar, mas por um ele implanta, ele intromete; e sem saber o que faz” (ANDRÉ, 1996, p. 98).

Assim, o desejo está plantado no interior das salas de berçário e é ele que sustenta o laço com alguns bebês. Mas como torná-lo operador de um trabalho que abranja não só o escolhido, mas todos os outros: em última análise, como torná-lo motor de uma intervenção profissional que ao mesmo tempo não obstaculize o desejo por um bebê que emana de uma identificação com a professora e, ao mesmo tempo, possa se endereçar também para bebês não tomados por essa identificação? E, como intervir quando o desejo de uma professora por seu escolhido se torna obstaculizador do laço do bebê para com outras professoras e bebês, ou seja, quando ela passa a ocupar o lugar de agente da alienação? Para responder essas questões, iremos abordar a temática dos ideais profissionais.

2.3 A professora entre o predileto e os preteridos

Se é a partir de seu eu ideal renascido que a professora se enlaça com um bebê predileto e faz operar um desejo sustentado em identificações e projeções provenientes de sua própria história subjetiva, será a partir de que movimento que ela poderá operar um investimento em bebês que não entram nessa cadeia identificatória? E ainda, como balizar seu desejo pelo predileto, já que não pode estar com ele como uma mãe? Será o forte investimento no predileto que torna a professora “surda” e “cega” para os preteridos?

As quatro professoras que acompanhamos manifestaram predileção por algum bebê. Delas, duas conseguiram construir um investimento particularizado com bebês antes preteridos a partir de nossas intervenções, e as outras duas não puderam fazer função educativa com os preteridos, mesmo com intervenções produzidas no laço. Entendemos que não houve a construção de um laço transferencial e, conseqüentemente, nossas intervenções não produziram giros na posição das professoras em direção aos bebês.

Das duas que não foram atravessadas pela transferência – e não puderam se enlaçar com os preteridos – uma delas negou participar da pesquisa em um primeiro momento por entender que seu nome seria divulgado, e a outra foi demitida da instituição alguns meses após o início da pesquisa por recorrentemente faltar ao trabalho. A professora que não queria inicialmente participar da pesquisa afirmou em várias ocasiões que seu objetivo profissional era “dar aula de verdade”, e por isso gostaria de “trabalhar com os mais velhos”.

As professoras que puderam girar sua posição com os bebês menos investidos para com eles tecer um laço não produziam queixas quanto ao trabalho no berçário: pareciam satisfazer-se subjetivamente. As duas outras, que produziram laço com alguns

bebês e não puderam olhar com investimento para os outros, apesar de nossas intervenções, se mostravam constantemente insatisfeitas e queixosas – cada uma por questões singulares – com esse fazer profissional.

O que essa observação pode nos apontar? O laço com um bebê predileto tecido por uma professora, em um ambiente profissional, em que resulta desse laço um não olhar para outros bebês, muitas vezes esquecidos durante as horas de trabalho, pode estar regido predominantemente pelo registro do imaginário.

De um lado, está o registro do imaginário do qual emerge uma relação especular, supostamente de um a um, o qual é essencialmente produtor de sentido na medida em que confere reconhecimento para o sujeito de uma imagem unificadora de si mesmo ofertada pelo outro. Ou seja, o molde imaginário do *eu* é, ao mesmo tempo, o campo das primeiras identificações e também o lugar do engodo, da alienação que a imagem produz de si mesmo (MARIOTTO, 2008, p. 71).

Nessa relação de predileção, os dois sujeitos estão alienados a uma imagem especular que produz sentido e reconhecimento, moldando o *eu* em torno da imagem que cada produz para si a partir do olhar do outro. Para o bebê em constituição, essa imagem que unifica é fundante desse eu, dependente do outro para se constituir, ainda que não baste para a assunção de um sujeito de desejo. Do lado da professora, a imagem produzida em uma relação dual, “um a um”, a totaliza imaginariamente para aquele bebê com o preço de lhe retirar de seu lugar profissional, que é “um para todos”, ainda que com cada um. É preciso, portanto, que algo intervenha nessa relação especular para

balizar o laço “um a um” e permitir o “um para todos”. É preciso que um outro registro se interponha nessa relação imaginarizada e permita a tecitura de um laço para além do engodo das imagens e da suposta totalização, tornando possível um investimento regido pelos ideais profissionais e, ao mesmo tempo, que sustente a subjetivação do sujeito-bebê.

O outro registro se refere à ordem do simbólico, lugar habitado pelo Outro, seio da linguagem, Outro que participa da subjetivação pelo simples fato de estar aí identificado à condição de “tesouro de significantes”, do qual se extrai aquilo com que o sujeito se identificará. O Outro também transcende toda encarnação, posto que será para além do ser. Resulta que a alienação imaginária produzida na fase do espelho determina-se pela relação simbólica que a constitui (MARIOTTO, 2008, p. 71).

Por isso, é preciso pensar o laço professor e bebê além do registro imaginário e da dualidade, onde o professor poderá olhar para todos os bebês, pois está sustentado em um desejo profissional. Aprisionado e, ao mesmo tempo, totalizado na imagem idealizada que vê de si nos olhos de seu bebê predileto, o professor fica cego para sua função e, conseqüentemente, para os outros bebês, já que o que movimenta o desejo que olha o predileto são suas próprias imagens idealizadas recalcadas, que retornam na relação imaginarizada.

Lacan cria quatro desdobramentos do esquema óptico para aprofundar as relações do sujeito com sua imagem, que se dá na intrincação dos registros real, simbólico e imaginário, e nos interessamos justamente pelo lugar do Outro Primordial,

representado pela localização do olho no esquema, justamente situado em uma determinada posição que forma a imagem especular fundante do bebê. Para fazer seu trabalho, o imaginário não pode prevalecer: ele deve ser atravessado pelo registro do simbólico e apoiado em um desejo que incorpore o fazer profissional como objeto de satisfação. Só assim o professor poderá ser “para todos e com cada um”.

A busca por reconhecimento e por satisfação não deve ser priorizada na imagem que retorna do bebê predileto – onde só alguns serão possuidores de traços que evocarão seu eu ideal abandonado – mas nas palavras que estão balizando sua atuação profissional que permite, em última análise, também a produção de imagens, mas agora sustentadas pelas palavras que balizam sua profissão. A constituição da imagem corporal do bebê está em curso e ela deve ser objetivo do exercício profissional do professor. E a construção da imagem corporal se faz apoiada na instalação do circuito pulsional. “O indivíduo humano se fixa numa imagem que o aliena em si mesmo, eis aí a energia e a forma donde se origina a organização passional que ele irá chamar de seu *Eu*” (LACAN, 1948/ 1971, p. 104).

Assim, o laço do sujeito com o outro está na imbricação entre o imaginário – que une o eu ao outro – e o simbólico, ou seja, a linguagem como Outro. Lacan (1955-56/ 1998) produziu o *Esquema L*²⁰ para representar o laço entre falantes, sendo esse laço constituído a partir de um cruzamento essencial entre os registros do simbólico e do imaginário.

²⁰ O *Esquema L* foi elaborado por Lacan entre os anos de 1954 e 1955 e apresentado por Lacan (1955/1998) no Seminário “O Eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise”. O objetivo era ilustrar a topologia do espaço falante, bem como questões pertinentes ao eu e ao outro, bem como à linguagem e à fala.

Esse esquema traz quatro lugares, caracterizando uma estrutura quaternária que suporta a palavra falada: o sujeito, o eu, o outro e o Outro sendo, respectivamente, *S*; *a*; *a'*; *A*.

O S representa o sujeito do inconsciente, não sabido de si e de sua condição de assujeitamento à linguagem. O a representa o eu, aquele que se enuncia e se vê a si mesmo, o falante, o que sustenta o enunciado e que se refere à imagem de si conquistada a partir da relação especular. O a' representa o outro, o semelhante em posição de objeto, como uma projeção do eu do conhecimento. O A representa o Outro. A alteridade radical do tesouro dos significantes, a ordem simbólica.

Mariotto (2009) salienta três tipos de relação no esquema. O trajeto $A - a$ demonstra que é o Outro o fundador e avalista da imagem que é o eu. O esquema também demonstra que ao falar se recebe do outro a própria mensagem invertida. O trajeto $S - a' - a$ indica a relação imaginária, onde o S se dirige ao outro e recebe dele a imagem de si mesmo. Já o trajeto $A - S$ representa a submissão do sujeito ao tesouro dos significantes.

Essas quatro posições e seus cruzamentos demonstrados no esquema indicam que em toda a fala há um desvio pelo Outro na medida em que é o tesouro dos significantes, o lugar de sustentação das falas. “Ao falar sou falado no lugar do Outro. E

isso acontece na medida em que reconheço o Outro em meu interlocutor, isto é, que reconheço que ele está numa posição simbólica” (D’AGORD, 2009, p. 91).

O esquema demonstra a relação entre o sujeito e os três outros: o eu, o outro e o Outro. “Uma triplicidade está aqui indicada no sujeito que abrange o fato de que é o eu do sujeito que fala normalmente a um outro, e do sujeito, do sujeito S, em terceira pessoa” (LACAN, 1955-56/1998, p. 23). Essa triplicidade é a condição para o entrecruzamento entre os eixos transversais do esquema L, eixos que representam o imaginário e o simbólico. Se não houvesse essa imbricação, o falante, no lugar de a, se relacionaria diretamente ao outro como Outro absoluto, que não pode ser apreendido pela palavra, uma exterioridade absoluta.

O desvio pelo Outro faz a junção entre os eixos e é esse entrecruzamento que tem a função de barreira ou filtro. Assim, o filtro significa a mediação simbólica entre **a** e **a’** no que se refere ao eixo imaginário e a mediação imaginária entre **S** e **A** no que se refere ao eixo simbólico. O S fica fora do laço imaginário **a – a’** e faz laço com o quarto termo do esquema, o Outro (**A**). Mas quando S se dirige para A, o que encontra é um muro, um filtro, que o leva novamente para o eixo especular e alienante **a – a’**.

Quando fazemos uso da linguagem, nossa relação com o outro funciona o tempo todo nessa ambigüidade. Em outros termos, a linguagem serve para tanto nos fundamentar no Outro como para nos impedir radicalmente de entendê-lo (LACAN, 1955/56, 1998, p. 308).

Ou seja: embora S se dirija a A, em busca de conhecimento, não pode conhecê-lo, apenas reconhecê-lo, pois sempre é filtrado por um eixo imaginário. O sujeito se dirige ao tesouro dos significantes, mas encontra um semelhante situando-o na posição

de eu. Isto não apaga o aparecimento de A no discurso, que surge ao mesmo tempo como desconhecimento e reconhecimento. Nesse momento, esse Outro surge como um Outro absoluto²¹, já que o sujeito demanda que ele o conheça e já que ele mesmo fundou um sujeito na fala.

Em que o esquema L pode nos auxiliar a ler o encontro professora e bebê atravessado pelo desejo? Concordamos com Mariotto (2009) que há uma forma singular da díade professora e bebê se enlaçarem, como estamos afirmando ao longo dessa tese, porém precisamos ler as possibilidades desse encontro e intervir para que ele seja mais significativo – ou seja, subjetivante – para o bebê, além de satisfatório para a professora. Aliás, entendemos que se não houver desejo por parte da professora, não há subjetivação para o bebê.

Temos observado que entre uma professora e um bebê – seja ele predileto ou preterido – podem surgir três encontros diferentes:

1. O encontro generalizado, fora do desejo

Como máquina, a professora opera com um corpo dessubjetivado, genérico, higienizando-o e alimentando-o sem que qualquer desejo que advenha do sujeito opere e sem que os eixos que sustentam os IRDIs sustentem também os atos dirigidos sobre o bebê. Acompanhando os bebês nesse tipo de encontro, os indicadores permanecem ausentes em sua maioria. É o vazio de voz e olhar que, portanto, não fura, não marca, não constitui imagem corporal, não supõe sujeito, não estabelece demanda, tampouco inscreve ausência, já que a presença não se estabelece.

²¹ Lacan apontou para a existência de várias faces do Outro: “Outro absoluto, em termos de uma exterioridade absoluta, aquilo que não pode ser dito ou apreendido pela palavra; o Outro da alienação, como o lugar onde o sujeito encontra sentido para si e onde se petrifica; o Outro da separação, que se refere ao limite que faz a falta de significante, fazendo dessa carência a exigência de trabalho por parte do novo ser para dar sentido a si mesmo; e, por último, o Outro primordial que nada mais é que a presença real – outro – que encarna as funções de alienação e deparação” (Mariotto, 2009, p. 75).

Nesses casos, a professora não fala com o bebê, não lhe dirige a voz cheia de desejo, a não ser quando está na hora – pela rotina padronizada e generalizante – de alimentá-lo ou trocá-lo. É com os bebês preteridos que assim age e esse agir é reconhecido, em nossa cultura, como esperado da atuação profissional, já que os pais, quando buscam o bebê na creche, ficam atentos ao corpo, especialmente se está devidamente higienizado e alimentado. Como a professora aqui não fala singularmente com o bebê e, logo, não se fala, está fora do campo do desejo, seus atos não podem ser pensados a partir do esquema L. O eu do sujeito não fala a um outro do sujeito em terceira pessoa. Aqui não há laço, embora esse desenlace seja comum nos berçários e não reconhecido como um empecilho ao fazer profissional. Esse fazer é mediatizado por um saber totalizante sobre o bebê, do qual desejo – do professor e do bebê – ficam excluídos.

2. O encontro especularizado pelo desejo do sujeito-professora

Nesse lugar, o que prevalece é a relação imaginária, onde o sujeito se dirige ao outro, e acaba por receber dele uma imagem de si mesmo. O trajeto S – a' – a demonstra essa relação que, para nós, ilustra o laço singular entre a professora e seu bebê predileto. Pelo esquema, podemos observar que S se dirige a A (tesouro dos significantes), mas encontra uma barreira no trecho a – a', correspondente da relação imaginária e que filtra a visada da determinação de S por A, ainda que A continue sendo a referência, pois o que vê nos pequenos outros – literalmente – é o Outro.

No discurso neurótico, a relação de S com A passa por um filtro do imaginário e se há a possibilidade do fingimento é porque se supõe um Outro no outro. Há reconhecimento do Outro.

Eu me imagino pensando o que o outro poderia dizer, me imagino no outro, mas sei que são apenas pensamentos, meus pensamentos (D'AGORD, 2009, p. 91).

Nesse lugar, o sujeito da professora que fala com o bebê encontra sentido para si e é aí onde pode se petrificar tanto em sua posição com o bebê – sustentada por uma relação dual, especular e produtora de engodos e reconhecimentos imaginários – quanto sua relação com os outros bebês, que ficam impossibilitados de tecer laço com o professor a partir das mesmas insígnias que o bebê posto no lugar de predileto. “Aqueles com quem fala também são aqueles com quem se identifica” (Lacan, 1955, p. 308). O lugar de a' é “o outro, o semelhante em posição de objeto que é uma projeção do eu do conhecimento. Como me conheço através das imagens que faço de mim” (D'AGORD, 2009, p. 90). Assim, a eleição de um predileto por identificação – e especularização – faz, no mesmo momento, a expulsão dos diferentes do campo identificatório da professora, pois não há um reconhecimento imaginário com os bebês “de fora”.

De qualquer modo, a estrutura da professora sendo neurótica permite que ela possa barrar, filtrar essa identificação primária quando afirma: “Eu sei que sou professora de todos”. Ou quando se constrange ao afirmar sua predileção por algum bebê. Ou ainda quando não se reconhece nos atos que privilegiam seu preferido. Ou seja, sua verdade é barrada por saberes que a defendem de seu impulso, por exemplo, de se colar ao bebê e “levá-lo para casa”, como algumas relatam desejar fazer.

De qualquer modo, esse encontro permite que o professor faça um laço *um-a-um*, com cada bebê, reconhecendo cada um como sujeito e submetendo-o a saberes diferentes, singulares, em cada laço, mas a partir de seus próprios significantes. Ou seja,

permite que ele intervenha sobre o bebê a partir do discurso do Mestre. A questão é que essa mestria não pode ser totalizante, tanto para que a função exercida sobre o bebê permita que ele mesmo advenha enquanto sujeito – não petrificado e alienado a um significante que totaliza sua existência – quanto para que a função possa ser educativa, ou seja, se voltar também para os outros bebês, os não prediletos.

O professor que entra por essa via parece se apoiar em uma identificação primária com o bebê, a partir de seu próprio narcisismo renascido, e se põe em uma posição de clara sedução, olhando-o como um ganho narcísico, um verdadeiro falo. Aqui vemos os professores em um laço íntimo com certos bebês, tornados preferidos, recebedores do olhar e da voz do professor enquanto objetos libidinais na maior parte do tempo. O objeto oral também pode se presentificar na medida em que alguns professores escolhem – geralmente de forma inconsciente, como veremos em um estudo de caso no capítulo V – seus bebês preferidos para serem primeiramente alimentados, preterindo outros bebês, que em muitos casos podem até se mostrar com mais fome. Ou seja, não é o alimento especificamente que se quer oferecer a esses bebês – ou uma fome puramente biológica que se pretende saciar – mas é uma substância de outra ordem que se põe no laço e que visa uma satisfação psíquica, de ordem libidinal.

O bebê, por sua vez, parece se ordenar a partir de um S1 que o impulsiona a se interessar pelo gozo da professora. Conforme Laznik aponta, “o que convém ao bebê é o que convém ao Outro” (LAZNIK, 2010, p. 139), que nesse caso agencia o discurso do Mestre e faz um laço singularizado com um bebê, a partir de um significante que o “escraviza” e o coloca para se mostrar para a professora, concluindo os três tempos do circuito pulsional.

Fazendo uma escuta livre das falas do berçário, observamos o quanto o nome de determinado bebê “preferido” é entoada por cada uma, o quanto seus avanços são

comemorados e o tanto de adjetivos que se colocam no laço: é o “príncipe”, a “princesa”, o “rei”, ou o simplesmente chamado de “meu”, sendo nomeado como posse de determinada professora. Também observamos a colocação de apelidos carinhosos, alguns derivados do próprio nome de cada bebê, e outros a partir de um determinado nome criado a partir da projeção da professora – a Maria Eduarda vira “Duda” ou o Nicolas vira o “Nicolas Cage” (ator norte-americano).

Laznik, no artigo “*Godente ma non troppo*: o mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito”, entende a constituição do bebê na relação com os outros parentais nesse duplo movimento: o primeiro, *godente*, ou seja, desejando; o segundo, *ma non troppo*, ou seja, mas nem tanto. Laznik retoma Lacan, que afirma, no seminário “O avesso da psicanálise”, que algumas pequenas doses de gozo são necessárias na constituição do sujeito.

A mãe opera um desembaraço, passando da cena oral-erótica – com sua necessária fantasia de devoração: “A gente comeria um bebê assim!” – para uma dimensão narcísica fálica em que ela admira seu filho: “Parabéns! Como você segura bem os pés!”. Ela faz cessar o gozo, antes de chegar ao grelhado (LAZNIK, 2010, p. 137).

Podemos afirmar que esse tipo de embaraço e desembaraço também pode ser observado nas cenas entre as professoras e seus bebês preferidos. Observamos que há um movimento de investimento libidinal, quando as professoras estão desejosas de seus preferidos, introduzindo neles, por meio do discurso do Mestre, seus significantes e produzindo alienação. Um indicador dos IRDIs denota bem esse momento em que um

laço libidinal se consolida entre professora e bebê. O indicador 15, “Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora”, pode também indicar se um bebê está se fazendo objeto para determinada professora, muitas vezes porque, em algum momento, também foi seu objeto fálico. Como afirma Lacan (1970), a mulher “ensina seu pequeno a se exhibir” (p. 74).

Os bebês nomeados como “reis”, “príncipes” e “princesas” do berçário são, não raras vezes, alvos de falas: “Ah, como eu queria *levá-lo para casa!*”; “*Não sei nem dizer o que sinto por ele!*”; “Não sei, parece que *conheço ele* desde sempre!”²². As falas demonstram tanto um desejo por serem “donas” dos bebês, suas mestres, quanto a substância indizível, pulsional, que se coloca no laço. Ao mesmo tempo, quando se pergunta para as professoras se elas possuem um bebê preferido, não raramente reagem assustadas, como se houvesse um tabu em torno desse desejo vivido, mas não reconhecido em palavras, como já discutimos. Algumas afirmam sua preferência com certo constrangimento, pois se sabem professoras de todos, pois estão em um lugar profissional. Situação que pode ilustrar bem um movimento de mudança de registro, onde desejam o “um”, mas se sabem “de todos”.

Há o reconhecimento da existência de um investimento libidinal singularizado para um determinado bebê (*godente*); há um afastamento por se reconhecerem castradas, ou seja, balizadas por palavras que norteiam seu eu, permitindo um investimento narcísico no bebê (*ma non troppo*); e há o reconhecimento do não pertencimento à família do bebê, ou seja, a localização da professora em um lugar profissional, *para todos (per tutti)*. Ou seja, se não pode vir a se identificar com as palavras que poderiam circunscrevê-la em um espectro profissional que leve em conta o desejo para todos e com cada um, fica à mercê de seu próprio imaginário e de suas

²² Falas escutadas por professoras sobre os bebês acompanhados nessa pesquisa.

próprias identificações, alheia a uma exterioridade que ao mesmo tempo poderia lhe produzir um desconhecimento para, em seguida, possibilitar um reconhecimento em um lugar possível na cultura.

3. O encontro mediado pela palavra não-toda, de onde emerge a função educativa

Nesse encontro há desejo balizado por ideais profissionais que permitem uma satisfação parcial nesse lugar, possível de sustentar, ainda que não exclua que haja identificações primárias com os bebês prediletos – mas elas não retiram os não “brilhosos” da cena, pois o filtro S – A sustenta por meio das palavras não todas o laço subjetivante em ambiente profissional. Se o professor se mantém nesse encontro especularizado com os bebês prediletos, não pode obter satisfação em sua atuação, que é profissional, pois o que almeja é da ordem do indizível, do não simbolizado que, de algum modo, não pode ser legitimamente sustentado em âmbito profissional.

Por outro lado, se se mantém sustentado pelo discurso da ciência, generalizante, agenciando o discurso universitário, objetaliza os bebês e retira da cena qualquer construção de subjetividade. Esse discurso da ciência moderna é sustentado, de acordo com Lacan (1972/ 1992), por uma “fantasia de um saber-totalidade” (p. 31), que se quer excluir o que resiste ao recobrimento de saber.

Não há como sustentar um lugar profissional sem balizamento do desejo que, no contexto da creche, deve atravessar o laço com todos os bebês, ainda que cada um a seu modo.

2.4 A posição subjetiva do sujeito-professor de bebês

Abordar a questão do desejo na prática educativa com bebês se sustenta em dois princípios: na especificidade do trabalho com bebês, que requer o tempo todo uma lida com o corpo; na ausência de transmissão de um conhecimento formalizado que poderia nortear o fazer educativo.

No trabalho com bebês, não se pode ensinar nada – não é o conhecimento que está em jogo; em contrapartida – ou na mesma partida – está o apelo ao afeto que emana do corpo, está o reconhecimento da substância mais basal do psíquico, o desejo, ou ainda, a pulsão. O que enlaça professor e “aluno”, aqui, não é a transmissão do conhecimento. O que enlaça é o indizível, aquilo que retorna no adulto enquanto uma infância primária e perdida e que reencontra no bebê de quem cuida.

Assim, trabalhar com bebês é sustentar o indizível na prática cotidiana – indizível que se engana com identificações junto aos bebês prediletos e se mostra cru junto aos bebês preteridos. Trabalhar com bebês é lidar com corpos que não falam mas que, nem por isso, deixam de ser sujeitos. É passar de *Korper* a *Leib* (ASSOUN, 1996, p. 176).

Não é todo sujeito que consegue suportar em seu fazer o indizível e, a partir dele, buscar significações em choros variados, gritos nos mais diversos tons, olhares e expressões com diferentes tonalidades. De fato, o esforço psíquico do professor de berçário que assume sua função de enodar no bebê os três registros do nó borromeano espontaneamente – porque a partir de um desejo que se quer legítimo – é gigantesco. Como veremos nas vinhetas, uma professora não estabeleceu transferência conosco e não pode fazer função educativa com os bebês, mantendo-se “fiel” a seu preferido. Coincidência ou não, essa professora faltava constantemente ao trabalho e chegou a ser

demitida alguns meses após o início do ano letivo. Haveria nela, em sua posição subjetiva, algo que não a possibilitava sustentar-se no trabalho? E, por outro lado, nas duas outras professoras que puderam tecer conosco uma transferência e voltarem-se com desejo para os bebês preteridos, haveria algo de seu, de subjetivo, que permitiu esse giro?

A questão que queremos desenvolver nesse subcapítulo é: há uma posição subjetiva que sustenta esse esforço psíquico de fazer função educativa junto aos bebês? Nossa pesquisa não almejou uma escuta sobre o sujeito professora, de maneira que a construção de possíveis respostas seria apenas no campo teórico. Mas entendemos que nossa escuta do campo nos ofereceu sinais que podemos perseguir a fim de elucidar essa questão.

O primeiro ponto que observamos foi a disponibilidade de algumas professoras em endereçar a voz e o olhar aos bebês antes desprovidos por elas, desses objetos pulsionais no berçário. Após nossas intervenções, o giro para os bebês não tardou em acontecer. Maria e Fefa, ambas bebês com seis meses de idade, antes das intervenções eram crianças a quem não se dirigia o olhar e a voz – logo, não se supunha sujeito nelas, não se antecipava imagens. Após nossas intervenções, onde buscamos dotar os bebês de subjetividade aos olhos das professoras, atribuindo linguagem às suas manifestações, duas delas se deixaram fisgar e outras duas não se importaram. As que se deixaram enlaçar endereçavam a nós o laço e mesmo os avanços dos bebês, como que em uma espécie de “mostração”. Entendemos que havia uma marca subjetiva comum nessas professoras, que as possibilitava, após as intervenções, abrirem-se e adotar um bebê estranho, filiando-o a seu fazer e mesmo seduzindo-o, desde que houvesse um terceiro para atar pelo olhar esse laço.

Portanto, a sedução, movimento psíquico importante que abarca o *infans* em uma aventura psíquica junto à construção do Outro, é um movimento fundante de quem se coloca na posição de outro prestativo no cuidado com os bebês. Seduzir satisfaz o sedutor, não importa muito a quem essa sedução se dirige. De qualquer maneira, observamos que a importância da presença de um outro que atesta essa potência, como quem diz: “Olha o poder dessa professora, ela é muito sedutora, uma encantadora de bebês!”. Nisso reside seu desejo – aí está sua satisfação, que pode muito bem ser nomeada e reconhecida no registro dos ideais profissionais. Há que se autorizar e legitimar a sedução de bebês estranhos, desde que a sedução seja balizada por ideais profissionais.

A teoria da sedução

Em 1897 Freud, em uma carta a Fliess, escreve: “Eu não acredito mais em minha *neurótica*” (FREUD, 1897/ 2006, p. 265). Com isso, Freud abandona uma ideia que perseguiu no atendimento às histéricas, de que o pai era responsável pelo trauma sexual dessas mulheres por havê-las seduzido de fato.

A palavra sedução remete, antes de mais nada, à idéia de uma cena sexual em que um sujeito, geralmente adulto, vale-se de seu poder real ou imaginário para abusar de um outro sujeito, reduzido a uma posição passiva: uma criança ou uma mulher, de modo geral. Em essência, a palavra sedução é carregada de todo o peso de um ato baseado na violência moral e física que se acha no cerne da relação entre vítima e carrasco, o senhor e o escravo, o

dominador e o dominado. Foi exatamente dessa representação que Freud partiu ao construir, entre 1895 e 1897, sua teoria da sedução, segundo a qual a neurose teria como origem um abuso sexual real. Essa teoria apoiava-se simultaneamente numa realidade social e numa evidência clínica. Nas famílias, e às vezes até na rua, as crianças muitas vezes são vítimas de violações por parte dos adultos. Pois bem, a lembrança desses traumas é tão penosa que todos preferem esquecê-los, não vê-los ou recalá-los (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 696).

Paradoxo instalado e escutado na clínica freudiana: nem todos os pais eram violadores e, ao mesmo tempo, as histéricas falavam a verdade quando se diziam vítimas de uma sedução. Freud então formulou sua teoria da fantasia, afirmando ser uma verdade psíquica – e não factual – a sedução vivida em fantasia. As causas sexuais, portanto, eram fantasísticas

Esse abandono da teoria da sedução em nome da teoria da fantasia provocou três reações entre os freudianos. A primeira negou a existência de seduições reais e valorizou demasiadamente a fantasia, como o kleinismo, que tornou preponderante a realidade psíquica em comparação à real e interpretou a origem dos traumas ligada a uma relação de objeto baseada numa sedução imaginária de tipo sádico, muito mais violenta que o trauma real.

Na segunda tendência estão os partidários do biologismo: negam a existência da fantasia e remetem toda estrutura psíquica a uma violação concretamente vivida na infância. Nela está a teoria reichiana. Já a terceira reação aceita simultaneamente a

existência do trauma e da fantasia, ou seja, nessa tendência a psicanálise entende que é preciso levar em conta as duas ordens de realidade, a fantasística e a factual (ibidem, 1998).

Quando olhamos para uma cena entre uma professora e um bebê, vemos uma sedução, em fantasia, de um adulto para um bebê estranho, sedução essa que, se referenciada em palavras balizadoras de sua atuação profissional, produzem efeitos subjetivantes no bebê, como podemos acompanhar nos IRDIs.

Mas o preferido é tornado familiar pelo próprio desejo da professora, e aí é fácil seduzir. A questão é tornar possível seduzir um estranho, e isso só será possível com uma legitimação profissional. Direcionar essa sedução – que, a nosso ver, precisa sim ser traço de uma posição subjetiva específica para ser legítima – para todos os bebês só pode ocorrer pela legitimação da sedução, tornada parte do trabalho de constituição subjetiva – e, a nosso ver, da própria educação.

A posição histérica

Para continuar nossa discussão, vamos nos ater a um texto de Charles Melman (2008) intitulado “A identidade histérica” e articulá-lo à nossa questão.

Nesse texto, ao escrever sobre a identidade histérica, Melman afirma que é possível um sujeito ocupar dois lugares no discurso: o lugar do mestre e o lugar do servidor, os quais Hegel (2005) também teorizou com a dialética do senhor e do escravo. O lugar do mestre é legitimado, nomeado, dotado de virilidade e certificado pela referência a um fundador e, ao mesmo tempo, pela castração. “É a passagem pela castração que dá acesso à virilidade e a esse lugar” (MELMAN, 2008, p. 219).

O lugar do servidor, ao contrário, é o lugar do grande Outro cujos sujeitos aí localizados não passaram pela castração ou não obtiveram um reconhecimento legítimo

dela. Nesse lugar, os sujeitos são expostos a tarefas feminizadas e subordinadas. Não podem reivindicar nenhuma autoridade, nenhuma filiação, nenhuma genealogia.

A maneira pela qual um sujeito ocupa um lugar Outro é em função da busca por um reconhecimento, de uma nomeação que venha de fora. Não tendo, na origem, uma identificação simbólica que funde uma linhagem e introduza uma ordem, o sujeito irá procurar se fazer reconhecer, se fazer aceitar, se fazer valer. “Não é certamente excessivo dizer que grande parte dessa atividade vai consistir nesse esforço, na falta de uma identificação simbólica, para encontrar uma identificação que seja geralmente reconhecida, estabelecida” (Ibid, p. 221).

Para se manter no lugar do grande Outro, o sujeito histérico usa como grande meio a sedução, mostrando-se como representante do objeto *a*. “O que dá o poder de sedução, o que dá o brilho fascinante, fascinador, é ser o representante desse objeto pequeno *a*” (Ibid, p. 222). A questão é que a sedução só se mantém com a condição de que o objeto *a* continue a se esquivar. A esQUIVA é fundamental à manutenção desse jogo de sedução. Se essa sedução desse certo, haveria o risco de uma queda da imago que é preciso manter e, ao mesmo tempo, o corpo de reduziria à sua materialidade. Daí se perde o brilho que o sustentava – *Sou sua, mas não sou!* – e se corre o risco de introduzir uma decepção recíproca no que era até então animado pelo jogo da sedução. É pela metonímia que a histérica se aproxima do objeto *a*, mas esse sempre se distancia. É a esQUIVA que mantém o jogo da sedução.

Parece- nos que é possível fazer uma relação entre a posição histérica e o que esperamos enquanto função da professora de bebês. O primeiro ponto é com relação ao próprio laço estabelecido. É para servir que uma professora se oferece aos bebês: não é enquanto mestre viril, possuidor de um saber, que ela irá se enlaçar com o bebê, mas como aquele que pode lhe emprestar objetos sem lhe dar. A professora serve ao bebê

quando lhe diz: “Mas o que você quer que eu faça para você parar de chorar?”. É de uma posição de servidora que se trata – na lógica de Melman, um mestre não duvida, ele institui pela sua virilidade um saber. Ainda que ela irá supor saberes sobre o bebê, sempre desconfiará deles, buscando uma confirmação no outro. Além disso, seu intuito é tornar-se aquela que o satisfaz. A questão é que ela precisa satisfazer ao lado da mãe e não no lugar da mãe – esse é seu esforço profissional.

Esse distanciamento professora e bebê – já que ele mesmo vai para casa ao final do dia, passa os finais de semana longe da creche – parece servir concretamente a uma outra característica da posição histérica. O fato de que a professora não pode satisfazer o bebê plenamente, uma vez que não é seu. Ou seja, ela seduz, mas se esquivava – em fantasia e também na realidade. Se a professora se coloca no lugar de objeto *a* do bebê, ela se esquivava desse lugar, de satisfazê-lo na medida em que ele não é dela – ele vai embora. Ela seduz quem nunca será seu – tanto ela não o satisfaz plenamente, quanto ele próprio também não, o que mantém o laço. Esse traço do funcionamento da histeria serve à função educativa de bebês, embora tenha que ser nomeado se gera sofrimento e não reconhecimento nas professoras, já que, segundo Melman, essa esquivava provoca um sentimento de culpa no sujeito em função da falta introduzida no parceiro. Nesse lugar Outro, o parceiro – no nosso caso, o bebê, que pode vir a fazer suporte à posição da histérica – espera o que viria responder ou satisfazer seu gozo, e aí só há resposta adiada por não poder corresponder de maneira satisfatória ao parceiro, sendo a própria causa de sua decepção.

A diferença está no fato de que o bebê ainda não pode colocar-se exatamente como parceiro porque não pode ainda responder à falta no Outro, sendo apenas receptáculo ou sofrendo passivamente seus efeitos.

De acordo com Melman, essa culpa vai se organizar de três modos diferentes, e esses modos talvez se articulem aos laços tecidos com os prediletos e os preteridos. A primeira é a tentativa de reparar essa falta que a histérica se acusa de introduzir no parceiro. Na tentativa de repará-la, ela se faz servidora perfeita e aplicada do parceiro, para justamente fazer esquecer, escamotear esse déficit introduzido pela estrutura, que se esquia de satisfazer. Aqui vemos o laço com o bebê predileto.

E me permito nesse momento saudar, assinalar, todas aquelas e todos aqueles que se empenham, com muita dedicação, apego, trabalho, esforços, em fazer esquecer aquilo de que eles se consideram, abusivamente, responsáveis ou culpados (Ibid, p. 224).

Há uma outra forma de tentar resolver a culpa. “É o simétrico invertido” (Ibid, p. 224). Consiste na queixa que nada dá certo e não dá por causa do parceiro. Aqui a histérica responsabiliza o próprio parceiro pelas insuficiências da vida. Nesse segundo modo, é a queixa que se sobressai, e aqui vemos a histérica que “nunca está contente, não porque tenha um temperamento difícil, mas por uma razão de estrutura” (ibid, p. 225). A existência dessa modalidade de histeria se sustenta na insatisfação. Muitas vezes o bebê preterido é assim nomeado: como aquele impossível de satisfazer e, por isso mesmo, reclama de seu trabalho. Interessante é observar que tanto sobre os prediletos quanto sobre os preteridos recaem projeções – a diferença é que com o primeiro o objeto *a* se coloca, e por isso ata o laço com o bebê; já no segundo caso, não tem por onde, já que os bebês estão construindo uma estrutura psíquica ainda no primeiro momento – por isso, não há sintoma que possam produzir para fazer suporte à

demanda de se manter insatisfeita da histérica. O máximo que ele pode fazer aqui é continuar gritando, como foi o caso de Maria, a “bebê brava e impossível de satisfazer” (sic).

A terceira atitude histórica na mesma posição que tem como suporte o objeto *a* e que tem como endereçamento seu semelhante, não mais mantém o jogo da sedução, mas exhibe o que seria da ordem do objeto *a*, ou seja, uma materialidade corporal sem maquiagem, desnuda, reduzida a seu peso, a sua aparência de carne, engajando-se em um certo masoquismo que se faz em submissão e, ao mesmo tempo, vingança, já que quer desnudar o objeto *a* que sustenta a imagem feita pelo outro a quem faz par. Aqui a histórica convida esse outro a lhe maltratar, como a um dejetivo.

Esse texto de Melman, a nosso ver, retrata tanto a posição subjetiva que pode sustentar um laço com os bebês a partir do desejo, quanto as facetas dessa mesma posição, que tanto destaca um predileto quanto exclui os preteridos.

III. O SUJEITO-PROFESSORA E A FUNÇÃO EDUCATIVA: QUANDO O DESEJO SE ARTICULA A PARTIR DO ENODAMENTO R. S. I.

É a ordem da linguagem, ordem simbólica, que sustenta o narcisismo, organizando uma mediação entre o eu e o semelhante

J.-D. Nasio

A questão que norteia este capítulo é: a partir de qual substância psíquica a professora poderá se afastar libidinalmente do bebê predileto, e ao mesmo tempo, se enlaçar com os preteridos a partir de um outro lugar, em que possa reconhecer simbolicamente sua função e sem que o desejo deixe de pilotar esses laços e esteja sustentado por ideais profissionais? Entendemos que essa justa posição só pode ser alcançada se o encontro com ambos os bebês for atravessada por representantes do ideal do eu. “De fato, é o ideal do eu – simbólico – que pode regular as relações entre um eu e um eu ideal” (NASIO, 1997, p. 61).

3.1 O balizamento do investimento libidinal pelos ideais profissionais

A relação privilegiada com o bebê predileto – bem como a exclusão dos outros – não é possível de ser sustentada em um ambiente profissional, em que o professor precisa estar com todos e com cada um e intervindo para a produção de um sujeito psíquico, ou seja, antecipando sujeitos, estabelecendo demandas, alternando presença e ausência e referenciando seus atos pela função paterna.

O ideal do eu corresponde, como vimos, a um conjunto de traços simbólicos implicados pela linguagem, pela sociedade e pelas leis. Esses traços são introjetados e fazem a mediação na relação dual imaginária: o sujeito encontra lugar para si num ponto – o ideal do eu – de onde se vê como possível de ser amado, na medida em que satisfaça a certas exigências. O simbólico passa a prevalecer sobre o imaginário, o ideal do eu sobre o eu. Assim, o simbólico superpõe-se ao imaginário e o organiza. Em 1954, Lacan diria que é o ideal do eu, simbólico (em oposição ao eu ideal, assimilado a uma projeção imaginária) que se constrói com o significante do pai como terceiro na relação dual com a mãe (NASIO, 1997, p. 62).

Voltando ao esquema L, observamos que o eixo alienante **a – a'**, que representa a relação imaginária, é cortado pelo eixo simbólico **S – A**. Ou seja, é somente esse eixo que pode filtrar o outro, dual e produtor de imagens, ainda que quando o sujeito se

dirige para A sempre encontre o eixo alienante. De qualquer modo, é a partir da visada de que o sujeito está determinado por uma ordem simbólica, que o antecede e o atravessa, que se pode encontrar a produção de lugares possíveis para além da alienação.

Para seu fazer profissional, a professora precisa se localizar em uma função educativa que tanto a permita olhar para o bebê predileto quanto para o preterido a partir de um desejo que se referencie no campo simbólico. Se ao olhar o bebê predileto o que volta invertido é seu eu ideal perfeito, o bebê preterido pode lhe remeter a uma imagem que lhe permita reconhecer-se no campo das palavras que circunscrevem um fazer profissional possível, ainda que não total, uma vez que a totalização está para sempre perdida. Aliás, é isso que bebê preterido lhe lembra – ser *sujeito* simbólico para todos só é possível se se perde o *eu-outro* imaginário.

O balizamento do investimento libidinal e narcísico pelos ideais profissionais que tangem o “ser professor de cada um e de todos” é sustentado pelas palavras advindas de um terceiro o qual ela pode também estar identificada ou pode vir a se identificar em um processo de formação se a transferência surgir. A entrada de outros significantes no (des) encontro professora e bebê, sustentada por um terceiro, podem tanto promover um investimento narcísico no bebê que não havia, quanto colocar limite no saber imaginário da professora sobre seu fazer e, especialmente, sobre determinado bebê, quando há um excesso de sedução. O balizamento é construído a partir de palavras que referenciam o saber da professora para aquém ou além de seu desejo de sedução, porque necessariamente precisa tanto *se fazer para cada* quanto *incluir outros bebês no laço* com ela – então “ele não é meu, não sou só dele, há outros entre nós dois, e o que sustenta esses espaços ‘entre’ são as palavras”.

A questão que precisa ser colocada é o não investimento cultural no lugar simbólico “professor de bebê”. Como o professor poderá se referenciar em ideais profissionais se o que tange o lugar simbólico do profissional que trabalha com bebês no Brasil se referencia, como observamos no capítulo I, no trabalho com crianças a partir dos 3 anos de idade? Há um esvaziamento simbólico da especificidade no trabalho educacional de bebês, gerando como consequência intervenções que se pautam em um modelo hegemônico que privilegia a cognição e a disciplina como objetos a serem construídos com o bebê. Ora, não havendo um lugar específico para o laço educativo com os bebês, duas alternativas restam e podem ser facilmente visualizadas atualmente: a cópia – sem sucesso – de atividades estritamente pedagógicas, as quais os bebês não se enlaçam, porque não entendem, visto o seu momento de desenvolvimento e constituição; o aparecimento de jeitos caseiros para lidar com os bebês – e que remontam a exposição dos bebês, como vimos no capítulo 1 – o que permitem o laço com alguns, ainda que esses jeitos fiquem, muitas vezes, marginais ao que se espera de um “professor” de “educação infantil”, que não pode ser chamado, por exemplo, de “tia” – desde meados do século XX, como também vimos no capítulo 1 – pois isso retira do foco sua “técnica” e seu “profissionalismo”. Assim, a função educativa do professor de creche precisa contar com referenciais específicos para esse trabalho, que coloque no centro de seu fazer o investimento libidinal e narcísico singular e para todos – no âmbito profissional e referenciada por palavras que a afastem do impulso de satisfazer moções pulsionais regredidas.

Ocorre que a maioria dos bebês não é investida, nem libidinal, nem narcisicamente pelos professores. Com eles não há identificação de nenhuma ordem, o que impede a ocorrência de um laço subjetivante. Isso é observado quando o professor

fala para *todos*, sem que o *cada um* se presentifique, o que chamamos de fala generalizante. Essa posição encontra lugar no discurso Universitário.

A pedagogização que domina atualmente os CEIs está orientada por um discurso marcado pela prevalência da técnica e pela pretensão de universalização das práticas. Esse discurso, que impera no cenário científico contemporâneo, pode ser analisado à luz do discurso do universitário (...). Na estrutura discursiva do universitário, o saber (S2) ocupa o lugar de agente, indicando que ele é o elemento dominante no laço com o Outro. Quando a educação está agenciada pelo discurso do universitário, temos como efeito a objetualização do outro e o recalque da condição de singularidade (S1), em nome de um saber que se pretende universal e aplicável a todas as crianças (KUPFER & LERNER, 2014, p. 223).

Entendemos que a função educativa do professor de bebês pode ser mais elucidada se a pensarmos a partir do nó borromeano, por justamente articular os registros do imaginário, simbólico e real. A construção do nó tem início na passagem do sujeito-bebê pelo primeiro momento lógico da constituição psíquica, tornando-se, assim, o operador de leitura mais afeito à compreensão de uma função que engendra essa construção.

A tríade real, simbólico e imaginário forma um conjunto terminológico elaborado por Lacan em 1953²³, na conferência “O simbólico, o imaginário e o real”. A expressão nó borromeano²⁴ surgiu no discurso lacaniano pela primeira vez em 9 de fevereiro de 1972, no contexto teórico de sua última retomada aos textos freudianos, para designar as figuras topológicas a partir de nós trançados. O objetivo do enodamento é traduzir a trilogia do simbólico, imaginário e real repensada em termos de real/ simbólico/ imaginário, dando primazia ao real – e à psicose – em relação aos outros dois elementos. Assim, o nó é um modelo de estrutura que se fundamenta na topologia e que “efetua um deslocamento radical do simbólico para o real”. Em 1975, Lacan acrescentou um quarto elemento, uma quarta volta ao nó borromeano denominado *sinthome*.

FIGURA I: Nó Borromeu

Vamos nos ater rapidamente aos registros que se enodam para o surgimento de um sujeito, para em seguida retomarmos nossa questão. O registro do *real* equivale ao

²³ Apresentado na conferência “O simbólico, o imaginário e o real”, publicada no livro “Os Nomes-do-Pai” (1953/2005).

²⁴ Lacan remete a expressão nó borromeano as armas da família Borromeu, pertencente da dinastia milanese. As armas eram compostas por três anéis em forma de trevo, simbolizando uma tríplice aliança, em que se um dos anéis era retirado, os outros ficariam soltos (Roudinesco e Plon, 1998).

que é impossível de significar e, ao mesmo tempo, não cessa de não se escrever, resultando em um resto inalcançável da operação de simbolização. O real não pode ser assimilado pela palavra e sempre retorna nessa impossibilidade.

O registro do *simbólico* se caracteriza por uma diferenciação entre elementos articulados em cadeia, sendo que a referência de um elemento no registro do simbólico não é uma imagem especularizada desde um exterior, mas sua posição em uma rede com outros elementos. É a função simbólica que ordena e determina o sujeito à sua revelia enquanto um sistema de representações baseadas na linguagem. Até 1970, o simbólico era dominante na topologia lacaniana para, após esse ano, a ênfase recair sobre o real. “É a ordem da linguagem, por excelência, enquanto aquilo que preexiste e condiciona todo fenômeno humano, equiparando-se, neste sentido, ao conceito de Outro enquanto tesouro dos significantes e lógica significante” (FERNANDES, 2000, p. 100).

O termo *imaginário* corresponde a uma relação dual com a imagem de um semelhante. Corresponde ao campo do eu, com seus fenômenos de engodo e ilusão e cujos efeitos são o desconhecimento, o amor e a agressividade. Foi em 1953 que Lacan definiu o imaginário como um engodo resultante da clivagem entre o eu e o sujeito.

O utilizar essa topologia, Lacan buscava representar um modelo de estruturação psíquica que deve ser percorrido pelo sujeito em sua constituição. Ou seja, a constituição depende da construção e do enodamento dos três registros que, inseparáveis, demonstram a irreducibilidade do sujeito ao seu organismo. A consistência do nó é o que lhe permite suportar as vicissitudes de sua existência ao longo da vida. Por isso entendemos que a função educativa do professor de bebês se constrói atada ao nó.

Quando uma professora elege um bebê entre uma turma de quinze, por exemplo, para ser seu predileto, coloca sobre ele uma imagem que, de fato, não corresponde à

realidade objetiva, mas, por outro lado, determina suas intervenções sobre o bebê. Ou seja, a imagem projetada sobre o bebê estrutura, de alguma maneira, o laço com sua professora. Esse olhar, atravessado pela posição subjetiva da professora, transcende o real da criança, fundando ali uma nova objetividade. Lacan usa o fenômeno do arco-íris para elucidar essa questão.

Quando vocês veem um arco-íris, veem algo de inteiramente subjetivo. Vocês o veem a uma certa distância que se desenha na paisagem. Ele não está lá. É um fenômeno subjetivo. E, entretanto, graças a um aparelho fotográfico vocês o registram de modo inteiramente objetivo. Então o que é isso? Não sabemos mais muito bem, não é onde está o subjetivo, onde está o objetivo. Ou não seria que temos o hábito de colocar no nosso compreendedorzinho uma distinção muito sumária dos dois? (LACAN, 1953-54/ 1986).

Lacan destaca que o subjetivo intervém de maneira definitiva na constituição do que é objetivo, compondo uma nova realidade, propriamente humana. “Alguma coisa **tria**, criva de tal maneira que a realidade só é entrevista pelo homem, pelo menos no estado natural, espontâneo, de uma forma profundamente **escolhida**” (LACAN, 1959-60/ 1988, p. 63).

A professora, sustentada por sua posição subjetiva, faz inconscientemente e, portanto, a partir de seu desejo, laço com seu bebê predileto, escolhendo-o para receber os privilégios dentre os demais. Assim, olha e fala com “seu” bebê a partir de uma imagem depositada sobre ele, imagem que pilota suas intervenções no campo educativo. O laço está amarrado pelo nó borromeano, onde o desejo da professora permite produzir

sentidos possíveis e parciais, referenciados ao seu lugar profissional, e projetá-los sobre o real do corpo do bebê, fazendo função educativa.

Quando seu lugar profissional – de onde vem os significantes que balizam sua intervenção no campo da creche, a partir do Outro social – está fragilizado, pode fazer um laço com o bebê mais pela via primária, recorrendo a revivescências de seu próprio narcisismo renascido no encontro com a imagem idealizada de si, projetada sobre o bebê. Aqui ainda o laço está atado pelo nó, mas sustentado não por um desejo no campo dos ideais profissionais, mas em um narcisismo renascido. É o que ocorre com os bebês prediletos, que reinam para suas professoras às custas de outros que, fora do discurso, ou ficam em um limbo subjetivo porque desde seus outros parentais estão em constituição, ou não encontram nem na creche um lugar possível de subjetivação, ficando à margem do limbo, à margem da margem.

A questão é que para fazer função educativa não basta o laço – por mais subjetivante que possa ser – com o bebê predileto. A professora tem outros bebês – a maioria – para fazer função e para supor sujeitos referenciada em significantes que balizam sua lida no campo profissional. Só a partir de seu desejo que pode fazer função educativa com os bebês da creche: um desejo que surge do enodamento entre o indizível de sua função e propriamente do corpo do bebê (R), dos significantes que podem nomeá-lo, dar-lhe lugar na diferença com os outros bebês (S) e das imagens que recobrem o seu corpo e lhe permitem construir sua própria imagem corporal (I).

Como fica o nó borromeano no encontro entre professora e bebê preterido, onde o desejo não é o que movimenta e sustenta esse laço? Entendemos que sem o desejo, não há visão do arco-íris, ou seja, não há sujeito que pode imaginarizar a objetividade cunhada pelo saber generalista sobre o corpo do bebê a partir de significantes

provenientes do Outro. Sem desejo, a fala se torna vazia, generalizante, e a lida é com o corpo naturalizado e objetalizado, sem sujeito que o habite.

Constatamos que uma creche mais permeável à prevalência do conhecimento operativo sucumbe ao imperativo de que os objetos – as crianças – se comportem com regularidade e que o plano de trabalho – de aula – oblitere qualquer suspeita de enunciação tanto do educador quanto do educante (MARIOTTO, 2009, p. 120).

Se o bebê não ativa alguma identificação na professora – se tornando seu rei, seja de modo escuso ou declarado – torna-se objeto-aluno nessa demanda social por regularidade e objetividade. O bebê fica, nesse momento, no limbo de sua constituição psíquica porque o professor também aí está – sem fazer função educativa, são dois corpos tornados objetos de um saber que se quer total, sem furo, sem sujeito, sem desejo.

3.2 A função educativa de professores no nó borromeano

Pensamos que a função educativa da professora de bebês pode ser melhor compreendida com a utilização da topologia do nó borromeano, que enoda três lugares no mesmo plano, porque possuem a mesma importância e não podem ser desenodados sob o prego da função educativa não se sustentar. A função educativa é o que resulta da intersecção dos três anéis associada ao desejo profissional.

No lugar do **real** está o corpo generalizado do objeto-corpo do bebê institucionalizado, que não pode ser singularizado porque não entra na cadeia significante da professora. Ela troca o Miguel, o Francisco ou a Joana; tanto faz, já que todos, nessa lógica, são entendidos a partir de um padrão naturalizado que rege, por suas leis generalistas, o desenvolvimento do corpo e demandam um jeito único de trocar, construído tecnicamente pelos saberes higienistas e pedagógicos desenvolvidos desde o século XX.

As pesquisas com os bebês órfãos ou abandonados em função da Segunda Guerra Mundial demonstraram o quanto o abandono afetivo provocado por uma

institucionalização precoce provocavam danos quanto à constituição psíquica dos bebês justamente porque o laço não se fazia presente. Embora as pesquisas estivessem pensando em uma ausência materna real – e não no conceito de campo do Outro, desde Lacan – o fato de não haver laço estabelecido com qualquer outro prestativo era o que produzia no bebê, além de seus já sabido abandono real, também um abandono psíquico.

Trabalhando em um orfanato perto dos Estados Unidos, Spitz (1958) observou que os bebês que eram alimentados e vestidos, mas quase não recebiam afeto, nem eram segurados no colo ou embalados, apresentavam uma síndrome que ele denominou de hospitalismo. Eles apresentavam dificuldades em seu desenvolvimento físico, tinham o rosto vazio de expressão, tinham insônia, faltava-lhes apetite, não ganhavam peso, e, aos poucos, iam perdendo sua capacidade por se relacionar, o que, na maioria das vezes, os levava a óbito (HECHT & SILVA, 2010, p. 3).

Na predominância desse registro, o bebê não pode ser identificado a uma imagem proveniente de sua própria história subjetiva, tampouco encontra um lugar simbólico enquanto sujeito-aluno, porque o Outro social, ao colocá-lo na condição de “objeto fabricável”, extingue sua dimensão de sujeito – portanto, é seu corpo que precisa ser trocado, alimentado, logo regulado e adaptado, não importando se ali habita ou poderá vir a habitar um sujeito – nunca foi função da creche se ater à sua implicação na constituição psíquica dos bebês. O corpo aqui é o *Korper* freudiano, “objeto material

e visível, estendido no espaço e designável por certa coesão anatômica” (ASSOUN, 1996, p. 176).

Enquanto prevalece em corpo-máquina, torna-se impossível de ser significado quando emerge um traço de singularidade no bebê. É o caso de Augusto, um bebê de cinco meses matriculado na sala de berçário, mas logo saindo depois de um mês e meio. Augusto é um bebê que nada demanda e tampouco é demandado. Quando acordado, fica o tempo todo absolutamente fixado nas imagens nos desenhos da televisão que permanece ligada durante as manhãs e, nessa posição de *Kurp*, parece um boneco a ser alimentado e higienizado. Augusto *tudo* aceita e *nada* rejeita, e a única palavra que o nomeia, quando perguntamos sobre ele, é “bonzinho”. O problema é que ser bonzinho na basta para ser fisgado pelo desejo das professoras. Nesse lugar, funciona regular e ortopedicamente, de acordo com as expectativas do discurso da ciência, mas ao preço de não nascer nele um sujeito-bebê, faltante e desejante. Quanto aos IRDIs, todos estavam ausentes e assim permaneceram até Augusto ser levado repentinamente para outra creche, para nossa surpresa.

Talvez o que demonstre esse esvaziamento de imagens e palavras sobre o bebê institucionalizado é o silêncio que sobre ele paira na sala de berçário: seu nome raras vezes aparece, bem como o olhar pouco se dirige a ele, mesmo que ele grite e procure o olhar da professora, como pudemos acompanhar com os IRDIs. E, por não falar, mas por muitas vezes emitir marcas de linguagem – por meio de modalidades diferentes de choro, tocos de palavras, preferências alimentares e de horários de sono, as próprias mordidas – não conseguem ser escutados quando se espera um sujeito que funcione a partir de um pensamento organizado pela racionalidade, expressa em palavras.

No lugar do **simbólico** estão as palavras no campo da cultura e os próprios ideais construídos por cada sujeito-professor que poderiam referenciar seu encontro

profissional com os bebês. A nosso ver, esse registro se apresenta fragilizado para alguns profissionais, que chegam no berçário e encontram um lugar de trabalho, mas não um lugar de desejo profissional, tanto por muitas vezes não terem construído com essa profissão identifições, quanto pela própria não valorização e delimitação da especificidade desse lugar profissional no sistema educativo brasileiro.

Como demonstramos no capítulo I, o Brasil até hoje não construiu um referencial específico para se trabalhar com bebês de zero a dezoito meses. Assim, a falta de referências profissionais dificulta a simbolização, que fica à mercê das possibilidades subjetivas de cada professor em sua própria história. Em busca de satisfação, se enlaçam imaginariamente com seus bebês preferidos e imaginariamente semelhantes –satisfação essa que não basta para sustentar um desejo profissional.

O registro do imaginário é fundamental na função educativa do professor de berçário, uma vez que é dele que provêm as imagens que permitirão antecipar um sujeito nos bebês e sustentar o circuito pulsional, culminando na produção de uma imagem corporal, o que se espera do primeiro momento lógico de constituição psíquica. Mas esse imaginário não pode estar desarticulado dos outros registros – caso esteja, resulta como impossível de sustentar uma função subjetivante que se faz no nó borromeano.

No lugar do **imaginário** estão os bebês predileto e preterido. O predileto é recebedor de privilégios porque retorna ao professor sua própria imagem idealizada, proveniente do eu ideal, há muito abandonado, mas que encontra uma via de se mostrar quando se depara com um traço identificatório no bebê tornado rei, como já discutimos.

Da mesma maneira, o professor, preso nesse laço em que predomina o imaginário com seu bebê predileto e com os preteridos, pode se retirar de sua função educativa – e profissional – com ele e com os outros bebês, ao menos no viés em que a

psicanálise entende a educação. A questão é que como o discurso social-institucional não considera o desejo como motor para o fazer profissional, também não constrói balizas e referenciais para esse desejo, restando a ele permanecer nas salas de berçário como não nomeado – logo, tabu.

Articulando a posição subjetiva da histeria à “escolha” pelo bebê predileto e pelos preteridos, podemos entender que sobre o primeiro a histérica lança sua faceta de servidora, seduzindo e oferecendo-se como representante do objeto *a*. É *isso* que os bebês em constituição precisam: da *viz* e do olhar, representantes do objeto *a* que emanam do feminino e fundam *Lieb*.

Mãe que diz, mãe a quem se demanda, mãe que ordena e que institui ao mesmo tempo a dependência do homenzinho. A mulher permite ao gozo ousar a máscara da repetição (...). Ela ensina seu pequeno a se exhibir. Ela conduz ao mais-de-gozar, porque ela mergulha suas raízes, ela, mulher, como a flor, no gozo mesmo (LACAN, 1970, p. 73-74).

Assim, são imagens que compõem a linguagem do bebê e elas são projetadas pelo outro prestativo e introjetadas pelo sujeito-bebê, constituindo um diálogo a partir da permeabilidade significativa. Iremos aprofundar essas questões no próximo capítulo, retomando, a partir de Bernardino (2004) a temática da telepatia elucidada por Freud à luz da Psicanálise.

Quanto aos preteridos, é também a partir de sua posição histórica que a professora se encontra com os bebês, mas pelo avesso. Aqui, a professora reclama por não conseguir satisfazê-los, queixando-se porque não o entende, já ele não aceita seu

manejo. A questão é que o maneja a partir de uma posição subjetiva não balizada por ideais profissionais e que tampouco permite a ela colocar-se como boa servidora. Assim, é freqüente se ouvir da professora que está nesse lugar com um bebê: “Faço tudo por ele, mas não pára de chorar!”.

É na articulação do R, S e I que a professora pode intervir junto aos bebês a partir de um desejo referenciado aos ideais culturais que tangem o ser professora de bebês e que pode estar em nome de seu sintoma. É pela nomeação dos bebês a partir de uma referência profissional que visa a satisfação, ou seja, nomeação que está em nome do desejo do sujeito-professora que se pode localizar a função educativa do professor de berçário. Quando nomeia, a partir de seu desejo profissional, o corpo do bebê, coloca o mesmo em uma série significativa enquanto “aluno” e o reposiciona, podendo então fazer cadeia com o outro bebê, cada um no seu lugar e com sua singularidade, mas todos sob a mesma insígnia de “alunos”. O corpo, assim, deixa de ser *Korper* e nasce *Leib*, “o corpo captado em seu enraizamento, na sua própria substância viva (...): não é somente um corpo, mas o Corpo, princípio de vida e individuação” (ASSOUN, 1996, p. 176).

Ora, o que impede a professora de sustentar uma satisfação profissional em uma atuação para todos os bebês e respaldada no registro do simbólico pode se assentar em dois fatores: 1) A prevalência do registro do real no manejo com o bebê, o que a impossibilita de enlaçar-se subjetivamente com o bebê, laço tecido com imagens; 2) A prevalência do registro do imaginário, que faz a professora ficar submetida ao destino de sua histeria, ainda que seja a posição histérica que permita à professora ser partícipe desse primeiro momento de constituição do bebê – e, portanto, fazer sua função educativa

Assim, entendemos que é o atravessamento de palavras norteadoras de um fazer educativo com bebês a partir do desejo que referenciam uma atuação profissional - que

pode resultar em um desejo profissional e a produção de um sentido sobre seu fazer profissional, de um sentido possível que dá um parcial contorno ao real da existência e um lugar subjetivo possível junto aos bebês na creche.

Situado a partir de sua castração, o sujeito pode se reconhecer a partir de um lugar que ultrapassa a imagem que lhe volta dos bebês, ou seja, nas palavras que balizam sua intervenção, palavras construídas em sua passagem pela castração, ainda que o sujeito, quando se dirige ao Outro, sempre esbarre na relação imaginária, já que não pode ter acesso à sua verdade. “O eixo simbólico (S – A) está presente cada vez que o sujeito se dirige ao Outro, que não é o semelhante imaginário, mas o Outro absoluto, o Outro na medida em que é capaz de fundar a existência do sujeito na fala” (MARIOTTO, 2009, p. 74). Em última análise, de fundar um sujeito do Inconsciente pelo desejo não sabido, que porta uma verdade. É a ordem simbólica que rompe com a totalização alienante e identificatória do laço imaginário, onde o “sujeito é tomado por uma ordem tanto anterior quanto exterior a si mesmo, em um mais além das identificações e representações de um eu imaginário” (MARIOTTO, 2009, p. 75).

Portanto, é o mundo simbólico, Outro da palavra e do desejo, que deve mediar a relação do cuidador com o bebê, já que é só ali, nas palavras, que se pode reconhecer – mas nunca conhecer – para além das identificações primárias que o remetem às reviviscências de seu eu ideal e a repetição de sua posição histórica não balizada por ideais profissionais. É também enquanto sujeito do desejo que o professor pode se distanciar da identificação com a imagem do bebê que lhe retorna como semelhante, saindo do engodo da especularização e buscando uma satisfação possível. É na distinção entre o eu e o sujeito que podemos melhor visualizar a função educativa do professor.

O primeiro concebido na identificação com a imagem do semelhante, de um pequeno outro – o eu passando a figurar como sede das resistências e do desconhecimento – e o segundo como sujeito do inconsciente, engendrado na relação com o Outro (FERNANDES, 2000, p. 50).

Portanto, é enquanto sujeito desejante que o professor encontra sua função educativa nos berçários – função que se constitui no nó entre bebê predileto, bebê preterido e palavras balizadoras da profissão de professores de bebês.

As bases teóricas aqui apresentadas, oferecidas pela psicanálise, permitem-nos supor que há lugar para o desejo quando uma professora exerce sua função educativa junto a bebês. O passo seguinte será então o de se perguntar sobre a possibilidade de que haja uma intervenção que venha a fazê-la operar. Examinaremos esse instrumento, a intervenção psicanalítica tal como ela é entendida na clínica psicanalítica propriamente dita, para podermos pensar em sua operação possível junto aos professores.

IV. POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O PROFESSOR A PARTIR DA PSICANÁLISE: TRANSMISSÃO, INTERVENÇÃO E GIRO DISCURSIVO NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-BEBÊ

Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouvi falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno, mas atinge o sujeito

Maria Cristina Kupfer

É preciso intervir no encontro professora e bebê quando esse encontro não permite, no bebê, a manutenção de sua constituição psíquica. Assim, consideramos que a função educativa de professora de bebês é intervir sustentando o investimento recebido pelo bebê da família, ou mesmo, na medida do possível, fundando sua constituição.

Podemos pensar em intervenções atravessadas pela psicanálise que tanto trabalhem com os professores, quanto diretamente no laço professores e bebês. Ou seja, pensamos que as intervenções do profissional em Psicanálise podem considerar um trabalho voltado para as professoras – no sentido de uma formação continuada – quanto inserir o bebê na formação, ou seja, com intervenções *in loco*. Independente do formato, se a formação que se quer implementar é atravessada pela psicanálise, deve ser sustentada pelo seu método de trabalho: o manejo da transferência, a escuta flutuante, a associação livre e os giros discursivos.

Construir um espaço interventivo permeado pela psicanálise é considerar, em primeira mão, a necessidade do estabelecimento da transferência. “Todas as correntes do freudismo consideram a transferência essencial para o processo psicanalítico” (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 767). Utilizada pelo analista, ela é o “mais poderoso adjuvante no tratamento” (FREUD, 1912/2006, p. 112). O termo “transferência”, no alemão *übertragung*, é a junção de *über*, que significa “movimento em direção a”, e *tragen*, cujo significado é “voltar-se”. Pensamos que a característica do trabalho da professora movimentar-se para o sujeito-bebê pode ser sustentado por um movimento anterior da professora se voltar para um terceiro e, em nosso caso, um psicanalista.

4.1 A transferência em Freud e Lacan: alcances para o trabalho psicanalítico com professoras

Alguma coisa que se assemelhe ao amor, é assim que se pode, numa primeira aproximação, definir a transferência (...) a transferência é algo que põe em causa o amor, que o põe em causa muito profundamente no que se refere à reflexão analítica por ter introduzido nela, como uma dimensão essencial, aquilo a que se chama a sua ambivalência (...). Essa estreita ligação entre o amor e o ódio (...).

Jacques Lacan

Desde os “Estudos da Histeria”, publicado em 1895 e escrito com Breuer, até os chamados “Artigos sobre a técnica”, publicados em 1912, Freud passou quase quinze anos trabalhando, construindo e publicando artigos sobre originais conceitos metapsicológicos sem dedicar nenhum texto voltado diretamente à sua técnica. Afora os três casos clínicos²⁵ publicados nessa década e meia – em que apresenta, indiretamente, o método psicanalítico por meio da descrição de episódios dos tratamentos – apenas ao final de 1911, o trabalho dedicado a essa temática foi iniciado, surgindo dele seis escritos posteriormente organizados nos “Artigos”, localizados no volume XII (nota do editor, 1912).

Ainda que a formalização e a publicação do conceito tenham demorado a acontecer, a percepção do fenômeno da transferência articulado ao tratamento começou a ficar clara para Freud (1895) desde que escutou de Joseph Breuer seu relato sobre o caso de Anna O. e, especialmente, o motivo de sua desistência do caso. Como aponta Lacan em seu seminário VIII (1992), dedicado à transferência, a psicanálise começou de um encontro entre um homem e uma mulher, tendo a mulher batizado essa técnica como “cura pela palavra”.

²⁵ Dora, o pequeno Hans e O homem dos ratos (buscar referência).

Freud fez uma importante constatação: a transferência é um fenômeno psíquico que ocorre involuntariamente em alguns laços. O que permite seu aparecimento?

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos seis primeiros anos de vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-la e transformá-la em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligadas são os pais e irmãos e irmãs. Todos quem vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos (Deveríamos também acrescentar aos pais algumas outras pessoas como babás, que dela cuidaram na infância). (...). Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos (FREUD, 1912/ 2006, p. 248).

Freud é muito claro ao afirmar que a transferência deriva de laços que a criança estabelece com sujeitos significativos (pais e babás, além dos irmãos) nos primeiros seis

anos de vida, e é com base nesse laço, buscando repeti-lo, que o sujeito se enlaça com outros de sua vida, sempre no lugar de substitutos. A questão é que a origem desse laço é sempre de ordem sexual, alertando, portanto, para o caráter sexual da transferência e ligando para sempre sua ocorrência ao Édipo (FREUD, 1920/ 2006).

Desde o início da Psicanálise, a transferência se tornou a mola propulsora do trabalho analítico. No artigo clássico “A dinâmica da transferência”, Freud afirma que “cada indivíduo (...) conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas condições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no percurso daquela” (FREUD, 1912/ 2006, p. 111). A isso Freud nomeou como “clichês estereotípicos”, constantemente reimpresos do curso de uma vida. A transferência é justamente a reimpressão, a repetição desse clichê quando circunstâncias externas e natureza dos objetos amorosos permitam, não sendo inteiramente capaz de mudar, frente a experiências recentes. Parte desses impulsos estereotipados está consciente, enquanto outra se encontra recalcada. Assim, “se a necessidade que alguém tem de amar não é inteiramente satisfeita pela realidade, ele está fadado a aproximar-se de cada nova pessoa que encontra com ideias libidinais antecipadas” (Ibid, p. 112). Sabemos que a necessidade de amar nunca é totalmente satisfeita na realidade, o que provoca a transferência para “novos” objetos amorosos, desde que aí encontre alguma possibilidade, na fantasia, de satisfação.

O surgimento da transferência sob forma francamente sexual – seja de afeição ou de hostilidade – no tratamento das neuroses, apesar de não ser desejado ou induzido pelo médico nem pelo paciente, sempre me pareceu a prova mais irrefutável de que a origem das forças impulsionadoras da neurose está na vida

sexual (...). No que me diz respeito, este argumento continua a ser decisivo, mas mesmo do que qualquer das descobertas mais específicas do trabalho analítico (FREUD, 1914/ 2006, p. 23).

Tendo Freud observado que um substituto desse amor pode ser o médico, ou o psicanalista, e podendo ele fazer parte das catexias psíquicas que o sujeito já construiu, avançou para outra questão: de que a transferência também “surge como a resistência mais poderosa ao tratamento” (FREUD, 1912/ 2006, p. 112). Tendo a libido entrado em um curso regressivo e revivido as imagens infantis no psicanalista, o tratamento analítico passa a segui-la, buscando torná-la útil à realidade. “No ponto em que as investigações da análise deparam com a libido retirada em seu esconderijo, está fadado a irromper um combate; todas as forças que fizeram a libido regredir se erguerão como ‘resistências’ ao trabalho da análise, a fim de conservar o novo estado de coisas”. A introversão ou regressão da libido é justificada por uma relação específica entre indivíduo e mundo exterior, pela frustração da satisfação. Mas há outra fonte, já que a libido está sempre sofrendo influência da atração de seus complexos inconscientes e encontrou num curso regressivo devido ao fato de a atração da realidade haver diminuído. A fim de liberá-la, essa atração inconsciente tem de ser superada. Isso faz a doença persistir.

“A transferência, no tratamento analítico, invariavelmente nos aparece, desde o início, como a arma mais forte da resistência, e podemos concluir que a intensidade e persistência da transferência constituem efeito e expressão da resistência” (Ibid, p. 116). Portanto, “controlar os fenômenos da transferência representa para o psicanalista as maiores dificuldades; mas não se deve esquecer que são precisamente eles que nos prestam o inestimável serviço de tornar imediatos e manifestos os impulsos eróticos ocultos e esquecidos do paciente” (Ibid, 2006, p. 119).

Assim, Freud conclui seu texto sobre a dinâmica da transferência apontando para seu inegável caráter paradoxal: é por meio dela e de seu manejo que se pode acessar os impulsos libidinais provindos do infantil do sujeito e, ao mesmo tempo, criar condições para que sejam elaborados, tornando mais possível uma satisfação na vida atual, e não apenas na vida regredida, infantil. Escreveu outros artigos, como o de 1915, “Pontuações sobre o amor de transferência”. De qualquer maneira, buscou conceitualizar a transferência identificando-a como repetição, resistência ou sugestão.

Durante o primeiro semestre de 1908, Freud analisou Herbert Graf, o Pequeno Hans, e dessa análise foi construído um artigo, publicado em 1909, com algumas experiências inovadoras no campo da psicanálise. Foi a primeira vez que seu paciente era uma criança, ainda que as intervenções tenham sido indiretamente produzidas. Também talvez tenha sido a primeira vez na história da psicanálise que uma triangulação foi feita no tratamento analítico, uma vez que Freud analisava o menino por meio das observações trazidas por seu pai, Max Graf. Não era um tratamento em que ocorria presencialmente no laço, uma vez que Freud quase não se encontrou com o paciente, a menos no dia 30 de março de 1908, onde esteve rapidamente na presença de Hans e para ele fez uma interpretação que, segundo Freud, produziu uma melhora em seus sintomas. Ou seja, permitiu que Hans simbolizasse algo que apenas vivenciava no registro pulsional, produzindo um alívio, assim, de seu sintoma.

O que sustentava esse tratamento, inegavelmente, era a transferência estabelecida entre o pai de Hans e Freud. Segundo Roudinesco & Plon (1998), Freud se colocava como um supervisor do pai de Hans, interpretando para ele as falas do menino e orientando suas intervenções. De qualquer maneira, o caminho encontrado por Freud para alcançar Hans foi a transferência desenrolada entre ele e o pai do menino.

Ainda que Freud não compreendesse o que possibilitava que as palavras dirigidas ao pai produzissem efeito junto ao filho, o que sustentava sua intervenção era a transferência com Freud – que ambos mantinham a seu modo e por seus motivos – que permitia o laço e produzia discurso. Como afirma Teixeira²⁶ (s/a, p. 224), “com a pergunta de Hans dirigida a seu pai – se o professor conversava com Deus para saber tudo de antemão – Hans atribui a Freud um saber de antemão, e isso sugere dizer que o colocou em um lugar de sujeito suposto saber”. O fato da mulher de Max Graf estar em análise com Freud, segundo Roudinesco & Plon (1998), talvez o fizesse ficar curioso pela psicanálise, ou seja, havia a suposição de um saber que Freud encarnava, posição de suposto saber que Lacan irá avançar. Podemos supor que essa relação específica entre Freud e o pai de Hans possibilitasse que algo na relação de Hans com seu pai se modificasse, permitindo a solução de alguns conflitos. De alguma maneira, podemos relacionar essa experiência triangular – ainda que virtualmente – ao trabalho da psicanálise com professores, onde, por meio da transferência e da elaboração de certos conteúdos, eles podem se reposicionar no encontro com seus alunos permitindo um enlace mais possível de fazer emergir o ato educativo.

Lacan buscará conceitualizar a transferência articulando as três noções freudianas de repetição, resistência e sugestão. Para ele, o simples fato da fala se manter já significa que o sujeito não fala simplesmente a um outro, mas um Outro, lugar de Sujeito Suposto Saber, lugar da linguagem, do terceiro.

Tudo o que sabemos sobre o inconsciente, desde o início a partir do sonho, nos indica que existem fenômenos psíquicos que se produzem, se desenvolvem, se constroem para serem ouvidos, portanto, justamente para este Outro que está ali, mesmo que não

²⁶ TEIXEIRA, E. Considerações sobre a fobia e a direção da cura no caso Hans e no caso Yves. In: <http://www.escolalettrafreudiana.com.br/UserFiles/110/File/artigos/letra24/028.pdf>

se o saiba. (...) Parece-me impossível eliminar do fenômeno da transferência o fato de que ela se manifesta na relação com alguém a quem se fala. Este fato é constitutivo” (LACAN, 1972/1992, p.177).

O analisando – ou o professor, nesse caso – procura o saber no Outro, lugar de sujeito suposto saber, e não na pessoa do analista. Para Lacan, há dois tipos de transferência: a imaginária, com seus efeitos de amor e ódio e as rivalidades daí oriundas, e a simbólica, proveniente da repetição do significante. Ou seja, o que se repete, são significantes dirigidos ao Outro. Portanto, é a partir de um significante que o analisando vê no analista – a partir de si mesmo – e que faz parte de sua economia psíquica, que permite o laço transferencial e, em última análise, a própria clínica. Nas palavras de Lacan, a clínica é da transferência.

O lugar da fala, esse lugar sempre evocado desde que há fala, esse lugar terceiro que existe sempre nas relações com o outro, a, desde que há articulação significativa. (...) Outro perpetuamente evanescente e que, por isso mesmo, nos coloca numa posição perpetuamente evanescente (Ibid, p. 172).

Portanto, para Lacan assim como para Freud, um trabalho atravessado pela psicanálise deve levar em conta o fenômeno da transferência e é a partir dele que a direção de qualquer tratamento deve se dar. Lacan discorreu inicialmente sobre a transferência em sua leitura do caso Dora feita em 1951, trabalhada no texto “Intervenção sobre a transferência”. Definiu a transferência como uma sequência de

inversões dialéticas e sublinhou que os momentos fortes da transferência inscreviam-se no momentos fracos do analista. A cada inversão, o analisando avança na descoberta da sua verdade.

No Seminário XI, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, Lacan faz da transferência um conceito elementar, ao lado dos conceitos de Inconsciente, Repetição e Pulsão. Aqui, a transferência passa a ser definida como uma encenação da realidade do Inconsciente na experiência analítica. Essa nova abordagem do conceito levou Lacan a associar a transferência à pulsão.

Freud diz que a transferência é a repetição, no presente, das experiências pulsionais vividas no passado. É melhor pensar o termo repetição como uma força, uma potência, algo que insiste, que empurra, que mantém, que persevera, que persiste como a força que, no atual, obriga a pulsão a criar um laço entre duas pessoas: o analista e o analisando. A repetição é aquilo que leva a que a coisa persevere e a que a pulsão seja poderosa (NASIO, 1999, p. 41).

Analisar o trabalho com professores é levar em conta o que se passa na sua relação transferencial com os alunos, além de considerar a transferência entre o psicanalista e os próprios professores. Sabendo que o manejo das professoras com os bebês pode se dar pautado mais em um registro mais primário que secundário e, conseqüentemente, mais imaginário que simbólico, a pulsão que aparece no laço professor e bebê se torna mais passível de ser elaborada se o psicanalista estiver

trabalhando com os professores sem os bebês ou com os bebês? Muitas cenas vividas com professores e bebês talvez não possam ser elaboradas, faladas, representadas conscientemente pelas professoras, porque fazem apelo à pulsão, e disso elas nada querem saber, ainda que atuem.

Da mesma maneira, observamos que esse trabalho, ainda que posicione o psicanalista como um terceiro na relação mãe e bebê, entra nessa relação a partir de um sofrimento identificado, seja na mãe ou na criança: ou seja, há um caminho facilitado para a transferência se colocar. Ou seja, bebê, criança ou cuidador já estão, de alguma maneira, tocados pelo sofrimento e mais suscetíveis de entrarem em transferência com o analista, ou seja, terem o que Nasio (1999) chama de “capacidade de transferência”. A capacidade de transferência, a aptidão à transferência analítica é o poder de ser afetado em ato pela pulsão. Em termos mais gerais, é sofrer com a pulsão (NASIO, 1999, p. 43). Em última análise, há uma demanda para uma intervenção, ainda que, muitas vezes, não reconhecida pela mãe ou pela família, tampouco pela criança.

Mas e quando a demanda não é colocada antecipadamente, ou seja, quando a intervenção se quer precoce? Como a transferência, propulsora da intervenção analítica, pode ser suscitada? Quando saímos do ambiente clínico – seja ele em consultórios, hospitais ou casas de acolhimento – e vamos para um ambiente educacional, em que sinais de sofrimento psíquico podem não estar sendo observados, como produzir transferência para uma intervenção, quando não se reconhece a necessidade da mesma, tampouco no campo preventivo? Em um tempo em que a subjetividade e suas mazelas – que podem se manifestar de forma silenciosa e precoce – como construir um espaço interventivo? É preciso que se nomeie a existência do sujeito do desejo para que se possa reconhecer um sujeito no bebê.

4.2 Os giros discursivos no trabalho com professoras e bebês: do discurso

Universitário ao discurso do Mestre.

Um universo simbólico que ultrapassa aquele ou aquela que assume esse lugar para o recém-nascido. Este lugar é constituído, além da mãe, pelo pai e pelos outros membros do entorno próximo da criança

Graciela Crespín

No trabalho com professoras aqui proposto, dois momentos são fundamentais para sua formalização: o primeiro é a instalação da transferência; o segundo é a intervenção no discurso com vistas à construção, na professora, de uma posição subjetivante frente ao bebê, balizada pelo que estamos nomeando como *função educativa de professoras de bebês*. É sobre as representações que visamos intervir, e, portanto, vamos aqui analisar os discursos que são tecidos nesse laço e que precisam, em alguns casos, girar para que a subjetivação em curso do bebê possa se dar e/ou ser sustentada, pois “nas creches, não há como não enfrentar a subjetivação e seus discursos, sub-reptícios ou não, a todo momento. Sua Majestade o Bebê está lá. Ele olha, chama, vocaliza” (KUPFER & LERNER, 2014, p. 224).

Apoiados na tese de que as representações da professora sobre o bebê são o material de nossas intervenções, o trabalho se dá em torno das palavras, das palavras em torno do berçário, sendo fundamental escutarmos a partir de qual discurso essas palavras surgem para que possamos operar giros nele de forma a direcioná-lo para a produção, na professora, de uma posição no discurso dirigida para o bebê, de forma a possibilitar, nele, a emergência de um sujeito.

Seguindo os dois momentos lógicos da constituição psíquica, o bebê está, teoricamente, alienando-se ao desejo do Outro a partir de significantes que lhe possibilitarão demandar objetos e reviver satisfações. Ou seja, em seu caminho

constitutivo, está sendo marcado libidinalmente por representantes pulsionais advindos do campo do Outro, o qual podem participar, além dos pais, as babás, como afirmou Freud em 1912 – e também as professoras do berçário. Para isso, é preciso que um movimento de alienação entre professora e bebê se estabeleça, ou seja, é preciso que significantes sejam partilhados.

Constatamos a importância da fundação de um lugar no campo do Outro para os bebês na creche como uma saída para que eles consigam, também lá, existirem psiquicamente. Para tanto, é preciso que eles adentrem o campo discursivo, sejam nomeados e possam, a partir desse lugar, existirem como sujeitos-bebês, e não apenas como corpos. Observamos que alguns bebês estão mais do lado do ser e não reivindicam nada – não circulam no campo discursivo e, portanto, se saciam com a saciação de corpo vivente, resignando-se à condição de corpos. Em contrapartida, há outros bebês que demandam a repetição de um lugar já inscrito, uma rememoração viva de prazer, ou seja, já perderam sua condição de puros viventes e circulam no campo do Outro. Uma criança que é suposta sujeito em casa e suposta objeto (em termos discursivos) na creche pode acabar se revoltando, e se pôr a morder, usando a boca que ainda não pode falar e que é tão predominante em sua vida para fazer um exercício de agressividade (e não de agressão) (KUPFER & LERNER, 2014, p. 228).

Para os primeiros, é preciso intervir no laço para que emerjam enquanto sujeitos, e a intervenção aqui precisa também se fazer nos outros parentais, que podem inscrever seus filhos na linhagem familiar, dando-lhes um pertencimento filiatório. No segundo caso, é preciso que a professora de creche escute o bebê em sua singularidade e o acompanhe nessa revivescência singular de marcas. Mas pensamos que a professora de creche também pode inscrever marcas em ambos os bebês, já que, do campo do Outro, pode pilotar suas inscrições significantes. Desde que, para tanto, esteja localizada em sua função educativa, como já discutimos no capítulo anterior.

De acordo com Kupfer, os bebês podem histerizar seus professores. E é bom que façam. Histerizando, o que pode surgir são dois discursos: um que faz laço e outro que, em um primeiro momento, impossibilita o laço.

Em termos discursivos, consideramos a subjetivação um dos efeitos do agenciamento do discurso do mestre na educação infantil. Lacan estabelece uma equivalência entre a engrenagem discursiva do mestre e o advento do sujeito na civilização a partir da incidência do significante mestre (S1) sobre o corpo o bebê, tendo um resto como produto dessa operação. O discurso do mestre aparece então rompendo com o discurso universitário dominante. Sempre há giros pontuais, a partir dos quais pode emergir o discurso do mestre, ou discurso da subjetivação. Quando um bebê chora, por exemplo. Será possível que uma professora não se pergunte sobre o que quer esse bebê? E será que perguntar sobre seu querer não a faz imaginar que esse bebê, “sendo assim voluntarioso, pode ser que se torne alguém

importante”? E que talvez deseje (a palavra agora é desejo) tornar-se alguém na vida. E a professora pode ainda ir mais longe. Esse bebê me faz desejar que ele deseje. Os bebês também podem histerizar seus cuidadores (Ibid, p. 225).

Assim, o bebê pode levar o professor a pensar sobre o que ele quer, desde que opere no professor um desejo de saber sobre determinado bebê, que o leva a produzir um saber a partir de seu próprio desejo: “Mas por que está chorando tanto? Ah, deve estar com saudades da mãe!”. Há a suposição de um saber no bebê, mas o saber está do lado da professora, que interpreta esse saber a partir de suas imagens, de suas palavras, de seu desejo. O bebê põe a cuidadora a produzir um saber sobre ele, para produzir uma resposta sobre uma questão que ela supõe que ele faça e que ela supõe que ele espera que ela possa responder. Isso se a educadora se colocar na posição, em um primeiro momento, de se interrogar sobre “o que quer esse bebê?”. Ou, melhor: “O que está tentando me dizer esse bebê?”. E não qualquer um, mas exatamente este que está, neste momento, em sua frente.

Quando a professora não se questiona sobre o bebê e não supõe respostas sobre ele, não está enlaçando-o em uma rede discursiva, não está falando sobre ele, logo, não há laço. É comum observarmos longos silêncios em salas de berçário, mesmo quando muitas palavras são ditas – se fala a ninguém e a todos ao mesmo tempo. Quando a educadora passa a falar para um, questionando-se sobre ele, buscando respostas, pode estar supondo sujeito e aí pode com ele tecer um laço.

E aqui podemos assistir um giro discursivo, pois a professora, que antes não sabia ou estava cristalizada em um sentido imaginarizado e totalizante, produziu uma resposta a partir de suas possibilidades simbólicas e “meteu” no bebê, ou seja,

introduziu uma marca sua que pode, a partir daí, fazer cadeia, ou seja, produzir linguagem. A educadora saiu de uma de agenciamento do discurso universitário para agenciar, com o bebê, o discurso do Mestre.

No discurso do Mestre se trata de um sujeito que sabe e não de um sujeito suposto saber, o qual é característico do discurso da Psicanálise. Assinalamos então o fato de que o discurso do Mestre provoca um assujeitamento do outro (JORGE, 2002, p. 18).

O sintoma profissional da professora de bebês em adaptação pode ser como fazê-los se adaptar, e quem tem esse saber, supostamente, é o bebê. Na verdade, é a partir das insígnias do bebê que a professora irá colocar um significante seu, que poderá produzir uma marca no bebê, uma imagem no bebê, a qual ele poderá se colar e buscar a revivescência dessa marca. Mas, de qualquer maneira, só irá agenciar uma mestria se, em um primeiro momento, se interrogar sobre “o que quer esse bebê”. Há, nesse laço social, uma provocação de um desejo no outro e uma consequente produção de saber (QUINET, 2009).

Para gerar laço especificamente com o bebê é preciso que se ofereça a ele significantes, a partir dos quais cadeias significantes podem surgir. É possível que, uma vez histerizadas, as professoras operem um giro e agenciem um outro discurso, o discurso do Mestre: só assim poderão produzir linguagem nos bebês e, a partir daí, laço social.

Só há um lugar possível ao sujeito: no significante, estando esse no campo do Outro. Para denotar esta suspensão indelével do sujeito ao Outro, os termos (...) empregados são “condenação”, “escravidão”, enfatizando, com isso, a dependência do ser falante em relação à linguagem (...). A alienação é o destino (FERNANDES, 2000, p. 57).

A questão é que uma vez histerizadas, as professoras podem responder agenciando não o discurso do Mestre, mas o discurso do Universitário que, aliás, é o dominante nas creches, como salientamos no capítulo I. Nesse discurso, “o agente coloca, no lugar do outro, o objeto, produzindo um sujeito dividido, e, segundo Lacan, revoltoso. Não é à toa que os bebês podem morder ao serem tomados como sujeitos objetalizados que, portanto, protestam” (KUPFER & LERNER, 2014, p. 228-229). Pelo matema do discurso do Universitário, o outro é tomado como objeto, ou seja, há uma propensão em objetalar o outro a partir do saber. Por ter como dominante o S2, exprime uma determinada tirania do saber científico. E aqui a professora não se pergunta o que quer “este determinado bebê”, mas sim o que querem os bebês, produzindo uma coletivização do discurso, uma assepsia na relação, uma generalização do saber e, portanto, uma objetalização dos bebês.

Podemos tomar como estatuto do discurso Universitário o fato de que se trata de um saber (S2) que tem como pretensão objetificar (*a*) o outro de forma a produzir um sujeito (S) dissociado de seus significantes primordiais (S1). Dessa forma, ao outro só resta o silêncio e, quando enunciar algo será da ordem da

reprodução de enunciados dos quais se torna apenas um porta-voz. Contrapondo-se a isso, o questionamento ao Mestre característico da histórica produz o saber, e não a mera reprodução do saber já concebido pelo sujeito (REVAH, 2008, s/p).

Para Revah (2008), a arte de educar está menos relacionada com o posicionamento do professor como agente de um dos discursos, e mais com o giro dos mesmos, em que o agente pode assumir outro lugar para que o objeto passe a se posicionar como produtor, agente. Portanto, o ato educativo significa operar giros discursivos.

A questão é que estamos aqui trabalhando com a educação de bebês, educação entendida no sentido da constituição do processo primário, onde a representação-palavra ainda não se inscreveu no psiquismo. Portanto, estamos mais no campo do significante do que no do significado, e neste sentido o discurso universitário encontra limites para fazer laço com o bebê. Se o discurso produz laço, e se o agente do discurso universitário é o saber, o S2, logo não poderá se enlaçar com *infans* que não está alienado no campo do Outro e, logo, não pode se separar para produzir sentido. Vemos que as professoras que buscam relações com os bebês calcadas nas palavras racionalmente articuladas possuem mais limites de com eles produzir vínculo.

O trabalho do psicanalista com a professora e seu bebê se direciona para operação de giros discursivos, de modo que a educadora deve, em primeiro lugar, produzir uma questão sobre os apelos do bebê desde seu desejo e se autorizar a responder aos apelos do bebê se posicionando como agente do discurso do Mestre, que é barrado, e não de outro saber: é de produção de linguagem que ele precisa para

mapear seu psiquismo, e os significantes podem vir do professor. Quando o professor não pode se colocar como sujeito oferecendo significantes para determinado bebê e o que oferece é um conhecimento objetivável, articulado, racionalmente organizado, totalizando sentidos e fechando possibilidades de articulação significativa, não consegue se enlaçar com o bebê, que tampouco pode se defender desse saber, visto que ainda não é um sujeito barrado.

Freud constata que a criança concreta sustenta, efetivamente, dificuldades para a psicanálise. Enquanto termo substituível na equação de equivalentes, a criança assume uma “função significativa”: que pode ser vertida em todos os sentidos orientados pelo seu efeito, no fantasma do adulto que a ela se dirige ou que dela escapa. Freud abordou a dificuldade implicada no estatuto da criança enquanto representação narcísica dos pais e da cultura; lugar de realização do que os pais não fizeram, lugar da prevenção e da ortopedia rumo ao ideal de civilização. Mas o que permite tantos desdobramentos de sentido nessa articulação do simbólico ao imaginário, permitindo falar de cúmulos de sentido, nos deslizamentos infinitos entre significante e corpo infantil, é isso que toma assento no real da criança (VORCARO, 1999).²⁷

Tendo em vista o que sustenta o trabalho em psicanálise no laço entre professora e bebê – a transferência entre o profissional e os sujeitos professores, e o giro discursivo

²⁷ In: http://egp.dreamhosters.com/EGP/108-a_clinica_com_crianças.shtml.

com vistas ao discurso do Mestre – discutiremos algumas possibilidades de formação de professores atravessada pela psicanálise.

4.3 O trabalho com professores a partir da psicanálise

A formação clássica de professores, que tanto se escuta no interior das escolas, sempre parte de um pressuposto onde conhecimentos devem ser repassados aos professores de forma a ampliar os repertórios teóricos ou metodológicos dos profissionais sobre quaisquer assuntos que tematizam as formações. Atualmente, o portal do Ministério de Educação e Cultura²⁸, no campo “formação continuada de professores”, expõe oito modalidades distintas de formação. Das oito modalidades, apenas uma se volta especificamente a professores da Educação Infantil, o “Proinfantil”.

O Proinfantil é um curso que se caracteriza como um curso em nível médio, *a distância*, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, *sem a formação específica para o magistério* (Grifos meus).

Esse programa objetiva atingir “a distância” profissionais sem formação específica para o magistério que atuam em creches e pré-escolas das redes pública e privada. Tem duração de dois anos e conta com ferramentas de ambiente virtual com o objetivo de acessar às informações do curso, bem como compartilhar dúvidas e outros conteúdos. O currículo conta com conteúdos gerais de Ensino Médio, de disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, e conteúdos específicos da Pedagogia, como Sociologia, História e Psicologia da Educação, além de uma temática denominada

²⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18838&Itemid=842

“Organização do Trabalho Pedagógico, que conta, entre outros elementos, com um título denominado “Ação Docente na Educação Infantil”.

Quatro aspectos podem ser problematizados se pensamos em uma formação específica para professores de bebê: 1) A modalidade a distância, que impossibilita que a formação seja tecida no interior dos discursos, cuja transferência pode se colocar e fazê-los girar, ressignificando formas de trabalho e posicionamentos frente aos alunos; 2) A ênfase em conteúdos formais, teóricos, que partem de disciplinas do Ensino Médio e da graduação em Pedagogia; 3) O deslizamento da palavra “formação” para “curso”, onde se pretende que as pessoas se inscrevam para obterem conhecimentos que não necessariamente visem a uma formação profissional; 4) O tempo de duração preestabelecido, nesse caso de dois anos, retirando o caráter da formação *continuada*.

---30-3/ Assim, observamos que, de maneira geral, as iniciativas de formação de professores objetivam a cristalização do discurso universitário, onde o professor se inscreve para obter conhecimentos ou, ainda, para obter mais certificações e, conseqüentemente, conseguir maiores benefícios salariais em sua carreira docente. De acordo com Alvarado-Prada; Freitas & Freitas (2010), “estas concepções têm implícita, de um lado, a desconsideração dos saberes dos educadores e, de outro, o entendimento de que o faltante são os conhecimentos ‘científicos’ que devem ser adquiridos de seus possuidores para tirar os professores de sua incapacidade” (p. 375).

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas (...). Entretanto, lembramos que, durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma

maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADO; FREITAS & FREITAS, 2010, p. 374).

É em um caminho diferente do que vem sendo construído historicamente no Brasil –concordando com os autores acima citados – que a psicanálise, quando atravessa a educação, entende a formação continuada de professores. Especialmente seguindo a premissa da impossibilidade de separar as questões subjetivas e inconscientes, das questões de ordem teórica e técnica, a formação orientada pela psicanálise “não pode estar centrada apenas nos aspectos técnicos, didáticos, instrumentais e racionais ligados ao exercício de um saber-fazer profissional (ALMEIDA, 2011, p. 27).

Pesquisamos artigos, teses e dissertações recentes que apresentam diferentes maneiras de pensar a formação de profissionais atravessada pela psicanálise. Agrupamos e nomeamos as experiências para podermos visualizar as possibilidades de formação: 1) Formação que visa à sensibilização do profissional a partir dos conhecimentos em psicanálise; 2) Escuta com professores que objetiva a mudança da posição discursiva do professor; 3) Escuta com professores e alunos com intervenções no laço.

4.3.1 Formação que busca sensibilizar o profissional a partir dos conhecimentos em psicanálise com vistas à transmissão

Nesta modalidade, é o conhecimento sobre a psicanálise, especialmente sobre os momentos da constituição psíquica, bem como a reflexão sobre o laço que se estabelece entre profissional e paciente ou aluno que se colocam no centro da formação.

A psicanalista francesa Graciela Crespin (2004) aponta para a necessidade da formação de profissionais da saúde e da educação que trabalham com a primeira infância, e realiza atividades para este fim em Paris. “A lei sobre a formação profissional e contínua na França permite colocar à disposição dos profissionais da primeira infância uma série de programas cujos conteúdos foram pensados em função desse conhecimento obtido na prática” (p. 184). No trabalho realizado com médicos, Crespin objetiva especialmente torná-los sensíveis à dimensão relacional de sua clínica, buscando implicá-los na prevenção precoce de sofrimento e sintomas clínicos, tanto no bebê quanto na criança pequena. No trabalho realizado em instituições de primeira infância, Crespin observa que há um saber específico do campo terapêutico que pode ser transferido para outras situações que não são propriamente voltadas para o tratamento psicanalítico clássico. “O saber específico do terapeuta é transportável para situações fora do enquadre do tratamento clássico, e (...) pode ser colocado à disposição dos profissionais da área médica e educativa que atuam com crianças em diferentes instituições” (CRESPIN, 2004, p. 85-86).

Crespin, no trabalho com profissionais, sejam médicos ou professores, busca refletir, em encontros regulares, o que está em jogo entre o profissional, a criança e sua família. Esses encontros ocorrem com os profissionais e objetivam produzir um entendimento sobre o lugar que eles ocupam em relação à dificuldade que acompanham

na criança. “Este dispositivo exige um estado de espírito: que a reflexão sobre a prática faça parte das obrigações de serviço” (p. 186). Esse tipo de acompanhamento é nomeado por Crespín de formação continuada.

No Brasil, Maria Cristina Kupfer e um grupo de pesquisadores realizaram entre 2004 e 2008 a “Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil” (Kupfer, 2008), resultando em um instrumento denominado Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, o IRDI, instrumento usado nessa tese. O pressuposto dessa pesquisa foi o de que esses indicadores poderiam ser usados por pediatras e outros profissionais da saúde em consultas regulares com o objetivo de detectar precocemente transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil. Assim, nove cidades brasileiras, com onze centros de pesquisa ao total, participaram dessa pesquisa, e nesses centros pediatras foram capacitados para poderem olhar para o bebê e seu entorno a partir dos indicadores, ou seja, a partir do referencial psicanalítico que sustenta o caminho da constituição psíquica do bebê.

Pesaro (2010) descreveu de que forma a capacitação foi realizada. A primeira etapa contou com uma transmissão teórico-clínica buscando informar os médicos pediatras sobre diversas temáticas que envolvem a constituição psíquica do bebê e sua avaliação. Para tanto, foi construída uma apostila pelo grupo de pesquisadores envolvidos, bem como vídeos com cenas clínicas para fomentar a discussão e o entendimento teórico-clínico do trabalho a ser desenvolvido. A segunda etapa foi nomeada “treinamento em serviço”, onde monitores-psicanalistas estavam diariamente presentes nas clínicas pediátricas com o objetivo de discutir os conteúdos que surgiam após cada aplicação dos IRDIs. A terceira e última etapa ocorreu seis meses após a primeira etapa e foi novamente uma transmissão teórico-clínica, em cada centro, com duração de quatro horas, para “sedimentação dos conceitos e do uso dos indicadores”

(PESARO, 2010, p. 105). Pesaro argumenta que este trabalho realizado se baseia no método clínico por contar com o fenômeno da transferência ocorrida entre os médicos e os monitores psicanalistas, bem como com os conteúdos e cenas clínicas apresentadas, extraídas da clínica psicanalítica.

Assim, constatamos que essas experiências buscaram sensibilizar/informar/capacitar profissionais a partir dos conhecimentos em psicanálise, refletindo tanto teórica quanto clinicamente sobre o lugar que ocupam na promoção de saúde psíquica com os bebês e as crianças. Ainda que o objetivo fosse informar, ou seja, atuando em nível racional, poderia estar em jogo não apenas uma aquisição de dados, uma aprendizagem de conteúdos, mas uma “passagem do conhecimento para o saber inconsciente (...). A obtenção de informações pode ser objetiva, mas a aquisição de conhecimento só se dará caso haja uma implicação, uma presença de sujeito, efeito, paradoxalmente, de sua queda” (KUPFER, 2007, p. 119). Portanto, nessa modalidade, o que se espera é que aconteça a transmissão da psicanálise e para isso o lugar ocupado pelo “formador” é o que faz a diferença. Assim, a psicanálise poderá permitir ao profissional transmitir, imbuído desse conhecimento, marcas a partir de seu próprio desejo e de seus estilos de obturar a falta no Outro. É possível que o estudo da psicanálise produza consequências sobre o profissional não analisado, desde que ele esteja “ávido de eixos para o seu trabalho com a criança que ele sabe ser mais do que um feixe de nervos que se podem condicionar” (KUPFER, 2007, p. 119). Pensamos que essa modalidade de trabalho com a psicanálise inclui qualquer transmissão teórica, que ocorre também em universidades e instituições psicanalíticas. O foco é na psicanálise enquanto teoria, ainda que o desejo e a transferência sejam reconhecidos como propulsores da formação.

Nessa modalidade, a teoria ocupa o primeiro plano da formação. De qualquer maneira, nessa modalidade não se parte da escuta do profissional e, portanto, não se leva em conta os aspectos subjetivos inerentes de seu fazer. É o que as experiências da próxima categoria pretendem. Essa perspectiva de trabalho é, digamos, extrínseca à intervenção em psicanálise propriamente dita, pois não leva em conta operações sobre a palavra, já que não coloca em primeiro plano intervenções a partir da escuta do profissional e, conseqüentemente, ressignificações e reelaborações que opera em seu psiquismo e que o podem fazer girar em sua posição discursiva, dando vazão ao sujeito do desejo – tanto em si quanto no outro.

4.3.2 Escuta com professores que objetiva a mudança da posição discursiva do professor

Nesta segunda modalidade de trabalho com profissionais encontramos uma série de experiências que tem em comum a prática clínica da escuta sustentada pela transferência, com o objetivo de promover giros no discurso. Aqui o enquadre se caracteriza pelo profissional em psicanálise trabalhando com os professores em grupo, onde o conhecimento teórico é suspenso, já que o que importa é a palavra e as leis que a organizam. Portanto, a voz é dada aos professores, sendo o psicanalista um a-mais no trabalho, fundamental, já que ele dirige o tratamento, mas não o sujeito (Lacan, 1958/1998). Observamos aqui o quanto a psicanálise pode atravessar a educação e, nesse atravessamento, superar os limites colocados por Millot (1979) ao problematizar esse encontro em seu clássico livro *Freud antipedagogo*²⁹.

No trabalho com professores, a psicanálise pode se ocupar “de que um educador possa ser um ‘mestre não-todo’, matizado em certa medida pela posição do analista” (KUPFER, 2007, p. 31 cita HANFF & PETRI, 1998; SEYHNAEVE, 1994). Operar giros no trabalho em grupo com professores de forma que possam transmitir, para além de conteúdos, seu desejo pelo conhecimento: este é objetivo das experiências agrupadas nessa categoria.

Em um texto de 1997, Maria Cristina Machado Kupfer discute o lugar do psicólogo nas escolas, especialmente aquele que trabalha referenciado à psicanálise, e aponta dois princípios para esse trabalho: a “escuta” (p. 57) e o “espaço criado pela transferência” (p. 59). Kupfer sustenta, apoiada em Lacan, que no trabalho com os profissionais da escola, sejam eles professores, diretores, coordenadores, alunos, “a

²⁹ Millot aponta três impossíveis: uma educação analítica, que preveniria as neuroses a partir de uma experiência psicanalítica de professores ou alunos; uma pedagogia analítica, buscando superar, pela prática pedagógica, a castração; a transposição do método analítico para a relação pedagógica (Millot, 1979).

palavra recolocada em circulação é o alvo” (KUPFER, 1997, p. 57). Mas não a palavra usada para ser interpretada, segundo ela, pois essa prática, especialmente nesses espaços, sucumbe à sugestão.

Usando seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, será necessário supor que só a palavra proferida pelo sujeito pode ser por ele ouvida. No entanto, ele precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a ouça. Não se ouve se não usar esse recurso. Portanto, o psicólogo estará em posição de escuta ativa. Para que esses efeitos se produzam, é preciso, em primeiro lugar, que o psicólogo tenha sido colocado pelo falante em posição privilegiada. O falante precisa autorizá-lo a ser seu escutante. Essa autorização é “assegurada” pela transferência de que o psicólogo será alvo. Em seguida, será necessário proferir um “escuto”, para demonstrar essa sua disposição, para oferecer-se nessa posição específica e não em qualquer outra (KUPFER, 1997, p. 58).

Sandra Francesca Conte de Almeida (2011), no texto “Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão”, traz alguns autores para definir a formação de professores de acordo com a psicanálise. Dessa forma, a formação continuada de professores não será programada a partir de temáticas predeterminadas – sejam elas de ordem teórica ou técnica – não terá tempo delimitado, e não se fará no modelo de que um ensina e todos devem aprender. Todos esses objetivos visam obturar uma falta, fechar um sentido, completar um caminho, quando o que a psicanálise busca é abrir, descompletar, descosturar para

escutar o avesso e construir novas possibilidades de costura, sempre passíveis de desenlace porque sempre sabidas singulares e provisórias. A perspectiva de formação orientada pela psicanálise será sempre sustentada pela ética, balizada pelo desejo, já que o dispositivo que a alma é clínico (ALMEIDA, 2011).

O enquadre clínico de formação, nesta perspectiva, por se constituir em um espaço privilegiado de fala e de escuta de sujeitos em situação profissional, exige do animador do dispositivo uma postura particular, uma posição discursiva analítica, mesmo que sua formação não tenha origem no campo *psi* (ALMEIDA, 2011, p. 38).

É preciso que o mediador não *forme* – no sentido usual, em que formar significa criar, conceber – professores, mas sustente uma posição discursiva capaz de manejar os discursos proferidos pelos professores a fim de operar mudanças subjetivas/profissionais nas relações do professor com o saber e com suas práticas educativas. “Essa posição se opõe à do *formador*, na perspectiva da formação tradicional (...). O monitor não pode ocupar o lugar de Sujeito-suposto-Saber, como poderia ocorrer no caso de um dispositivo clássico de formação” (p. 31).

Nesta mesma direção, Medeiros e Holanda (2011) destacam que o trabalho com professores se trata de uma formação ou escuta dos professores colocando no cerne da educação a sua impossibilidade, para daí se poder inventar alguma possibilidade. Portanto, deve ser feita no avesso da capacitação tradicional, onde o avesso não significa o contrário.

O avesso (...) indica o que é parte do ‘mesmo pano’, não qualquer parte, mas aquela que se pretende ‘esconder’. Ali onde a

costura foi mal feita, sem um cuidado estético, a tinta não foi considerada, e a estampa ficou opaca, mas ali, fundamentalmente, onde a estrutura da roupa externa poderia resistir. Por conta dessa posição, a Psicanálise está condenada a ser um lembrete crônico à ciência daquilo que ela esconde ao erigir a bela roupa que constrói com seus instrumentos hábeis para criá-la (VOLTOLINI, 2011, p. 237).

Crespin (2006), no livro *“Paroles de tout-petits”* apresenta um trabalho em creches parisienses, em que leva a psicanálise tanto para reuniões periódicas com professores, quanto em conversas com pais, sendo uma chave de leitura e de intervenção em situações de sofrimento nas crianças. O objetivo desse livro, segundo ela, é “demonstrar de que modo a escuta psicanalítica pode conferir um outro relevo aos episódios aparentemente inexpressivos da vida cotidiana”. Ou seja, suas intervenções ocorrem onde ainda não há observação de sofrimento no bebê e na criança por parte dos professores, seja porque ainda esse sofrimento não se tornou cristalizado ou porque não se reconhece o que é o sofrimento psíquico em suas manifestações. Assim, Crespin visa trabalhar de forma a conferir “espessura à noção de prevenção precoce”, já que intervém “na antecipação do sintoma, podendo até mesmo mudar o destino de algumas crianças”.

Nessa modalidade, o vislumbre de que a subjetividade do professor está presente em seu fazer, movimentando-o, gerando impasses, possibilidades e lhe contornando um estilo é um dos pilares para o trabalho de formação. De todo modo, entendemos que essa formação não privilegia o trabalho de professores cuja intervenção sustenta ou mesmo compõe um sujeito em constituição.

4.3.3 A leitura e a escuta do laço professores e bebês e possibilidades interventivas.

A presença do bebê é um elemento necessário para que se desencadeiem as associações na mãe, ou seja, o retorno do recalçado

Leda Maria Fischer Bernardino

Uma outra possibilidade de trabalho com professores se refere à inclusão do aluno – bebê, criança ou adolescente – na intervenção, ou seja, a construção de um enquadre onde o profissional em psicanálise esteja focado no laço entre os sujeitos no momento da relação – no vivo, na experiência, no presente – e não no discurso do professor em um momento separado da vivência de sala de aula. Nessa modalidade, o foco direto de trabalho não é apenas o sujeito-professor, mas o sujeito- aluno também, e observamos que quando o trabalho é feito com bebês, as possibilidades de intervenção aumentam porque é na experiência do vivido – e ainda não representado – que se pode colher materiais importantes para a análise e intervenção. Assim, o enquadre aqui se refere a uma triangulação entre profissional, professor e criança.

Nessa mesma linha, podemos observar uma possibilidade de “casar” psicanálise e educação, pois ambas estão visando o sujeito em construção. No caso do bebê, ainda um sujeito com um aparelho psíquico bastante incipiente e por isso mesmo com grandes chances de encontrar na educação um caminho para a constituição subjetiva, desde que a professora possibilite isso. Kupfer (2007) afirmará a possibilidade do encontro entre psicanálise e educação com crianças diagnosticadas com autismo e psicose, que ainda não atravessaram o Édipo e a castração. Mas podemos ampliar essa possibilidade para os bebês, carentes também de outros prestativos, na concepção freudiana, ainda que em outro momento lógico, anterior ao edípico.

Bem, mas o que aconteceria com a análise de uma criança cujo Édipo sequer se configurou e cuja castração não operou? Como resolver um Édipo que não começou? Como superar uma castração que nem se deu? É óbvio, então, que o objetivo da análise, nesses casos, muda. Deverá ser o de instalar o que não se instalou. Deverá buscar os objetivos do quê? De uma educação, que não é outro senão o de instalar a criança na ordem simbólica pela travessia do Édipo e da castração (...). Nesses casos, e apenas nesses casos, um trabalho analítico e um trabalho educativo (aqui, mais propriamente reeducativo) se confundem (KUPFER, 2007, p. 29-30).

Pensamos que um trabalho de formação que se paute em uma triangulação entre *professor-bebê-profissional* em um ambiente coletivo de creche se caracterize como um enquadre específico à nossa questão porque:

1. O material psíquico que está posto no laço é, muitas vezes, não representado conscientemente. Estamos propondo investimento libidinal ou narcísico da professora sobre o bebê por meio do discurso do Mestre, ou seja, a intromissão de significantes em um outro que se deixa – e demanda – escravizar. Esse investimento, como já afirmamos, deve ser balizado pelos ideais profissionais, embora nem sempre o são, pois muitas vezes advém de “escolhas amorosas” da professora para com determinado bebê, escolhas incontrolláveis, não reconhecidas no campo profissional porque estão aquém e além de seus objetivos. De qualquer maneira, esse investimento deve ser nomeado para

que possa ser balizado, e isso só é possível se a intervenção se fizer na presença do bebê;

2. O manejo e a construção da função educativa do professor de bebês a partir das premissas de que o professor pode se posicionar no campo do Outro para o bebê; se não se posiciona espontaneamente e balizado pelos ideais profissionais, pode ser sustentado nessa posição pelas intervenções do profissional em Psicanálise; a permeabilidade do bebê frente ao outro que se posiciona no campo do Outro, já que se deixa enlaçar e, muitas vezes, propriamente demanda o laço.

Portanto, é mesmo no fazer educativo que a construção do sujeito, no bebê, pode se dar. Essa formação, a nosso ver, aponta para a criação de um enquadre triangular, em que o profissional possa intervir no laço professora e bebê, já que é pelo laço que o bebê poderá se beneficiar subjetivamente. A questão é que o profissional que trabalha com a psicanálise precisará ser reconhecido pela professora em um lugar particular para que tenha condições de intervir. Acompanhando o encontro da professora com os bebês por meio dos IRDIs em sala de aula, o profissional poderá olhar e escutar esse encontro, de forma a verificar a presença ou ausência do laço. Mas para intervir ele precisará ser autorizado pela professora, e essa autorização se dá, em primeiro lugar, pela emergência da transferência.

Do contrário, o profissional em psicanálise, ainda que de posse de suas anotações sobre os indicadores de cada bebê, fora da transferência, poderá, como enunciava Freud no âmbito da clínica tradicional, fazer uma “psicanálise selvagem”, visto que está implicado, com seu desejo, enquanto sujeito do inconsciente, nesse laço com o bebê.

Atirar no rosto do paciente, logo no primeiro encontro, os segredos que eles adivinharam. Neste caso, seja ‘verdadeira’ ou ‘falsa’, a interpretação é inaceitável, já que provém de um completo desconhecimento da estrutura psíquica do sujeito, de suas resistências e de seu recalque (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 389).

Portanto, é preciso construir um espaço psíquico entre profissional, professora e bebê para que a intervenção pautada na psicanálise rume ao laço e, conseqüentemente, à constituição psíquica do sujeito-bebê. Para compreendermos de que forma uma intervenção psicanalítica sustentada em uma triangulação entre profissional-professora-bebê possa ser efetiva na promoção do laço em um espaço de sala de aula, fomos buscar referências na clínica psicanalítica de bebês e seus pais. Com o objetivo de construir uma continuidade entre *função educativa* e *função materna* – ainda que haja diferenças importantes nesses dois lugares, como já apontamos no capítulo anterior – apresentaremos alguns elementos que sustentam intervenções profissional-pais-bebês para indicar possibilidades de intervenção com vistas à produção de um laço educativo entre professora e bebê.

Daniela Teperman (2005), no livro “Clínica psicanalítica com bebês”, constrói quatro grupos para explicar modelos de tratamento clínico com bebês baseados na psicanálise. Três dos quatro modelos analisados por Teperman se fazem a partir de intervenções da profissional em Psicanálise na presença dos cuidadores – geralmente mães e pais – e dos bebês, ou seja, entendem que a presença do bebê durante o acompanhamento possibilita maior efetividade ao mesmo. São eles: *Psicoterapia breve mãe-bebê*; *Psicanálise com bebês*; *Estimulação precoce*.

O modelo *Psicoterapia breve mãe-bebê* se caracteriza por **incluir o bebê nas intervenções**, sendo a interação entre eles o objeto de intervenção terapêutica. Ainda que o bebê esteja incluído, há uma recomendação importante que norteia a lida do psicanalista com o bebê: ele não pode segurá-lo nos braços, pois “poderia curto-circuitar as trocas mãe-filho ou ser considerado como uma desqualificação da mãe”, havendo aqui uma preocupação da psicanalista em não “invadir” o espaço parental (TEPERMAN apud CRAMER & PALACIO-ESPASA, 1993, p. 209). Portanto, a intervenção do terapeuta tem como foco a modificação dos investimentos e representações que a mãe tem do filho, havendo mudanças comportamentais que “correspondem à impressão clínica de grandes modificações dos investimentos recíprocos mãe-filho” (ibid, p. 104).

Dentro desse modelo, encontramos o trabalho importante de Rosine Debray (1988) descrito no livro “Bebês/mães em revolta: tratamentos psicanalíticos conjuntos dos desequilíbrios psicossomáticos precoces”. Esse trabalho se pauta na intervenção conjunta, em que cabe ao terapeuta buscar localizar-se junto às características da tríade pai-mãe-bebê de forma a engajá-los numa psicoterapia psicanalítica conjunta (DEBRAY, 1988). Para Debray, o fato da família estar em crise aguda frente ao sintoma do bebê e de ser um período estruturalmente favorável para remanejamentos internos – visto a presença de um recém-nascido – a transferência inicial se torna mais facilitada. Debray traz nesse livro uma preocupação em também observar no bebê o aparecimento de características constitutivas, além de enfatizar a observação dos pais. A autora atribui a etiologia dos sintomas psicossomáticos no bebê a “uma relação bebê/mãe marcada desde a origem por uma decepção recíproca”, que pode ser superada com o investimento nas competências de cada membro da dupla” (Teperman, 2005, p. 35).

Assim, os objetivos do tratamento conjunto realizado são a reanimação das relações pais-bebê, além do fortalecimento da competência recíproca.

Debray também fala da necessidade de proteger o narcisismo da mãe, sendo que o investimento do terapeuta deve ser duplo, centrado tanto na mãe quanto no bebê. “Um novo olhar é depositado no bebê, permitindo que a mãe possa identificar-se e reconhecer os seus progressos” (TEPERMAN, p. 35).

Debray afirma que é necessário que se instale na mãe a “censura do amante, onde a mãe, após viver uma situação de completude com o filho, passa gradualmente a uma situação em que demonstra ter outras preocupações e pode retomar o desejo pelo seu parceiro sexual. Como já discutimos no capítulo anterior, Laznik (2010) também aponta que o distanciamento erótico de quem está no campo do Outro para o bebê é igualmente fundante de seu psiquismo (embora saibamos que não é a partir do referencial lacaniano que Debray trabalha). O bebê, assim, fica confrontado com o que é da ordem da falta e pode iniciar movimentos autoeróticos, assim como sua atividade psíquica. Além disso, a psicanalista coloca que a mãe precisa apresentar um sistema para-excitação, filtrando as estimulações do mundo externo para o bebê.

O papel continente, calmante e ao mesmo tempo organizador das estimulações deste parceiro adulto será tanto mais decisivo quanto mais imaturo ou facilmente desorganizável for o bebê (DEBRAY, 1988, p. 143).

Quanto à transferência, Debray também afirma ser essa uma condição fundamental ao tratamento, aceitando em sessão apenas os que demonstram desejo em ir. Debray localiza o psicanalista como um terceiro para a mãe e o bebê.

A introdução de um terceiro na díade mãe/bebê, que se enfrenta através da sintomatologia estrondosa do bebê, rompe a engrenagem marcada pela compulsão à repetição, e isto plausivelmente através das modificações que sobrevêm na economia psicossomática da mãe, o que o bebê percebe imediatamente (DEBRAY, 1988, p. 161).

Duas observações podem ser feitas sobre essa modalidade de intervenção à luz de nossas questões. A primeira diz respeito à observação que o laço do outro cuidador com a criança está com questões e, portanto, o psicanalista deve operar no cuidador e no bebê, investindo narcisicamente em ambos para que construam e aprofundem o laço. O fato do cuidador estar marcado por uma “decepção profunda” gera sintomas no bebê e impede a construção do laço. Produzir um novo olhar sobre o bebê, permitindo novas representações sobre ele as quais podem reanimar a mãe, que está em transferência com o psicanalista e, portanto, com ele identificada, permite o enlaçamento de mãe e bebê, sendo o psicanalista o que sustenta o laço. Debray, portanto, atribui ao terceiro – psicanalista – a possibilidade de produzir um laço entre cuidador e bebê operando intervenções no narcisismo do cuidador e antecipando sentidos nos gestos do bebê por um novo olhar sobre ele depositado, permitindo que o cuidador também possa ver com os olhos do psicanalista. Percebemos claramente a triangulação, ainda que em um enquadre tradicionalmente clínico e a partir da história familiar, já que trata de mães e pais.

A segunda observação diz respeito a constatamos que Debray não se atém às explicações pelas quais as intervenções do psicanalista conseguem promover modificações no bebê, utilizando como referência explicativa o campo afetivo, por

exemplo, de como a mãe pode se *decepcionar* com o bebê e ele *percebe* e *sintomatiza* essa decepção. Há a referência ao modo como a mãe representa o bebê e de que forma essas representações podem afetá-lo, mas *como* afetam não se aprofunda, especialmente pelo fato de que as intervenções são baseadas na palavra, material que o bebê ainda não tem recursos psíquicos para elaborar. A questão colocada por Teperman e por nós referendada é por meio de quais recursos psíquicos o bebê *percebe*? E, da mesma forma, por meio do que ele pode se reorganizar perante a reorganização da mãe? Sabemos que há efeitos sobre o bebê de intervenções que levem em conta processos inconscientes de quem dele cuida, mas para podermos construir intervenções, especialmente no campo da creche – um espaço, *a priori*, estranho ao bebê – torna-se mais evidente a localização dos materiais psíquicos presentes nesse laço e passíveis, portanto, de intervenção.

O *segundo modelo* organizado por Teperman denomina-se “**Psicanálise com bebês**” e traz como marca a ênfase dada à palavra e à simbolização do sofrimento como diretrizes do tratamento. Françoise Dolto busca menos intervir em triangulação psicanalista, mães/pais e bebês e focar mais na palavra dirigida ao bebê. No livro “Tudo é linguagem”, Dolto afirma que os bebês “não têm linguagem verbal para se exprimirem, mas têm uma linguagem, pois sem isso não se pode fazer psicanálise com crianças” (DOLTO, 1999, p. 113). Assim, o terceiro entra para oferecer tanto ao bebê quanto à sua mãe palavras que possibilitem uma simbolização do sofrimento expresso por meio da linguagem que se mostra no corpo, sendo esse o campo que o psicanalista opera, ainda que a criança não fale.

Dolto recebia crianças na *Maison Verte*³⁰ acompanhadas de uma maternante, e não necessariamente de sua mãe, pois vinham também crianças em situação de

³⁰ *Maison Verte* foi aberta em 1979, em Paris, como um lugar aberto à socialização, de trocas e de escuta para tudo que envolve a chegada de uma criança na família, sempre contando com profissionais com formação em psicanálise. Dolto constatou que muito se falava das crianças, mas pouco com as crianças, e a casa permitia esse endereçamento (TEPERMAN, 2012).

acolhimento, com suas cuidadoras. Todos ficavam em espaços comuns, coletivos, e as intervenções eram feitas diretamente endereçadas à criança, saindo da tríade cuidador/bebê/profissional. O endereçamento era feito à criança, mas podemos pensar que as palavras ditas por Dolto, bem como sua lida com os pequenos produziam efeitos nos adultos que ali estavam, por manterem com ela, com a casa e com seu modo particular de funcionamento um laço transferencial. A presença dos cuidadores era fundamental.

É a partir do momento que se diz a uma criança, com palavras, o que perturbou a relação entre sua mãe e ela, ou entre ela e ela mesma, prevenimos um agravamento de seu estado de sofrimento e às vezes evitamos sua entrada nesse estado. É como desfazer um feitiço, a antívida que está relacionada com ele e que impede as pulsões de vida de serem mais fortes que as pulsões de morte no indivíduo (DOLTO, 1999, p. 26).

A grande inovação do trabalho de Dolto foi a importância dada à palavra e à simbolização do sofrimento como uma saída para a elaboração dos sintomas. Dolto estava interessada nas crianças e em sua constituição psíquica, e as palavras eram consideradas o instrumento por meio do qual o caminho psíquico poderia se dar, **não importando tanto de onde elas viessem**, ou seja, Dolto inaugura uma compreensão da clínica de que se pode intervir em ambiente institucional, desde que se construa para a criança um lugar onde a fala e a escuta possibilitam sua assunção enquanto sujeito.

Seguidora de Françoise Dolto, Catherine Mathelin ofereceu um trabalho psicanalítico para bebês prematuros em uma maternidade, especialmente em UTI

neonatal, envolvendo a equipe que atua junto à família. Assim, criou condições de ressignificar, também junto à equipe, intervenções feitas por médicos e enfermeiras junto ao corpo do bebê, como por exemplo o significado de reanimar: não basta apenas reanimar o corpo, mas o discurso que o anima (MATHELIN, 1999). Nesse trabalho, o psicanalista permite “a possibilidade de uma simbolização das falas proferidas pelos médicos, dos diagnósticos recebidos” (TEPERMAN, 2005, p. 54), simbolização essa que afeta também a relação dos médicos com as famílias no que se refere ao diagnóstico e especialmente ao prognóstico dos bebês.

Toda semana reuniões de síntese com toda a equipe nos levam a pensar a criança antes de tudo enquanto sujeito. Desde sua entrada no serviço, tentamos acolhê-la não só como um corpo a ser posto novamente em marcha, mas como um homenzinho portador de uma história que precede de muito o momento de sua hospitalização, ainda que esta ocorra no instante do nascimento (MATHELIN, 1999, p. 23).

Percebemos o quanto essa intervenção continuada com a equipe se aproxima, de uma certa forma, de uma formação continuada atravessada pela psicanálise tal como pretende a Metodologia IRDI, já que a concepção psicanalítica de sujeito precisa permear todo o tratamento do bebê e sua família – tratamento esse empreendido por profissionais da saúde, tais como médicos e enfermeiras.

O laço mãe-bebê também é focado por Mathelin, que avalia que a situação de prematuridade do nascimento do bebê pode afetar o investimento libidinal da mãe para com ele. A orientação da psicanalista para a equipe é convocar a palavra da mãe, convidando-a a falar sobre seu filho, autorizando-a a antecipar nele um sujeito e a projetar sobre ele sua história permeada por seu desejo.

Uma outra posição da equipe seria ela mesma se relacionar com a criança a partir de todo o seu saber técnico, “todo-poderoso”, capaz de fazer o corpo viver. Mas o foco da intervenção não é apenas o corpo, e sim o sujeito que venha a habitá-lo. Nas palavras de Mathelin, a direção do trabalho com os bebês, suas famílias e a equipe de saúde é “salvar não só a pele de uma criança, mas também ‘sua pele psíquica’; é nisso que o papel da unidade, para além dos cuidados, é essencial” (199, p. 26).

Interessante observar na exposição de Mathelin que é preciso preservar a filiação da criança, ou seja, nos casos em que a equipe precisa investir no bebê quando a mãe não pode, é preciso fazê-lo – já que alguém deve desempenhar a função materna para que o bebê se torne sujeito – mas fazendo sempre referência à mãe e à sua história. Ou seja, o analista pode supor sujeito, desde que a partir da história da criança e sua família, e nunca a partir de sua própria, de seu próprio fantasma. Assim, é possível intervir substituindo a função materna pontualmente para o bebê, procurando garantir a ele uma sustentação simbólica, desde que balizando seu investimento nos ideais profissionais. Percebemos aqui os dois pilares da função do educador de bebês no sentido psicanalítico que trabalhamos no capítulo anterior: o investimento libidinal e narcísico sustentado pelo balizamento dos ideais profissionais – que, nesse caso, busca preservar pertencimento do bebê a uma linhagem familiar e, ao mesmo tempo, diferenciar os lugares dos pais e do profissional.

Cabe à equipe tentar ir até ele e decifrar o menor de seus apelos para tentar responder a isso. Não se trata mais de observar do exterior, mas de aceitar estar preso na relação com a criança, de intervir, de deixar-se surpreender, de dar à criança outra coisa

que a objetiva câmera de um pesquisador neutro (MATHELIN, 1999, p. 42).

Ao garantir um lugar simbólico para o neonato, a autora confere importância a que o bebê seja tomado na condição de interlocutor, onde o agente materno vai dirigir-se ao bebê respeitando um turno de fala, deixando-lhe tempo para responder, instaurando uma espera, um diálogo.

Na mesma linha clínica, Florence Benavides e Claude Boukobza (1997) apresentam no artigo “Clínica do Holding” os dispositivos teóricos que sustentaram a criação da *Unidade de Acolhimento Mãe-Criança*, modalidade de trabalho inspirada em Françoise Dolto (1999), que criou em Paris a *Maison Verte* com o objetivo de acolher informalmente mulheres e crianças, de forma que psicólogos, psicanalistas e educadores se localizassem em um lugar terceiro no laço mãe e filho, mas intervindo diretamente no laço.

Benavides e Boukobza relatam que recebem nessa unidade de acolhimento mães com seus filhos de até seis anos. Ela funciona no formato de um hospital-dia, em um prédio de um centro de saúde que também contém atendimentos psicológicos para crianças e atendimentos psiquiátricos para adultos. A equipe se reveza de modo a sempre manter um psicanalista disponível.

A proposta é que estas mães possam sair da relação dual conflitante encontrando um outro olhar e que por alguns momentos possam estar ali como mulheres também que podem conversar sobre sua sexualidade, casamento, maternidade, trabalho e também seus sofrimentos e angústias (N. da T. , ANO, p. 100).

As autoras observam com esse trabalho que a intervenção deva ocorrer diretamente sobre o laço mãe e bebê, e não apenas por meio de um conversa com a mãe. Ou seja, a intervenção se torna mais eficiente se atinge a experiência do vivido, a experiência psíquica materializada na voz, no olhar, nos gestos que os adultos dirigem sobre o bebê.

Percebemos que “falar” não era suficiente, que essas mulheres esperavam outra coisa, além das consultas psicoterapêuticas que nós lhes propomos. Tínhamos o sentimento de que era preciso assistir, no real da sua vivência cotidiana, o casal mãe-bebê, dar um *continente* para que a palavra pudesse ter seu efeito. Esta hipótese de início se mostrou, como veremos, largamente confirmada pela experiência. Hoje, para mim ela encontra eco em certas reflexões de Françoise Dolto (BENAVIDES & BOUKOBZA, 1997, p. 91).

O *terceiro modelo* descrito por Teperman (2005) é a “**Estimulação Precoce**”, conjunto de intervenções especialmente realizadas nos Centros Lydia Coriat. O trabalho se dirige para a “reconstituição, sustentação e/ou substituição da função materna” (TEPERMAN, 2005, p. 57), configurando-se em intervenções psicoterapêuticas esporádicas nos grupos familiares, já que nesses grupos, onde a função materna está afetada, o bebê dificilmente ocupa o lugar de *His Majesty the Baby*. A direção do trabalho inclui quatro elementos fundamentais: 1) Sujeito é sempre sujeito de desejo; 2) Há que se diferenciar mãe de quem encarna o Outro Primordial; 3) O especialista em Estimulação Precoce não é um substituto materno, mas um terceiro na relação mãe e

filho; 4) O endereçamento a cada membro da equipe deve ser possibilitado em função da transferência e não da hierarquia entre os profissionais. Portanto, aqui a intervenção se volta para a relação mãe e filho quando a espontaneidade surgida a partir de um saber inconsciente da mãe, que lhe permite mapear em zonas erógenas o corpo do filho, está apresentando problemas e deve ser retomada e construída.

A transferência é fundamental uma vez que as aquisições do bebê estão vinculadas ao lugar significativo que ele tenha para seus pais e é por meio da transferência que os pais supõem um saber no profissional. E aqui temos o objetivo da Estimulação Precoce: no jogo transferencial, permitir que a função materna se restabeleça, devolvendo aos pais, pouco a pouco, o saber que depositaram no profissional. O profissional ocupa o lugar de Outro para o bebê, produz marcas neste, mas necessariamente a partir da transferência dos pais (TEPERMAN, 2005, p. 62-63).

O que podemos colher do trabalho desenvolvido nos centros Lydia Coriat é precisamente o lugar que o profissional em psicanálise pode ocupar junto ao bebê – um terceiro, mas que também pode produzir marcas no bebê desde que sustentado por uma transferência com os pais. Ou seja, essa perspectiva sustenta a possibilidade que um terceiro produza marcas, podendo ocupar um lugar Outro para o bebê, desde que autorizado pelos outros parentais.

4.3.4 Efeitos das intervenções psicanalíticas no psiquismo do bebê

A questão que precisamos percorrer agora se refere aos efeitos que uma intervenção psicanalítica, que se centra na palavra, pode suscitar no bebê. Como colocado anteriormente, o que explica o fato de o bebê, como descrito nos modelos aqui expostos, possa deixar de apresentar sintomas no corpo – tanto das funções (sono, alimentação, excretórios) quanto psicossomáticos (eczemas, refluxos gastro-esofágicos, alergias) quando é acompanhado por um trabalho psicanalítico centrado na palavra, já que o bebê não pode entendê-las? E, antes disso, o que explica que algo que tem estatuto inconsciente para a mãe, de real, se apresente de forma sintomática no bebê? Que conceitos sustentam teoricamente que o bebê atue com seu corpo como uma formação do Inconsciente, colocando em ato o retorno do recalcado da mãe, carregando, em sua presença real, um não simbolizado que marcou a família?

No nosso caso, uma intervenção direcionada à professora junto ao bebê pode produzir efeitos nele? De que forma o que é dito ou feito pelo psicanalista para os pais – ou professores – afeta o bebê? Se afeta, por qual caminho a escuta psicanalítica e a associação da palavra por meio da associação livre com os pais e professores produzem efeitos sobre o psiquismo ainda incipiente do *infans*? Se o bebê ainda tem poucos recursos simbólicos, a partir de que material se torna receptivo às palavras do analista? Mesmo que o bebê não esteja presente e receba as palavras de forma indireta, ainda assim irá reagir, não ao psicanalista, mas aos seus pais ou professores.

Leda Bernardino (2004) buscou responder essa questão retomando os escritos de Freud voltados ao entendimento da telepatia para discutir o que se transmite ao bebê nas intervenções psicanalíticas. A telepatia “consiste num ato mental que se realiza numa pessoa e que faz surgir o mesmo ato mental em uma outra pessoa” (FREUD, 1933, p.

172), permitindo investigar a transmissão do pensamento. Freud construiu algumas hipóteses para explicar o que seria uma transmissão de pensamento inconsciente.

Em 1919, apontou que deve haver uma **identificação entre dois sujeitos**, de forma que um se confunde com o outro, colocado no lugar de um estranho e produzindo uma indiferenciação entre um sujeito e seu duplo, gerando uma estranheza. Aqui, telepatia é entendida como o compartilhamento de processos mentais, onde dois fazem um.

No texto “Psicologia das massas e análise do eu” (1920-1923), Freud afirmou que na hipnose a pregnância do hipnotizador, o desvio da atenção da consciência e um desejo extremamente poderoso, inconsciente, não expresso pela palavra falada promovem a transferência de pensamentos. Ou seja, o desejo inconsciente de uma pessoa encontra expressão em outra, que está, por algum motivo, a serviço dessa recepção.

Em 1922, Freud escreveu o texto “Sonhos e telepatia” e afirmou que a transmissão de pensamentos está vinculada à presença de um vínculo afetivo forte entre dois sujeitos e a receptividade de um para com os fenômenos mentais do outro. Em 1933, no texto “Sonhos e ocultismo”, Freud acrescenta um elemento fundamental para a explicação da telepatia: afirma que a transmissão de pensamentos se dá entre pessoas apaixonadamente excitadas, o que remete à relação entre adultos e bebês quando essa relação envolve paixão e excitação, ou seja, quando há revivescência no narcisismo no adulto, produzindo investimento libidinal no bebê e, consequentemente, o circuito pulsional. Assim, podemos observar que, por meio desse laço intenso de intimidade, cuidador e bebê podem compartilhar processos mentais.

A partir do entendimento psicanalítico da telepatia, podemos explicar o que permite que o bebê se constitua a partir do psiquismo materno, mas também possa

manifestar os impasses desse psiquismo. O bebê é absolutamente sensível ao psiquismo materno – do campo materno – também porque ainda não possui as defesas que o recalque impõe, da mesma forma que o sujeito hipnotizado abre sua consciência para o hipnotizador.

Ocorre com ele naturalmente o que os médiuns ou hipnotizadores tentam que se dê através de artifícios: a distração da consciência para maior abertura ao que vem do outro. O bebê vive nos primeiros meses no estado de sonolência que o torna sensível para receber o que o cerca e registra especialmente o que tem uma tonalidade afetiva importante para o outro, uma força de transmissão (BERNARDINO, 2004, p. 100).

Como a mãe oferece seu psiquismo como “sede” psíquica ao bebê, ele também oferece o seu psiquismo nascente às marcas maternas, em uma posição de total submissão pelo total desamparo no qual se encontra. Devido à extrema permeabilidade do bebê, essas marcas extrapolam a transmissão consciente e dão passagem aos registros inconscientes parentais. A permeabilidade do bebê se encontra com a transparência psíquica do adulto, que é acometido inconscientemente por um afluxo regressivo e rememorativo de representação. Essa é uma condição especial que torna a grávida e a puérpera sensíveis ao bebê, que com sua presença real desencadeia na mãe sua história passada.

Podemos pensar que o bebê é permeável, em seu psiquismo, a qualquer adulto que também se surpreenda com ele, excite-se com ele e o impressione, transmitindo marcas psíquicas nesse encontro. Podemos chamar esse fenômeno de *permeabilidade psíquica*, o que possibilita trocas simbólicas de materiais que estão aquém da palavra. O

professor revive seu narcisismo primário no encontro com o bebê porque reencontra, com ele, seu próprio eu ideal, imaginário e onipotente. Assim, também pode transmitir, por meio desse re-encontro regressivo, significantes de seu próprio psiquismo ao bebê, alienando-o ao seu desejo e agenciando, com ele, o discurso do Mestre.

O fenômeno que explica esse acontecimento se chama introjeção, fenômeno simbólico onde o bebê recebe e registra psiquicamente os traços, as marcas que um adulto, posicionado no campo do Outro, imprime no seu corpo, através dos quais ele também transmite os pontos inconscientes de sua história e o lugar que o bebê recebe na cadeia significante familiar. O conceito foi introduzido por Sandor Ferenczi (1912/2011) e designa a maneira como o sujeito introduz, em fantasia, objetos externos ao seu psiquismo. Já a projeção é um termo usado por Freud desde 1895 e designa o modo pelo qual o sujeito projeta para um outro desejos que provém dele, mas que desconhece. Tanto a projeção quanto a introjeção, processos inversamente simétricos, ajudam a pensar na mostra representada pelo sintoma do bebê, que pode ser traduzido como um *acting out* produzido pelo bebê a partir dos efeitos de um aspecto da história materna, paterna ou parental, que pede interpretação, na medida em que a presença do bebê permite esse retorno do recalcado e reabre a questão.

Para Bernardino, no mesmo texto, a intervenção psicanalítica atua de duas formas para o bebê: 1) de modo indireto, porque a escuta e as palavras do analista têm efeitos sobre os cuidadores, permitindo-lhes posicionarem-se de outra forma diante do bebê; 2) de modo direto, porque a presença do analista e sua voz, dirigidas ao bebê e à mãe (ou os pais) fazem função do terceiro termo, permitindo a triangulação, a transferência e o giro no discurso. De acordo com Bernardino, o analista liga os

registros heterotopicamente³¹. Enquanto o bebê ainda está no campo da letra e da constituição do significante, a mãe já está nas representações de palavras.

O analista propõe o espaço para a construção de um texto que permita à mãe (até mesmo aos pais) elaborar essas experiências desencadeadas pela presença real do bebê. Além disso, atua como terceiro, representando a linguagem e a palavra em uma relação predominantemente corporal (as inscrições, enquanto letras, ainda estão a meio caminho entre corpo e significante) acalmando o bebê e liberando-o de ficar preso à letra (Ibid, p. 101).

Pensamos na importância da presença do bebê especialmente nos casos em que há um forte laço libidinal entre uma professora e um bebê “predileto”, onde nomear a predileção provoca defesas na professora, já que pode estar colada ao bebê e não perceber conscientemente em seus atos que denunciam essa predileção e, ao mesmo tempo, não reconhecer os comportamentos que afastam os bebês “preteridos”, fragilizando seu laço com eles. A professora pode não trazer em palavras tanto a predileção quanto, especialmente, a indiferença com determinado bebê, já que manifesta prioritariamente com a presença ou a ausência da voz e do olhar, objetos pulsionais primários e reinscritos intensamente quando há trocas no laço. Assim, a verificação da presença ou ausência em ato para posterior nomeação em forma de intervenção implica

³¹ Heterotopia =outro mais espaço – lugares e espaços que funcionam em condições não hegemônicas. Espaços que tem múltiplas camadas de significação ou de relações a outros lugares e cuja complexidade não pode ser vista imediatamente. Espaços de alteridades, que são simultaneamente físicos e mentais. Ex: chamada telefônica ou alguém se olhando no espelho.

em uma movimentação da posição subjetiva , tanto frente ao bebê predileto quanto ao preterido.

A passagem para a linguagem, para a palavra falada, implicam uma perda de gozo. Na passagem da letra ao significante, há o objeto real que cai, há a renúncia ao corpo como sede do sujeito e a correlata identificação ao significante que lhe dá ‘direito de cidadania’ no mundo simbólico (...). A intervenção do analista como terceiro – com sua chamada à linguagem para o bebê e com o acesso à simbolização por parte da mãe ou dos pais produzida por sua escuta, que pode por sentido em algum ponto aberto de sua história passada implica a perda desse gozo. Essa perda, ou em termos conceituais, esse apagamento da letra, dá lugar aos efeitos de erotização, produzidos no campo da fala materna e nos jogos vocálicos entre mãe e bebê (...). A voz não vem somente como objeto real, mas como uma qualidade, um atributo, traz afeto, o que, em termos freudianos, é a base que permite a significação (Ibid, p. 106).

Um trabalho com professoras atravessado pela psicanálise precisa levar em conta os fenômenos transferenciais e partir deles para que os objetivos desse trabalho sejam conquistados. Nossa proposta, não foi abordar o desenvolvimento do bebê no sentido teórico, trabalhando formalmente com autores e conceitos. Ao contrário, o trabalho desenvolvido na pesquisa não almejou o ensino de teorias, e sim a construção de um laço entre professoras e bebês, a partir da escuta e da intervenção. Entendemos

que os elementos que precisam ser adquiridos para a construção desse laço tenham menos a ver com o ensino, e mais relação com a transmissão de marcas. Portanto, levar em conta o fenômeno transferencial é um fator decisivo quando se quer abordar o sujeito do inconsciente ou, em outras palavras, o sujeito do desejo. Assim, para que o bebê seja levado em conta enquanto um sujeito, ele precisa, de alguma forma, ser representado pelo professor como um objeto de satisfação. Chamamos de *transferência espelhadora* esse movimento que precisa partir do professor em direção ao profissional e ser redirecionado do profissional para o bebê.

V. A CONSTRUÇÃO DA FUNÇÃO EDUCATIVA EM PROFESSORAS DE BERÇÁRIO: A ESCUTA E A INTERVENÇÃO TRIANGULAR

Nas creches, não há como enfrentar a subjetivação e seus discursos, sub-reptícios ou não, a todo momento. Sua Majestade o Bebê está lá. Ele olha, chama, vocaliza. E quem o ouve é quase sempre uma mulher.

Maria Cristina Kupfer

Este capítulo tem como objetivo apresentar algumas vinhetas que demonstram a formação de professoras a partir da intervenção que chamamos de triangular. A formação se caracterizou pelo acompanhamento e a intervenção no laço entre professoras e bebês, por meio da *escuta* do discurso proferido nos encontros entre professoras e bebês, da *avaliação* do lugar – ou não lugar – do bebê no investimento libidinal e narcísico da professora por meio dos IRDIs e da *intervenção* entre profissional, sujeito-professora e bebês com vistas à construção de sua função educativa e, conseqüentemente, de um laço subjetivante entre professoras e bebês no contexto profissional.

Acompanhamos durante o ano de 2013 dezesseis bebês e quatro professoras por meio de encontros semanais. Durante uma manhã e uma tarde, semanalmente, estivemos em uma sala de berçário com o objetivo de intervirmos no laço entre cada professora e bebê, além de, mensalmente, nos encontrarmos de forma individual com as professoras.

O enquadre do trabalho privilegiou as intervenções entre profissional – professora – bebê. Nas conversas com as professoras e nas observações em sala, fomos identificando que, na maior parte das vezes, uma professora se colocava mais disponível para a construção do laço com determinado bebê do que outra. Assim, buscamos observar e construir o laço respeitando a disponibilidade da professora para com

determinado bebê, disponibilidade essa construída por conta da transferência estabelecida conosco.

Dos dezesseis bebês acompanhados, observamos que três não apresentavam indicadores presentes com nenhuma professora, de forma que a voz e o olhar não lhes eram dirigidos de maneira espontânea, a menos em situações de troca ou alimentação: estavam os que aqui estamos denominando como *preteridos*. Esses três bebês não recebiam investimento libidinal ou narcísico e eram cuidados em seus corpos, ainda que buscassem em alguns casos o olhar de quem a eles se dirigia.

Ao lado desses três bebês desinvestidos havia um outro que, ao contrário, recebia intensamente a voz e o olhar por parte da maioria dos profissionais da instituição, não só das professoras da sala. Havia uma professora em especial que com ele construiu um “laço colado” que impedia a presentificação de alguns indicadores tanto com ela quanto com outras professoras. Ao lado disso, esse bebê parecia se “desadaptar” quando a professora preferida faltava – o que se tornou frequente em um determinado momento – impedindo seu laço com as outras professoras.

5.1. Maria: em busca do familiar

Maria é um bebê de cinco meses matriculado no período vespertino do berçário e permanece na creche durante dois meses, sendo retirada depois desse tempo pelos pais. Logo no início se observa sua imensa dificuldade em se adaptar, dificuldade que persiste por um mês.

Em sua primeira marcação dos IRDIs, quase todos os indicadores estão ausentes, menos dois: 7) “A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades”; 11) “A criança busca ativamente o olhar da professora”. Maria busca o olhar de qualquer professora que vê, sem ter construído uma predileção. Os sinais que usa são sempre com choro, mas choros diferentes, porque se mostram como diferentes reações frente a algo que não quer ou não gosta, com contexto. Ainda que chore muito, busca o olhar e o colo da professora como que para “pedir socorro”.

Ela permanece boa parte do tempo em que fica no berçário em uma sala com berços, para onde são levados os bebês quando dormem. Por isso encontramos Maria pouco: na maior parte de nossas idas, ela está dormindo ou chorando na sala ao lado. Quando chora muito – quase sempre – é levada para lá e, de tanto chorar, acaba adormecendo. Quando acorda se mostra muito assustada e segue aos prantos.

A diretora da creche nos contou que ela mesma orientou as professoras a agirem dessa maneira com **todos** os bebês que choram muito e demoram para se adaptar, esperando que a “criança **aprenda** a não chorar sem necessidade” e que, no caso de Maria, pare “**manha e birra** sem motivo” em seu choro (sic). A diretora comenta que o choro de bebês poderia servir de castigo para pessoas presas, já que ela considera como um dos “piores **barulhos** que existem” (sic). Ela afirma que Maria “aproveita” pouco o tempo que passa na escola, já que dorme ou chora em toda a sua permanência (sic). Questionei a diretora se ela acha que um bebê de seis meses tem condições de significar

essa “manha” e mudar de comportamento porque está de castigo. Ela, após pensar um pouco, disse: “É, um bebê não é igual a uma criança de quatro anos.” Percebemos na fala da diretora um saber generalista que se dirige a todos os bebês, um S2 totalizante que deixa pouco espaço para advir um sujeito-bebê.

Nos momentos de intenso choro, é nomeada pela professora Lara como “**brava**” e pela professora Paula como “**chata**” e “**antipática**” (sic), e o tom de voz ríspido marca essas nomeações. Seu choro é de fato bastante intenso, e as professoras conseguem apaziguá-la segurando-a no colo, mas fazem isso durante alguns minutos, afirmando “não poderem **acostumar mal** Maria”, que volta a se pôr a chorar quando vai ao chão³².

Nos poucos minutos que permanece no colo, nada se faz para buscar um vínculo com Maria, nenhuma palavra é dita, não há busca pelo laço, como se colar no corpo fosse o suficiente. E assim Maria também responde: quando é retirada do colo, o desamparo retorna. O que as professoras fazem é se queixarem de Maria, enquanto elogiam os bebês que conseguem servir a partir de seu desejo.

Os significantes que nomeiam Maria na sala de Berçário – “manhosa, birrenta, brava, chata” – são todos advindos de um discurso social e institucional que demanda que o bebê esteja disciplinado e obediente às regras da creche, e que essa disciplina e obediência sejam fruto de uma aprendizagem natural, onde a intervenção do professor seria com punições e castigos – por não saber se comportar em uma sala de aula, fica à margem, na sala ao lado, para pensar e aprender. Um bebê não tem condições psíquicas ou intelectuais para adquirir essas aprendizagens. E, mesmo se tivesse, elas só se dariam a partir da intervenção do Outro. Se buscarmos uma explicação na linha do

³²Interessante observar que alguns bebês não tem limite de tempo para permanecerem no colo, como é o caso de Nelson, onde se encontra justificativas para mantê-los nos braços. Nelson não vem ao colo porque chora, e muitas vezes é pego quando está bem, havendo uma necessidade da própria professora em segurá-lo.

desenvolvimento psicológico, Piaget (1986/ 2014) já observara que a inteligência do bebê ainda não funciona a partir de representações, especialmente as operacionais. Se buscarmos explicações no campo psíquico, Rene Spitz (1991) foi o primeiro a afirmar que é a presença qualificante materna que pode oferecer ao bebê, especialmente no primeiro ano de vida, condições de humanização. Assim, se Maria é excluída na sala de berços porque chora, para que “aprenda” a se adaptar, é exatamente esse isolamento que irá lhe impedir a adaptação, sem contar a sustentação de seu desenvolvimento e de sua constituição. Autorizadas pela direção da creche, as professoras seguem suas orientações e esperam que Maria, sozinha, se regule.

Além disso, observamos que a inadaptação de Maria parece singularizá-la frente aos outros bebês, já que consegue um lugar aos olhos das professoras, ainda que nele não possa situar-se como um sujeito-bebê. Mas, posta nesse lugar de “brava”, parece satisfazer algo não nomeado nas professoras, reativado por suas próprias posições subjetivas. Por seu lado, Maria não responde como um objeto regulado, disciplinado, adaptado.

Percebemos que uma professora, ainda que cumpra as orientações da diretora, mostra-nos um incômodo em fazê-lo e, ao mesmo tempo, parece não tão incomodada com o pranto de Maria. Ela diz “ficar preocupada com Maria lá, chorando”(sic). Mas hesita em contrariar quem lhe paga o salário: “Ou o mercado, ou o desejo. Trata-se de uma escolha mortífera” (Mariotto, 2009, p. 121). . Maria, como efeito, grita desesperadamente sem encontrar no campo do Outro um sentido que a retire da condição de desamparo.

Pelo discurso social e institucional, dominado pelo discurso do Universitário, há uma expectativa de que os bebês se adaptem sem que se associe essa adaptação à construção de um laço com uma professora. Quando os bebês resistem à entrada na

creche – como era o caso de Maria – é justamente nesse momento que demonstram a necessidade de construir um pertencimento, construção essa que não se fará sem a intervenção de um outro prestativo, como afirmou Freud em 1905, posicionado no campo do Outro, como nos demonstrou Lacan. Ou seja, não é pelo viés da aprendizagem, da cognição, que pode se tecer a adaptação de um bebê, mas de um desejo que tem autorização do Outro para se colocar em cena.

Para que a função educativa da professora seja exercida – advinda de seu desejo – ela precisa se referenciar nas palavras (S) que estão em torno do berçário e que a autorizem a imaginar (I) em Maria algo singular, para além de imagem de um “bebê que não funciona” ou de um bebê bravo, que não satisfaz a professora a partir de um desejo profissional. É preciso que suponha um sujeito em Maria, e só fará isso se olhá-la como um sujeito-bebê, com uma história que lhe construiu uma pequena singularidade, mas que ainda precisa do Outro para sustentar as imagens que vão contornando seu corpo libidinal e seu eu ideal. De qualquer modo, é preciso suportar o não-saber (R) sobre Maria para, a partir dele, construir um lugar único, surgido do laço sujeito-professor e sujeito-bebê. Vemos a tecitura do laço no nó borromeano para que a função educativa se instale com Maria. É a partir de um significante que nomeie Maria em outro lugar que se abre um espaço para que a professora a ela se enlace com um desejo referenciado pelos ideais profissionais.

O que Maria precisa é de construir uma continuidade, uma aliança a partir de objetos pulsionais já inscritos, que ela demanda reviver quando busca o olhar e chora em diferentes tons, demandando um reconhecimento de qualquer professora. Mas esse laço não poderá ser construído se seus choros constantes continuarem sendo totalizados imaginariamente pelo significante “indisciplina”, oriundo de um saber generalista e que esvazia qualquer possibilidade de questionamento e de subjetivação a partir de uma

posição que impede o laço com um sujeito-bebê. Ou então, sendo o motor das queixas constantes das professoras por conta de seu choro insistente, onde podem satisfazer-se em uma posição subjetiva às custas do não enlace com Maria e, conseqüentemente, de sua não subjetivação na creche.

Três semanas se passaram sem que nenhuma mudança significativa possibilitasse o enlaçamento das professoras com Maria – que, quando perguntadas, continuavam dizendo que ela ainda fazia “birra” e dormia muito tempo – e sem que tivéssemos possibilidade de intervir no laço – na maior parte do tempo em que estávamos na creche, Maria continuava na sala de berços.

Neste momento, outra professora foi contratada para o berçário, e percebemos nela uma transferência conosco, que poderia resultar em um possível enlace com Maria. É ela que demonstra preocupação com Maria tanto tempo à margem e nos questiona sobre o que fazer, contrariando, timidamente, as orientações da direção – que já havia passado orientações a esse respeito.

Ao percebermos a abertura apoiada na transferência, perguntamos sobre o que ela achava de Maria ficar com os outros bebês, apesar de seu choro insistente, e essa nova professora, a quem chamaremos de Laura, disse que poderia tentar, assumindo um risco a partir de seu desejo que aparecia, na nossa escuta, quando se dizia “preocupada” com Maria.

Dissemos à professora que conversaríamos com a direção, perguntando se poderíamos fazer algumas modificações na lida com Maria. Apesar dos pais de Maria, da professora e da direção terem assinado o termo livre e esclarecido para participarem da pesquisa, entendemos esse nosso pedido de autorização – tanto da professora quanto da direção – para intervir com Maria necessário, pois o que buscamos é a construção de palavras que balizam a função educativa da professora a partir de seu desejo e essas

palavras precisam também atravessar o discurso institucional para serem legitimadas, . Construir palavras que atravessem a instituição e que referenciem os atos da professora com os bebês é uma intervenção pautada no nó borromeano, já que suas esferas estão no mesmo plano, portanto, igualmente fundantes do desejo profissional na função educativa.

Com a abertura da nova professora para nossas intervenções com Maria, um dia a retiramos da sala dos berços no instante em que ela acordou e permanecemos com ela no colo, conversando e nomeando os objetos da sala. O bebê olhava para tudo com muito espanto e, aos poucos, foi parando seu choro contínuo. Colocamos Maria no chão, ao nosso lado, e ali permaneceu, sem chorar e se interessando, aos poucos, por alguns brinquedos que oferecíamos, ao mesmo tempo em que outros bebês se aproximavam dela.

Neste mesmo dia, com Maria permanecendo em sala, fizemos algumas intervenções de modo a nomear os atos do bebê para a nova professora. Ficamos surpresos com a rápida tranquilidade que Maria apresentou nesse momento. Essas intervenções possibilitaram que outros significantes pudessem ressignificar os atos de Maria, inclusive seu choro insistente: nossa intenção era inserir novas palavras no berçário e em torno de Maria. Nomeamos Maria de “curiosa”, visto seu crescente interesse pelos objetos, professoras e bebês do berçário, manifestado com um olhar atento, ainda que muitas vezes choroso.

Aproveitamos o único indicador até então presente da segunda faixa, dos 4 aos 8 meses, “A criança procura ativamente o olhar da professora” para podermos renomear o lugar de Maria no desejo da professora. Nomeamos o olhar de Maria que começava a se voltar para Laura, buscando construir para ela um lugar possível, já que seu lugar de “brava” e “birrenta”, longe de incluí-la e singularizá-la, provocava sua exclusão e as

queixas constantes das outras professoras. Assim, buscar um caminho de satisfação pela sedução em que a professora pode se reconhecer como servidora – pois isso é o que os bebês precisam profissionalmente dela – e não como queixosa e, por essa via, escoar seu desejo e encontrar um caminho possível de satisfação na creche.

Laura possuía um bebê predileto, Nelson. Não raras vezes estava com Nelson nos braços, sem que ele demandasse seu colo. Um dia, Maria se pôs novamente a chorar, olhando para Laura que lá estava com Nelson nos braços. Laura fala: “Não posso pegar você o tempo todo! Você precisa se acostumar a ficar sozinha!”. Nessa cena, observamos a presentificação do indicador 14, “A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar sua atenção” e, de alguma forma, um início de laço começava a se instalar entre elas.

Apesar disso, percebemos que Laura não se dava conta da diferença de investimento que fazia em Maria e Nelson – que aparecia nas vezes em que entoava seu nome ou em que o segurava nos braços, levando-o para “passear” (sic) em outras salas da creche no momento de seu cafezinho, ou seja, “fora do trabalho”, em momentos de puro deleite. Assim, produzimos a seguinte frase, como se falando por Maria: “Puxa, *profe*, o Nelson já está em seu colo já faz tempo! Agora é a minha vez”!. Nesse momento, Laura nos olhou com aparente espanto e, envergonhadamente, disse: “É mesmo, mas eu já ia colocá-lo no chão”!.

A questão que queremos ressaltar aqui é que Laura estava se sentindo autorizada a segurar Nelson nos braços por seu próprio desejo, vivendo com ele uma *outra cena* fora do campo profissional. Uma cena que a remetia a si mesma e a suas revivescências inconscientes. Quando dizemos, por Maria, que ela também quer seu colo, fazemos uma associação do trabalho na creche com o prazer de segurar uma criança: ou seja, o desejo pode encontrar uma via de satisfação pelos ideais profissionais, desde que invista em

todos e com cada um, ou seja, desde que seja balizado por referenciais que incluam o preterido na função educativa.

Um dia chegamos à sala e, para nossa surpresa, estava Maria brincando com outros bebês, e Laura, sorrindo, nos relatava suas mudanças, em clara transferência conosco e se apoiando na triangulação para sustentar os sentidos construídos no laço com Maria, agora autorizados pelas palavras que balizavam suas intervenções e onde poderia trabalhar, servindo os bebês em ambiente profissional, com seu desejo balizado pelos ideais. Ao final de duas semanas de intervenções no laço entre Maria e Laura, outros indicadores se fizeram presentes:

Indicador 2: A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela;

Indicador 5: Há trocas de olhares entre criança e professora;

Indicador 9: A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases

Interessante observarmos que esses três indicadores demonstram uma iniciativa por parte da professora para com o bebê. Na semana que se seguiu, observamos a presença de todos os outros indicadores das faixas que correspondem a idade de 0 a 8 meses. Maria havia se tornado a “bebê curiosa”. Foi a renomeação de Maria e de seu lugar no berçário – iniciado pelo desejo singularizado de Laura sobre o bebê e autorizado pelo Outro social – que possibilitou que sobre ela se lançassem o olhar e a voz singularizados, gerando daí um laço subjetivante entre Maria e Laura.

5.2 Fefa: do não-lugar a um lugar possível

Começamos a acompanhar Maria Fernanda, ou Fefa, como é apelidada pela família, no final de seu quarto mês e a primeira observação que fizemos é a constante permanência dela no bebê-conforto, durante todas as manhãs. Fefa não requisita e também não é requisitada, ainda que esteja atenta ao outro, especialmente interessada por rostos e vozes. É um bebê que põe em xeque o indicador 6, “A criança começa a se adaptar à rotina da creche”, pois permanece a maior parte do tempo adaptada aos olhos da instituição, que espera que os bebês estejam disciplinados e regulados de acordo com a rotina de horários, composta por atividades pedagógicas e momentos de higiene e alimentação. Ao contrário de Maria que, aos nossos olhos, provocava nas professoras uma via de repetição de sua posição histórica por meio da queixa, Fefa não provocava nenhum afeto, não atiçava nenhum desejo, não era alvo de nenhuma projeção imaginária. Consequentemente, nenhum laço se tecia.

Os indicadores 4, 7, 8, 9, 10, 12 e 13 se mostram ausentes na primeira semana em que observo Fefa com as duas professoras do período matutino, sendo que dois se presentificaram na semana seguinte, o 9, “A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases”, e o 10, “A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela”. Os outros permanecem ausentes durante o primeiro mês de observação e intervenção, para só depois se presentificarem. Todos esses indicadores se mostraram presentes ao final de seu quinto mês de vida de forma rápida e surpreendente.

Fefa é um bebê “disciplinado”. Ao contrário de Maria, ela não chora e não se mostra desamparada. Logo, todos os dias em que estou no berçário, encontro Fefa em silêncio, olhando a tudo e a todos, mas sempre presa ao bebê conforto e em silêncio, passiva ao que vê..Fefa não está no laço com nenhuma professora que, ao contrário do

que demonstram com Fefa, estão encantadas com Mel, uma bebê com a mesma idade de Fefa, mas que fica todo o tempo fora do bebê conforto, no chão, buscando engatinhar, aticando olhares e vozes sobre ela. Apesar de Fefa ser a “boazinha”, é Mel quem atica o desejo das professoras.

Mel tem todos os indicadores presentes e recebe o título de “Minha princesa” por uma das professoras, Arlete. Um dia, enquanto Arlete dá mamadeira a Mel com visível satisfação, comenta que tem um desejo de engravidar e fala com Mel: “Quando eu tiver um neném, quero que seja igualzinha a você, princesa!” Enquanto isso, Fefa está lá, presente na sala, mas à margem do laço e do desejo.

Fefa silencia, aparentando aguardar o momento em que sua mãe lhe busca – único instante em que Fefa se mostra sujeito, pois ergue os braços, agita as pernas e abre um largo sorriso. Kupfer (2014) também notou que uma criança “poderá ficar bem muda, bem quietinha todo o tempo em que está na creche, apenas esperando para voltar para casa e falar bastante, descontando do tempo perdido”! (p. 228).

É nesse não lugar que Fefa se posiciona no desejo das professoras e permanece muda, fora do laço, mas no meio da sala. Depois de duas semanas observando as cenas em torno de Fefa, perguntamos às professoras se ela não gosta de ficar fora do bebê-conforto. Elas dizem que Fefa não engatinha e “não gosta”. Insistimos e dissemos que ela tem a mesma idade de Mel, que já está começando a engatinhar! As professoras dizem que Fefa é dois meses mais nova que Mel, e por isso não engatinhava. Então, fomos conferir as idades: as duas de fato tinham apenas quinze dias de diferença, mas por algum motivo Fefa havia “parado no tempo” das professoras.

A partir dessa constatação – e do espanto que ela causou – perguntamos se poderíamos, então, retirar Fefa do bebê conforto. As professoras consentem e então colocamos Fefa no chão, de barriga para cima. Interessante pontuar a surpresa de Fefa

em ficar fora do bebê conforto – ela rapidamente se coloca de bruços, o que também nos provoca surpresa, que compartilhamos com as professoras. As duas olham para a cena, sorriem, mas não partilham da alegria conosco.

Na semana seguinte, quando chego à sala, ao contrário de todos os outros dias, Fefa está fora do bebê conforto. Quem nomeia essa mudança é Iara, que a partir de então passa a olhar Fefa e a nos nomear os avanços do laço entre as duas. Mas nesse dia Iara nos diz: “Acho que Fefa tem algum problema, pois não engatinha”. O início de um investimento aparece, mas ainda o viés da normatização e da generalização atravessa o laço, pois Mel – “a princesa”, já começava a engatinhar! Como construir um lugar possível para Fefa, sem que esteja associado a Mel?

Essa dificuldade inconsciente em construir um lugar possível para Fefa, ainda que não fosse de “princesa”, apareceu no discurso das professoras durante a semana seguinte. Fefa foi chamada de Mel, ato falho compartilhado pelas profissionais, sem que elas percebessem. Na terceira vez em que o equívoco foi pronunciado, falamos por Fefa: “Ei *profes*, eu não sou a Mel, sou a Fefa!”.

Fefa, nos dias que se seguem, continua se aventurando fora do bebê-conforto e começa a se movimentar sentada, ou seja, “engatinha” sentada, apesar de sua professora que então se torna favorita, afirmar que ela não engatinha, ao contrário de Mel e de outros bebês dessa idade. Então, falamos: “Fefa engatinha do seu jeito! E é bastante interessada em alguns brinquedos específicos, buscando-os com rapidez! Ninguém mais segura esse bebê”. Iara ri e nos próximos dias ressalta, orgulhosa, o quanto Fefa está se movendo rápido pela sala e em outros ambientes da escola.

Nitidamente uma triangulação se deu entre nós, Iara e Fefa. Além disso, pudemos observar operando em Iara uma função educativa a partir do desejo profissional. Por mais que nossas palavras, neste caso, sempre se direcionassem para as

duas professoras, uma vez que eu observava a ausência de ambas no laço com a bebê, foi Iara quem topou o lugar de olhar para Fefa a partir de sua singularidade e foi mostrando seus avanços para nós que Iara conseguiu suporte para manter-se Outro para ela.

5.3 Cláudio: o “meu alemão”

Encontramos Cláudio com dez meses de idade. Havia sido matriculado na creche há duas semanas e, desde então, segundo relato das professoras do período matutino e vespertino, permanecia a maior parte do tempo chorando.

De acordo com as professoras, Cláudio perdeu o pai quando ainda estava no ventre de sua mãe. Para elas, esse é o motivo que o faz chorar com tamanha intensidade: porque sente a “falta do pai” (sic). De fato, Cláudio é um bebê que se mostra bastante desamparado, tem dificuldade para dormir na creche, apesar de se alimentar muito bem. Ao mesmo tempo, percebemos um certo receio por parte das professoras em se aproximar dele.

Duas situações parecem ocorrer neste caso: o fato de Cláudio chorar muito e dos bebês “chorões, nessa escola, serem excluídos; e o falecimento do pai de Cláudio, que parece ser representado pelas professoras como uma justificativa para uma tristeza profunda e inabalável que marcará toda a sua vida.

Com Patrícia, uma das professoras do período vespertino, Carlos apresenta todos os indicadores ausentes, que permanecem ausentes por três meses de observação, até o momento em que essa professora sai da escola. Em um dia, Patrícia se queixa que Cláudio é um bebê **muito difícil**, e que, quando está mais choroso, a recomendação é que o coloque na sala de berços. Enquanto explica essa recomendação, faz exatamente isso: coloca Carlos aos prantos na sala ao lado, fecha a porta e liga o som, de forma que a música abafe seu choro. Patrícia assim procede com muita tranquilidade, provavelmente porque foi a diretora da escola quem lhe fez essa recomendação, como já assinalamos no caso de Maria, outra bebê “exilada” porque chorava. Patrícia visivelmente se irrita com Claudio

No período matutino, já nas primeiras observações percebemos que uma das professoras, Iara, buscava timidamente fazer um laço com ele, conseguindo presentificar oito dos 22 indicadores para as três primeiras faixas. É possível observar um movimento da professora em direção a Cláudio, já que falava com ele em manhês, propunha algo, como um brinquedo específico e aguardava sua reação em pegá-lo, dirigia-lhe pequenas frases, embora Cláudio não conseguisse se enlaçar de forma mais particularizada com essa professora, e esse desenlace o mantinha em desamparo também em muitos momentos da manhã. Quando o choro retornava, o desenlace se aprofundava.

Os indicadores presentes em Cláudio não eram os que poderiam indicar uma relação particularizada com uma professora, mas outros que, embora sugerissem a construção dos eixos subjetivantes em Cláudio, eram movimentos para o todo da creche e não para um outro específico. Por exemplo, estavam presentes os indicadores

- 9. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva,
- 13. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa,
- 16. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela,
- 22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida ou variada.

Depois de duas semanas observando Cláudio, percebo que ele se mostra um bebê bastante ativo e interessado por alguns brinquedos nos poucos momentos em que para de chorar. Às vezes, mesmo choroso, Cláudio engatinha com agilidade no chão e manuseia com habilidade certos brinquedos. Assim, fazemos duas intervenções para as professoras dos dois períodos. Como as professoras associam o choro incansável de Cláudio à perda do pai – o que o poderia pô-lo a “chorar para sempre”, já que a morte é

irreversível – um dia perguntamos: “Será mesmo que Cláudio chora a morte do pai?”. Nossa intenção era buscar desconstruir essa associação feita por elas, ainda que saibamos, desde a Psicanálise e já discutido no capítulo anterior, o quanto de significantes se pode transmitir a um bebê que ainda não fala – haveria uma demanda posta para que Cláudio chorasse?. Ainda que Cláudio chorasse por outro motivo – e nossa hipótese era que havia um certo “tabu” em torno dele em função da morte do pai, como se esse fato o deixasse intocável e o motivo era justamente esse, o de não ser acolhido de forma legítima por uma professora – era esse o sentido que direcionava as ações das professoras e obstaculizavam que uma função educativa pudesse se direcionar a Cláudio. Havia um tabu em torno dele. Assim, enfatizava-se sua condição de órfão de pai e destinado a chorar sua morte desde tão cedo, impedindo-o de construir no laço com o Outro um lugar diferente e possível. Preso ao indizível da morte, não poderia circular no discurso a partir de um nome possível.

Na mesma semana, em outro momento, dizemos o quanto Cláudio parece interessado e envolto ao manusear os brinquedos da creche, pois apresenta um desenvolvimento sensório-motor bastante evidente. Nossa intenção era permitir a construção de um novo lugar a ele no berçário, mas essa construção só se faria se nossas palavras ecoassem em alguma professora. Como aponta Lacan (1954), no artigo “A função criativa da palavra”, uma palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela, ou seja, a palavra é um meio de reconhecimento.

Na semana seguinte, é exatamente esse o significante que passa a circular para nomear Cláudio. Iara, durante a manhã, chama a minha atenção para alguns de seus comportamentos, dizendo que percebeu que Cláudio é “ **muito inteligente**” (sic), sem se reportar ao nosso próprio comentário da semana anterior. Concordamos com ela e entendemos seu lapso como um efeito da transferência e do recalque.

Durante a manhã em que Cláudio começa a circular em outro lugar simbólico, percebo que mais um indicador se presentifica: um indicador fundamental, que demonstra o surgimento ainda incipiente de um laço singularizado e libidinizado entre Cláudio e Iara. O indicador 5, “Há trocas de olhares entre a professora e a criança”. Ainda assim, Iara não consegue presentificar mais indicadores com ele que, apesar de um pouco menos choroso, continua a não fazer laço.

Na semana seguinte – e um mês após o início das observações – uma nova professora é contratada no período vespertino. Laura chegou e durante os dias que se seguiram demonstrou uma clara disposição em vincular-se aos bebês. Cláudio foi o primeiro a ser por ela enlaçado.

Nesse primeiro dia, conversou comigo a seu respeito, dizendo que ouviu falar o quanto era choroso, parecendo não saber sobre o episódio com seu pai. Dissemos apenas que, apesar de estar se mostrando ainda com um choro insistente, Cláudio também demonstrava interesse nas situações e brinquedos a ele propostos, observação com que Laura concordou. Disse que percebeu que frente aos choros insistentes dos bebês, a recomendação era colocá-los na sala ao lado, e que não concordava com essa situação, mostrando-se preocupada em servir. Laura foi a professora que fez um laço com Maria.

Na semana seguinte, chego de manhã e observo um Cláudio muito diferente: quase todos os indicadores que estavam ausentes com as três professoras observadas se mostraram presentes com Laura. Ela passou a chamá-lo de “Meu alemão”, e demonstra claramente muita satisfação na lida com ele, satisfação a que ele corresponde com largos sorrisos. Ela chama minha atenção para sua mudança de comportamento, e eu confirmo, afirmando que Cláudio está realmente muito sorridente e tranquilo. Conseguiu se separar de uma representação que tornava indizível seu lugar no berçário

– em função da morte do pai – e conseguiu tecer um laço com uma professora disponível em fazer função educativa a partir de seu desejo balizado pelos ideais profissionais.

5.4 Nelson e o laço apertado

Conhecemos Nelson com seis meses de vida e logo observamos ser ele o mais investido do berçário, podendo se escutar seu nome diversas vezes durante os dias e vê-lo circular no colo de algumas professoras “sem limite” de tempo. A própria diretora da creche também faz um investimento singular nele. “*Sinto uma coisa louca por ele!*”; “*Tenho vontade de levá-lo para casa!*”; “*Tenho vontade de esmagá-lo!*”; “*Como ele é gostosinho!*” são frases ditas com frequência por ela e por outras professoras, que chegam à porta do berçário e, sem cerimônia, perguntam por Nelson e às vezes o retiram para “passear” na creche.

Apesar desse investimento notável, Nelson é um bebê que pouco demanda. Na segunda faixa dos indicadores (dos quatro aos oito meses), há dois deles ausentes que demonstram um não movimento psíquico de Nelson em direção aos objetos, e nossa hipótese é que não há espaço para Nelson demandar.

O indicador 7, “A criança utiliza diferentes sinais para expressar suas diferentes necessidades”, no caso de Nelson, não se coloca, já que “suas” necessidades são prontamente satisfeitas, não havendo separação para que elas possam ser demandadas.

O indicador 8, “A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta” também permanece ausente, já que não há solicitação, tampouco espera pela resposta. Esse bebê fica particularmente nos braços da professora Patrícia, a mesma que afirmou não poder segurar Maria nos braços para não “acostumá-la mal”. E esse colo é recheado de desejo de servir, mas não balizado por ideais profissionais, já que

com Nelson a fala é constante – ainda que ele mesmo não “fale”. Começamos a perceber que nos dias em que Patrícia não vai trabalhar – suas faltas começam a ser frequentes – Nelson se mostra bastante choroso e irritadiço, não aceitando intervenções de outras professoras, apenas a alimentação sólida, que rejeita com Patrícia. Com Patrícia, Nelson quer o leite, parecendo fixado a um significante que o petrifica no desejo de sua professora. O indicador da terceira faixa permanece ausente constantemente com Patrícia, embora se mostre presente com outra no mesmo período. O indicador “A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada”. Patrícia diz, quando tenta alimentar Nelson com o almoço e ele rejeita, que o bebê não gosta de comer comida salgada e pede que a cozinheira da creche deixe uma mamadeira preparada para “o caso da não aceitação do almoço por Nelson”. Nos dias em que Patrícia falta, Laura alimenta Nelson, que come bem sua comida salgada.

Então poderíamos afirmar que não havia laço subjetivante entre Nelson e Patrícia, visto a ausência de indicadores nas três faixas? Como poderia não haver laço, se nitidamente Patrícia o preferia a outros bebês, e Nelson demonstrava desadaptação nos dias em que Patrícia faltava? Os indicadores 11, “A criança procura ativamente o olhar da professora”, 14 “A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar sua atenção” e 15 “Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora” apontam para um laço. Então, o que justifica esse desencontro de indicadores?

Nossa hipótese com Nelson era que sobre ele havia um investimento por parte de Patrícia que o impedia de ser colocado no lugar de sujeito. Não havia separação entre os dois, de modo que só contava a satisfação de Patrícia, que colocava Nelson no trono desde que ele se tornasse seu objeto.

Isso nos remete a Laznik (2010), como já abordamos no capítulo III. No caso de Patrícia, o *godente* estava evidente, pois a cena oral-erótica era visível com Nelson. Mas, também evidente era sua impossibilidade dele se afastar, ficando Nelson à mercê de ser por ela grelhado – e , ao mesmo tempo, da própria função educativa de Patrícia estar impossibilitada por esse desejo desenfreado por Nelson ou pelas reminiscências que esse laço reatualizava em Patrícia. No seu caso, não conseguiu “cessar o gozo, antes de chegar ao grelhado (Laznik, 2010, p. 137).

A questão é que essa professora estava fechada para qualquer intervenção, não sendo construída conosco uma relação transferencial.

Por duas vezes buscamos conversar com Patrícia em separado, nos momentos de formação individual, mas a mesma não se mostrava disponível, alegando que o dia não era adequado em função dos afazeres para com os bebês. Em sala, o que Patrícia fazia era exibir sua insígnia fálica – Nelson, na posição de seu objeto-bebê. Um dia, perguntou se queríamos dar mamadeira a ele. Seu gesto parecia conotar que nos oferecia um presente: alimentar “seu” bebê, “o gostosinho”. Nós, em um claro movimento contratransferencial – percebido *a posteriori* – demonstramos alegria por esse “presente” e agradecemos. Mas Nelson não aceitou a mamadeira conosco, aceitando apenas com Patrícia, que se mostrou envaidecida por sua preferência.

Assim, parecia não haver possibilidade para uma entrada de palavras que pudessem renomear Nelson como um sujeito-bebê no berçário, visto não haver espaço entre Patrícia e ele que oportunizasse uma intervenção – enquanto ela o devorava sem constrangimento, ele manifestava ausência em vários indicadores.

O que se seguiu a isso foi que Patrícia acabou sendo demitida da instituição por suas faltas constantes e Laura encontrou um espaço – junto conosco – para intervir em Nelson. Nossas intervenções no laço entre Laura e Nelson eram interpretadas como

invasivas por Patrícia e provocava em ambas uma intensa rivalidade, ficando Nelson em meio à disputa. Com a saída de Patrícia da creche, pudemos intervir na sustentação do laço entre Laura e Nelson e o aceite da comida sólida por ele nos ofereceu uma boa entrada. Após dois meses de acompanhamento, Nelson faz presentificar um indicador com ela o indicador 8, “A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta”. A presentificação desse indicador demonstra o eixo que se mostrava enfraquecido com Patrícia, a alternância presença – ausência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não se trata mais de pensar que à família cabe a construção das
Moções pulsionais e à creche o trabalho civilizatório.
Ambas fazem basicamente o mesmo trabalho.
Que isso gere um mal-estar, não temos dúvidas.*
Maria Cristina Kupfer

De observações provenientes tanto de nossa trajetória profissional com a psicologia escolar, bem como de nossa trajetória na pesquisa realizada, constatamos que talvez a sala de berçário seja a que mais demonstre a presença do sujeito do inconsciente na educação, talvez porque lá a hegemonia do discurso da ciência ainda não esteja consolidada, e também, por outro lado, porque muitos bebês não conseguem sustentar pacificamente uma posição objetalizada pela cientificidade do saber ou pelas demandas subjetivas do sujeito-professor. Ainda assim, como o saber científico é o que predomina nos ideais pedagógicos como um todo, ele encontra vias de entrada também no encontro entre professores e bebês, muitas vezes impossibilitando o laço quando esse conhecimento não leva em conta o desejo atravessando a tarefa educativa.

Porém, quando os saberes que se pretendem totais querem predominar, eles não resistem às intervenções que autorizam o desejo de se manifestar e ser escutado, constatando que, com os bebês e seus professores, é preciso construir uma outra lógica de trabalho, uma lógica que coloque no centro do laço educativo o desejo.

E o desejo, no âmbito profissional, é o de estar com os bebês, esse corpos meia-libra de carne que, para se fazerem sujeitos, demandam um imaginário um tanto livre sobre eles, ainda que também balizado por palavras que dão um contorno profissional às imagens. É preciso, para o laço com os bebês, uma disponibilidade imaginária – e sempre balizada – para entrar no campo da loucura necessária das mães, como queria Winnicott, ou para sustentar um campo do Outro, como afirmava Lacan. É preciso, nos

berçários, de uma licença poética da ciência positivista – como a licença dos artistas, que precisam sair da realidade, da regra culta, para produzirem suas obras. Nos berçários também obras estão sendo produzidas, mas obras humanas, e é preciso reconhecer que a função educativa é pintá-las junto às famílias. Se os pinceis não se lançam livremente sobre as telas, elas gritam, com seus brancos de cegar os olhos que não desejam existir apenas como corpos nus e esfomeados, mas sim escutados em suas telas sedentas por cor ou já coloridas por demandas.

Claro que a liberdade não é total – é uma liberdade assistida, tanto pela “castração de cada um”, quanto pelas palavras que balizam o berçário que, apesar e com o desejo, continua sendo um ambiente profissional, ou seja, de trabalho.

Ao mesmo tempo, observamos o quanto, de maneira geral, esse espaço recebe pouco no que se refere a investimentos no campo pedagógico/ tecnológico/ científico que sejam específicos aos professores e bebês que lá freqüentam. Tanto no que diz respeito à formação própria para atuar em salas de berçário – onde saber trocar e alimentar o corpo não basta – quanto na remuneração oferecia aos seus profissionais.

No transcorrer de três casos aqui apresentados, um giro na relação professora e bebê foi produzido, tendo como consequência um enlace entre ambos. Essas operações puderam ser demonstradas pelos IRDIs e, talvez, operacionalizadas pela metodologia IRDI. O que movimentou esse giro foi o vislumbre do bebê como sujeito em constituição e, portanto, demandando psiquicamente suas professoras. Mas pudemos observar também algo que se deu em um lugar colocado além do bebê. O reconhecimento do sujeito-professora como sujeito do desejo, implicado em seu fazer, seja essa implicação produtora de laço com o bebê ou não, também foi fundamental para o desenrolar do enlace. O desejo de reconhecimento da professora endereçado ao profissional atravessado pela psicanálise possibilitou a efetivação de uma transferência

e, a partir dela, o enlace profissional-bebê, visualizado pela presentificação dos indicadores.

Com a entrada de um terceiro que pos seu olhar e novos significantes sobre os bebês e sua constituição psíquica, abriu-se uma outra via de acesso para a professora e bebê, via essa menos defensiva, onde o imaginário, balizado pelo simbólico, permitiu a tecitura de um laço profissional e a partir do desejo. Nessa via, a professora conseguiu diálogo com o bebê porque “estava como a mãe”, embora não fosse, obviamente, a mesma pessoa – o que podem compartilhar é um lugar no cone de visão, que permite enxergar um vaso organizado onde, de fato, ainda há uma desorganização.

É ainda em nome de seu narcisismo que a professora se coloca. Mas um narcisismo movimentado por ideais postos por um discurso – referenciado pelo IRDI – que abre para a via do desejo e não o solapa do campo educativo. Abre as possibilidades para que a profissional falar com o bebê a partir de sua própria interpretação, suponha nele um sujeito, estabelecendo com ele demandas e enlaçando-se em uma relação singularizada e não pautada em ideais imaginários e/ou padronizantes, sem que o significante consiga fazer função.

Em um dia, quando chegamos à creche, encontramos uma professora que havia trabalhado com os bebês no ano anterior, e que atualmente estava com a turma de crianças de quatro anos. Foi interessante e intrigante ouvi-la dizer que havia sido “promovida” naquele ano, sendo mais fácil trabalhar com os maiores. Provavelmente a sala de berçário seja a mais desvalorizada de todas as outras salas de centros de Educação Infantil. Será esse trabalho também considerado o mais desqualificado? Afinal, lidar com o dejetos humano, sem que se possa estar em laço com significantes de filiação e identificação, pode colocar o sujeito mais em contato com o real do corpo, justamente em um tipo de trabalho no qual o que está em jogo é a dimensão subjetiva e

a necessidade de que esse real venha a ser encoberto. O que sustentaria a voz de Sereia quando a filiação e a identificação não podem se colocar em ato? É aí onde, sem uma intervenção que parta de *Godente, ma non trotto, per tutti*, as professoras “escolham” os preferidos somente a partir de sua posição subjetiva, deixando os outros à deriva de uma tarefa verdadeiramente educativa – e, para nós, constitutiva e profissional.

De mesma forma, para que a professora possa ser um sujeito que se coloque ao lado da função materna, parece-nos que ele deve reconhecer o corpo do bebê como erógeno antes de buscar inscrevê-lo na ordem das idealizações narcísicas. Ao menos, é isso que um bebê espera dele, especialmente aquele que já reina em seu mundo privado. E, para conseguir realizar esse investimento, é possível que um profissional, atravessado pela psicanálise, dê suporte para que o educador também se coloque no lugar de uma rainha para *Sua Majestade, o Bebê*, uma rainha parceira da rainha-mãe e, da mesma maneira, não-toda.

Pensar a função educativa de professores de berçário a partir de seu desejo é a única via possível, a nosso ver, de possibilitar a transição, no *infans*, do corpo à demanda e, daí, ao desejo. Reconhecer que a educação de bebês – tanto nas famílias quanto nas creches – está alicerçada aos olhos de quem pode ver um sujeito para além do corpo e escutar um pedido para além de um grito é fortalecer um campo educativo em um tempo em que os bebês saíram do campo privado e invadiram o público, caminho provavelmente sem volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, B. C. L. *A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel*. Nuances. v. 8, Set/2001.

ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e Educação: revendo algumas observações e hipóteses sobre uma (im)possível conexão. In: *Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo: IPUSP, 2002.

ALMEIDA, S. F. C. & KUPFER, M. C. M. (orgs.) *A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

ANDRADE, L. B. P. *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. Tese de Doutorado. UNESP/ Franca, 2009.

JACQUES, André. *As origens femininas da sexualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ASSOUN, P. L. *Metapsicologia freudiana: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BARBOSA, R. *Discursos e trabalhos parlamentares*. Obras completas. Vol. IX, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BERNARDINO, L. M. F. A angústia na clínica psicanalítica com bebês e seus pais. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, v. 35, 2009, p. 21-29.

_____. Um retorno a Freud para fundamentar a clínica psicanalítica com bebês e seus pais: os estudos sobre telepatia. In: *Estilos da Clínica*, 2004, v. IX, p. 94-103.

_____. O educar como enigma e a função do desejo. In: Rinaldo Voltolini. (Org.). *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. 1ed. São Paulo: Escuta, v. 1, 2014, p. 57-66.

BENAVIDES, F & BOUKOBZA, C. A Clínica do Holding. In: WANDRELEY, D. B. *Palavras em torno do Berço: intervenções precoces bebê e família*. Salvador: Ágalma, 1997.

BLEICHMAR, S. *A Fundação do Inconsciente, Destinos de Pulsão, Destinos do Sujeito*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: educação infantil*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Diretrizes Curriculares para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Critérios para atendimento em creche*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2009.

CAMPOS, M. M. M. ; PATTO, M. H. S. ; Ricci, C. A creche e a pré-escola. In: *I Conferência Nacional de Educação*. PUC/SP, 1980

CIFALI, M. (2004) *Analyse de pratique: Approche psychanalytique et historique*. Genebra: Universidade de Genebra, Cursus ES catedra, 2003/2004.

COSTA, J. F. *Ordem Médica e Norma Familiar*. São Paulo: Graal, 1999.

CRESPIN, G. *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

_____. *Paroles de tout petit: a l'écoute des enfants en crech*. Paris: Albin Michel, 2006.

Critérios Curriculares para atendimento em creche, 2009.

D'AGORD, M. R. L. As estruturas do discurso: o uso do esquema L em Psicopatologia. In: *Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.* v. 6, n. 1, p. 87-100, maio/2009.

Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, 2006.

DEBRAY, R. *Bebês e mães em revolta*. Rio de Janeiro: Artmed, 1988.

DOLTO, F. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995.

FERENCZI, S. (1912). O Conceito de Introjção. *Obras Completas Psicanálise I*, 2.ed, São Paulo: WMF Martins Fonte, 2011.

FERNANDES, L. *O olhar do engano, autismo e o Outro primordial*. São Paulo: Escuta, 2000.

FILHO, A. J. A; LOURENÇO, L. H. S. C.; Porto, F. R. Fac-Símile. Anna Nery R. In: *Enfermagem*, v. 11, 2007.

FILLOUX, J. C. *Psicanálise e educação*. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

FREUD, S. (1914). Sobre o Narcisismo: uma introdução. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. (1933). A feminilidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____ (1912). A dinâmica da transferência. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____ (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____ (1895) Projeto para uma psicologia científica. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____ (1931) A sexualidade feminina. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____ (1913) Totem e tabu. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. In: *Revista Interfaces da Educação*. Paranaíba. v. 2. n. 6. 2012, p. 86-94.

HECHT, B; SILVA, R. F. P. *Crianças institucionalizadas: a construção psíquica a partir da privação do vínculo materno*. Trabalho de conclusão de curso de Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS, 2010. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0199.pdf>, acesso em 15/03/2015.

JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1986.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. *Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos*. In: JORGE, Marco Antonio Coutinho; RINALDI, Doris (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

KUHLMANN, Júnior, M. *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, 1991, p. 17-26.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KUPFER, M. C. M.; Bernardino, L. M. F.; JERUSALINSKY, A. N.; ROCHA, P. S; LERNER, R; PESARO, M. E. A pesquisa IRDI: resultados finais. In: *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta, 2008.

KUPFER, M. C. M.; LERNER, A. B. Retratos do mal estar contemporâneo na educação infantil. In: Voltolini, R.. (Org.). *Retratos do mal estar contemporâneo na educação*. 1ed.São Paulo: Escuta, 2013.

KUPFER, M. C. M; JERUSALINSKY, A. BERNARDINO, L. M. F.; WANDERLEY, D.; ROCHA, P. S. B.; MOLINA, S. E.; SALES, L. M.; STELIN, R.; PESARO, M. E.; Lerner, R.. Valor preditivo de indicadores clínicos para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. In: *Lat. Am. Journal of Fund.Psychopath*, v. 6, n. 1, 2009, p. 48-68.

KUPFER, M. C. M. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. In: *Revista Educação e Realidade*. 35(1). P. 265-281, Jan-Abr/2010.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F; MARIOTTO, R. M. M. *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012.

KUPFER, M. C. M. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. *Os bebês falam!* Sobre uma pesquisa em creches atravessada pela Psicanálise. In: *Associação Psicanalítica de Curitiba em Revista*, v. 25, p. 73-87, 2012.

LACAN, J. (1936). Para além do princípio de realidade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1953). O Seminário, livro I: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1972) *O Seminário, livro XVII: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1956). *O Seminário, livro IV: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. (1958). *A significação do falo*. In *Escritos*. Jorge Zahar, 1998.

_____. (1970). *O Seminário, livro XX: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

LAZNIK, M. C. Poderíamos pensar em uma prevenção da síndrome autística? In: Wanderley, D. B. (Org.) *Palavras em torno do berço*. Coleção Calças Curtas. Salvador: Ágalma, 1997.

_____. Godente ma non troppo: o mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito. In: *Psicologia Argumento/PUC Paraná*. Curitiba: Champagnat, v. 28, n.61 (abr./jun. 2010), 135-145, 2010.

_____. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional – quando a alienação faz falta. In: LAZNIK, M. C. *O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas*. Salvador: Ágalma, 2007.

_____. Bebê com risco de autismo em tratamento conjunto: visa-se a reversibilidade total? In: *Reverso Belo Horizonte*. A. 31. N. 58. P. 63-74. Set/2009.

LAPLANCHE, J. P.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da Psicanálise*. SP: Martins Fontes, 1991.

LAZZARINI, E. R.; VIANA, T. C. O corpo em psicanálise. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 22. n. 2, 2006.

LEBRUN, P. *Um mundosem limites*. São Paulo : Cia. De Freud, 2004.

MACHADO N. J. *Ensaaios transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MACHADO, M. L. A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: Freitas. M. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARIOTTO, R. M. M. A função do educador de creche no desenvolvimento e educação de bebês em creche. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba: Champagnat, 2007.

MATHELIN, Catherine. *O sorriso da Gioconda: clínica psicanalítica com os bebês prematuros*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

_____. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009.

MEDEIROS H. R. F. O passado e o presente da puericultura através da História do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira. In: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH*. São Paulo. Jul/2011.

MELMAN, C. A prática psicanalítica hoje: conferências. São Paulo: Tempo freudiano, 2008.

MILLOT, C. *Freud AntiPedagogo*. Buenos Aires: Paidós, 1979

NASIO, J. D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O livro da dor e do amor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. *Como trabalha um psicanalista?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NÓBREGA, M. D. S.; BRITO, A. P. F.; MARIANO, S. R. *A Roda dos Expostos na cidade da Parahyba (1857-1874)*. In: *Anais do IV Congresso Internacional de História*, Maringá, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, C. A. H. S.; Andrade, L. B. P; Andrade, M. A. R. A. A política de atendimento à infância no Brasil. In: *Educação em Revista*. Marília. V. 0. N. 2. P. 1-20. Jul-Dez/2008.

PEREZ, J. R; PASSONEP, E. F. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, 2010, p. 649-673,

PETRI, R. *O lugar do profissional no tratamento institucional da criança psicótica: analista ou educador*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2000.

PESARO, M. E. Alcance e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

_____. Rediscutindo a natureza do ensino. In: *Escola Básica*. CEDES/ANPEd/IANDE. Campinas: Papirus, 1992.

QUINET, Antonio. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

REVAH, Daniel. *A arte de educar e os giros do discurso*. In: Formação de profissionais e a criança-sujeito. Número 7, 2008, São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100026&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 29/12/2015.

ROSEMBERG, F. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. In: *Cadernos ANPEd*, n. 1, p. 57-64, 1989.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SPLITZ, R. A. *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais*. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1991

TEPERMAN, D. *Clínica psicanalítica com bebês*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

TORRES, L. H. *A casa da Roda dos Expostos na cidade de Rio Grande*. Rio Grande: Biblos, 2006.

VENÂNCIO, R. P. *Famílias abandonadas: assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador: séculos XVIII e XIX*. Papirus Editora, 1999.

VOLTOLINI, R. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In Almeida, S. F. C. & Kupfer, M. C. M. *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VORCARO, A. Urgência subjetiva do neonato em UTI. In: *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 617-634, 2010.

WINNICOTT, W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.