

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

SABRINA VICENTIN PLOTHOW

O que as professoras esperam dos bebês nas creches?
Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise.

SÃO PAULO

2018

SABRINA VICENTIN PLOTHOW

O que as professoras esperam dos bebês nas creches?

Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Machado
Kupfer.

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE 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
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Plothow, Sabrina Vicentin

O que as professoras esperam dos bebês nas creches? Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise. / Sabrina Vicentin Plothow; orientador Maria Cristina Machado Kupfer. -- São Paulo, 2018.

225 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

1. Autonomia. 2. Psicanálise. 3. Educação. 4. Psiquismo. 5. Professor-bebê. I. Kupfer, Maria Cristina Machado, orient. II. Título.

Nome: Plothow, Sabrina Vicentin

Título: O que as professoras esperam dos bebês nas creches? Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ao Eric, minha criança amada e encantadora.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, por me acolher e me permitir trabalhar com autonomia. Por suas brilhantes contribuições teóricas e clínicas, desde antes do percurso no mestrado.

À Profa. Dra. Leda Bernardino, por suas preciosas observações no exame de qualificação e por sua generosidade e disponibilidade.

Ao Prof. Dr. Rogério Lerner, por suas precisas e valiosas contribuições no exame de qualificação, que me ajudaram a explorar aspectos indispensáveis.

Ao Fábio, pela parceria de todos os momentos, pela compreensão frente às minhas ausências e por compartilhar comigo a felicidade de termos a pessoa mais importante em nossas vidas, o nosso amado Eric. Fruto de muito amor!

Ao Eric, que me mobiliza e atualiza sobre as questões da infância e da vida. Pelo brilho no olhar, curiosidade, pelas peripécias, por seu amor pela natureza. Por me conceder o privilégio de ser sua mãe.

Ao meu pai (*in memoriam*), que me ensinou a importância do trabalho. À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio às minhas escolhas. Ao meu irmão, Leonardo, pelo amor fraterno. Pessoas que participaram de modo fundamental para minha constituição psíquica. Aos meus avós, tios e primos, que também fazem parte de minha jornada na vida.

À querida amiga Carol Landgraf, por sua leitura atenta, pelas contribuições preciosas no texto e pela amizade para além dele. À Lívia Maurício pela atenção aos termos em inglês e também pela amizade, cafés, almoços e risadas. À Maria Cláudia Formigoni, por me conceder material precioso para este trabalho e pelos momentos de descontração. Ao Maycon, com a preciosa ajuda com termos em inglês e pelos momentos divertidos.

Aos que contribuíram de maneira inestimável com importantes contribuições, que me permitiram explorar valiosos aspectos teóricos e clínicos: Mara Fadel, Larissa Cagnani, Cristiane Palmeira, Josca Baroukh e Diego Silva. Aos queridos Mara e Diego, pela leitura atenta e contribuições fundamentais a este trabalho.

À Clarissa Martins por me ajudar a compreender e a esclarecer detalhes importantes que fazem parte desta pesquisa, pela disponibilidade e amizade.

Aos queridos colegas do grupo da pesquisa IRDI nas creches, que caminham junto comigo ao longo destes anos, preciosos para minha clínica com bebês e crianças.

Aos colegas do grupo LEPSI, pelas fundamentais discussões sobre pesquisa, inclusive pela discussão de cada trabalho que tiveram ricas contribuições para o meu percurso, minha pesquisa e minha escrita. E também pela discussão sobre o meu próprio trabalho, que foi fundamental para articular questões indispensáveis e necessárias.

Aos colegas do Fórum do Campo Lacaniano de São Paulo, pelas discussões, contribuições teóricas imprescindíveis para minha formação enquanto psicanalista, pela generosidade na transmissão, pela importância do acolhimento e pelas diversas trocas.

Aos queridos amigos que me ajudam a aliviar as tensões com bom humor, diversão e descontração, que também são necessários. Aos ouvidos e ombros amigos, que são indispensáveis. Aos velhos amigos: Natália desde o ensino médio. Aline, Fabiana, Juliana e Michelle, da faculdade. Anna Silvia, amizade que surgiu em uma fila e que proporcionou ótimas experiências. À querida Miriam, pelas caronas, escuta, sempre me divertindo e incentivando. À Viviane Silveira (Bibian) pela amizade e todos os momentos compartilhados ao longo de quase uma década. A tantos outros amigos que não caberiam aqui, mas que são especiais e que carrego comigo em pensamento.

Aos queridos amigos Alessandra Urgel e Fábio Paiva, Gabriela Boreggio e Fernando Daun, Marina Herbst e André Nazeri, Danielle Marquesani e Paulo Martins, por compartilharmos momentos preciosos e, aos seus encantadores e lindos filhos, que quando se juntam ao meu, formam uma divertida “*Creche*”.

Aos amigos loucos da turma “*Se me ama bebe*”, são muitos e muito especiais, parceiros e companheiros em momentos inesquecíveis.

Aos pacientes, que me mobilizam enquanto psicanalista. Aos bebês e professores participantes desta pesquisa, que possibilitaram este trabalho.

À CAPES, pela bolsa concedida para esta pesquisa.

RESUMO

PLOTHOW, S. V. O que as professoras esperam dos bebês nas creches? Um estudo sobre a autonomia da criança a partir da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A noção da autonomia é abordada por diversos campos, como a filosofia, pedagogia, psicologia e psicanálise, que concordam que a autonomia é algo conquistado pelo ser humano de modo gradativo. Para isso, é imprescindível que se conte com a ajuda de outro ser humano para tal. Porém, há uma corrente equivocada de pensamento que dispensa o adulto de sua participação ativa para apoiar as crianças desde cedo, o que pode ser prejudicial para a constituição subjetiva delas. Partindo, desta dissonância em relação à autonomia, esta pesquisa tem como objetivo problematizar a noção presente no discurso de professoras sobre a autonomia dos bebês em um berçário. Para tal, foi realizada uma revisão da literatura; intervenções trianguladas com um bebê e suas professoras na creche; o uso do protocolo IRDI para acompanhar este bebê na relação com estas professoras e uma reunião com a equipe da creche a fim de explicitar os indicadores do bebê que foi acompanhado. Utilizamos nesta pesquisa, com base na teoria psicanalítica, as noções de alienação e separação postuladas por Jacques Lacan, para explorar a relação entre bebê e professoras na creche, bem como na obra de Freud, sobre a relevância da participação de um adulto que realize ações necessárias para a constituição subjetiva. Fundamentos teóricos estes que nortearam as intervenções realizadas, justamente por destacar que os bebês nascem dependentes do outro. Os resultados obtidos a partir das intervenções na relação destas professoras com este bebê nos permitem discutir: as mudanças em relação ao bebê, inicialmente passivo; os giros nas posições discursivas de suas professoras; a reverberação dos efeitos obtidos na relação entre um bebê e suas professoras para os demais bebês da creche e a importância para a atenção à constituição psíquica dos bebês. Ao final deste trabalho, apresentamos as contribuições possíveis a partir da interface entre a psicanálise e a educação no sentido do olhar para o psiquismo dos bebês.

Palavras-Chave: Autonomia. Psicanálise. IRDI. Alienação. Separação.

ABSTRACT

PLOTHOW, S. V. What do teachers expect from babies in a day care center? A study about child autonomy based on psychoanalysis. Dissertation (Master degree in Psychology). Psychology Institute, São Paulo University, São Paulo, 2018.

The notion of autonomy is addressed by several fields of knowledge, such as philosophy, pedagogy, psychology and psychoanalysis, which they agree that autonomy is something gradually conquered by a human being. For that, an assistance from another human being help is necessary. However, there is a mistaken line of thought that do not consider the active position of a adult in supporting kids, since early days, what can be a damage to their subjective constitution. Assuming this dissonance related to the autonomy, this research aims to problematize it, the notion showed within teachers discourse about babies' autonomy in a day care center. In order to achieve this, we accomplished: a review of the academic literature has been carried out; also triangulated interventions involving the baby and his day care center teachers; the IRDI protocol was applied to follow this baby in his relationship with his teachers; and a meeting with some professional of the day care center in order to present the indicators of this specific baby that was accompanied. In this research we used, based on the psychoanalysis theory, the notions of alienation e separation, as postulated by Jacques Lacan, in order to explore the relationship among the baby and his teachers. Freud's work was also a reference to the relevance of an adult participation with necessary actions promoting subjective constitution. The theoretical guidelines of these authors was used to direct the interventions made, once they highlight exactly the dependent condition if the babies from the other human being. The findings of these interventions among teachers and the baby allow us to argue: the changes related to the baby, initially passive; the turns in these teachers discursive positions; the effects that reverberate on other babies of the day care center due to the interventions in the relationship of this singular baby and his teachers; and the importance of giving attention to babies psychic constitution. By the end of this paper, we present the possible contributions of the interface between psychoanalysis and education regarding the attention given to babies psychism.

Keywords: Authonomy. Psychoanalysis. IRDI. Alienation. Separation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1 – Dialética dependência x autonomia.....	16
1.1 Autonomia/Independência na educação.....	16
1.2 Autonomia na psicologia.....	33
Capítulo 2 – Dialética dependência x independência na psicanálise.....	41
2.1 Desamparo, angústia e autonomia.....	41
2.2 Identificação primária e secundária.....	46
2.3 Winnicott: Dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência.....	51
2.4 Autonomia para Erikson	58
2.5 O ego e a autonomia.....	60
2.6 Fort Da.....	63
2.7 O estágio do espelho.....	64
2.8 Pikler-Lóckzy: um exemplo na prática.....	71
Capítulo 3 – Os eixos da Metodologia IRDI.....	77
3.1 A Metodologia IRDI nas creches.....	77
3.2 Fundamentos teóricos da metodologia IRDI nas creches.....	79
3.3 Os eixos do Instrumento IRDI.....	94
3.4 Os eixos da AP3.....	114
3.5 Os eixos do APEGI.....	126
Capítulo 4 – Dialética alienação x separação expressa nos IRDIs.....	130
4.1 Os indicadores de Roberto.....	131
4.2 Apresentação dos indicadores para as professoras de Roberto.....	171
4.3 Os efeitos dos IRDIs acompanhados em Roberto.....	175
Capítulo 5 – Apresentação de resultados.....	182
Capítulo 6 – Considerações Finais... ..	201
REFERÊNCIAS.....	204
ANEXOS.....	213

Introdução

O presente trabalho surgiu do encontro entre o campo psicanalítico e o campo da educação que se deu no ano de 2012 numa creche do município de São Paulo. A questão base que surgiu deste encontro, e que esta pesquisa busca expor, é o equívoco sobre a noção de autonomia presente nas falas de três professoras de um berçário, pois elas esperavam que os bebês fossem autônomos.

O termo autonomia, de acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis (2018) refere-se, no sentido mais amplo, à: “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania” e indica a “liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente”. No campo da filosofia, segundo o mesmo dicionário, a autonomia é entendida como “liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las”. E no discurso da psicologia, a autonomia está ligada à “preservação da integridade do eu” (s/p).

Destacamos que, mesmo que a definição encontrada no dicionário seja ampla, ela não considera a possibilidade de autonomia nos bebês. Partindo, então, deste equívoco delas sobre a autonomia dos bebês, principalmente em relação a um bebê que era extremamente passivo e quieto e tratado por elas como um bebê autônomo desde o primeiro encontro na creche foi o que possibilitou este estudo, podendo problematizar esta noção. Isso porque a posição discursiva delas me causou inquietações, pois eu me questionava se aquele bebê, Roberto¹, poderia ser autista, ou deprimido, ou se ele poderia estar sentindo saudades de seus pais, ou em algum sofrimento outro enquanto permanecia na creche. Isso porque, posteriormente, a passividade e quietude dele me fizeram supor que se tratava de um bebê que se colocava em uma posição inibida.

Com isso, o meu estranhamento em ver que as professoras se colocavam numa posição confortável e passiva diante da inibição de Roberto, que tinha oito meses e era considerado autônomo, me mobilizou a intervir na relação delas com ele, com o intuito de problematizar esta questão.

Buscamos, portanto, encontrar de onde poderia vir tal equívoco, que se produziu e reproduziu diversas vezes, exemplo disso é que, com frequência, surgiam, a partir de conversas com elas, falas como: “*este bebê é autônomo, ele não nos dá trabalho*”.

¹ Nome fictício escolhido para preservar a identidade do bebê.

Os diversos encontros que se deram com minha presença naquela creche foram os seguintes: com um bebê extremamente quieto e que se posicionava de modo embotado; com três professoras que, na intensa rotina diária, se responsabilizavam pelos cuidados de 21 crianças naquele berçário e com uma instituição que manifestou bastante resistência ao meu trabalho ali enquanto pesquisadora e psicanalista, os efeitos destes encontros me causaram o interesse de investigação.

O presente estudo é o recorte da minha experiência, enquanto participava do grupo de pesquisadores. Pensamos que este caso poderia colaborar para tal pesquisa, em relação à noção de autonomia dos bebês, esperada por estas professoras, por se tratar de uma criança bastante jovem e pelo fato de ter havido mudanças significativas no que diz respeito ao discurso das professoras que entendiam a passividade do bebê acompanhado como comportamento autônomo. A partir da mudança no discurso das professoras, entende-se que houve mudanças no trato com o bebê que pode, de fato, manifestar-se de modo mais autêntico.

O sujeito da pesquisa foi selecionado durante observações que se deram em nove meses, entre fevereiro e dezembro de 2012 numa creche da prefeitura de São Paulo que participava da pesquisa IRDI². Por se tratar de uma criança bastante isolada e quieta, foi pensada a possibilidade da utilização das intervenções na rotina escolar norteadas pelas marcações dos IRDIs para explanar e contribuir para os arrolamentos teóricos. Houve durante o período que correspondeu ao trabalho junto à creche, doze visitas em que o bebê foi observado e seus indicadores marcados na ficha de acompanhamento dos IRDIs.

No que se refere à coleta de dados, a parte que envolve a prática desta pesquisa ocorreu no ano de 2012. A entrada na creche X³ se deu a partir da fase de pesquisa em campo da Metodologia IRDI⁴ nas Creches, coordenada por Maria Cristina Machado Kupfer. Permanecíamos por pelo menos duas horas semanais no espaço da creche participante da pesquisa no período de nove meses. A presença na creche contribuiu

² Indicadores Clínicos de Referência para o Desenvolvimento Infantil.

³ O nome da creche foi mantido em sigilo, assim como os das professoras, para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

⁴ A Pesquisa IRDI trata de um protocolo que conta com 31 indicadores sustentados por quatro eixos que os norteiam, o protocolo IRDI é utilizado por profissionais da área da saúde e da educação na atenção a crianças de 0 a 18 meses de vida.

para a prática do que foi acompanhado na teoria e principalmente para conferir os efeitos do protocolo IRDI nas creches. Esta pesquisa acompanhou 364 bebês matriculados em 26 creches nos municípios de São Paulo e Curitiba.

O que contribuiu nesta pesquisa com estas professoras e com este bebê é que, após Roberto ter diversos indicadores marcados ausentes, assim como outros bebês naquele berçário que apresentavam outras questões, convidei-as para falar sobre o que me interessava naqueles bebês, ou seja, acompanhar as questões relacionadas ao psiquismo deles a partir do enlaçamento com elas.

Após a reunião para apresentar o desenrolar dos IRDIs naquela creche com aqueles bebês, que se deu em minha 4ª visita à creche, ao transmitirmos os indicadores de Roberto que, em sua maioria, estava marcada como ausente, todas as professoras demonstraram surpresa e preocupação com ele e, com isso, elas se comprometeram a olhar para a criança de um modo diferente.

Elas puderam, através dos IRDIs, ressignificar o conceito que tinham de autonomia e passaram a direcionar um olhar atento para a criança. Passaram a se implicar na relação com a criança para além do interesse exclusivo aos cuidados corporais e pedagógicos.

Depois do trabalho que realizei ao longo de 2012, em 2013, decidi acompanhar Roberto na mesma creche por mais um semestre. Posteriormente, acessei no banco de dados da pesquisa IRDI, sua AP3⁵, realizada em 2014, quando ele tinha três anos e, na ocasião, foi acompanhado por outras duas pesquisadoras que compunham o projeto maior.

Sendo assim, frente ao problema exposto, de que as professoras consideravam autônomo um bebê que se posicionava de modo passivo, o objetivo do presente trabalho é problematizar o conceito de autonomia de professoras de creche. Como objetivos secundários, pretendeu-se realizar um levantamento bibliográfico, com base em estudos teóricos da educação, psicologia e psicanálise, problematizando a noção de autonomia das professoras; acompanhar um caso clínico a respeito da autonomia e realizar uma reunião para discutir sobre as crianças com as professoras à luz da noção de autonomia.

Sobre o levantamento da literatura para explorar o conceito de autonomia que realizei, no primeiro capítulo, apresentei o que autores como Freire (1996), Berge (1964), Nash (1968) e Meng (1977) consideram sobre o tema da autonomia no campo

⁵ Avaliação Psicanalítica aos três anos.

da educação. No campo da psicologia, destaquei o que Piaget (1977, 1998), Wallon (1979), e outros lançam sobre o tema. Desse modo, salientei que tanto para a educação quanto para a psicologia, a noção de autonomia se aproxima em ambos os campos, pois, para que uma criança possa alcançar a autonomia, é necessário que, antes, ela possa contar com a ajuda de um adulto. Destaquei, portanto, que o adulto participa ativamente do movimento que a criança realiza rumo à conquista da autonomia.

No segundo capítulo, caminhei por autores da psicanálise para expor o que postulam sobre a noção da autonomia. Para isso, recorri ao que Freud (1895/1996) escreveu, destacando que o bebê humano nasce dependente de um ser humano mais experiente que ele, que dele possa cuidar. A partir das postulações freudianas, destaquei também o que Rank (1972), Spitz (1960, 1978), Winnicott (1983/2007), Lacan (1998, 2003, 1964/2008) e outros psicanalistas me trouxeram de contribuições teóricas para esta pesquisa, que permite fundamentar, a partir do equívoco apontado na fala das professoras, o que a literatura abarca em relação à autonomia dos bebês.

No terceiro capítulo, apresentei como a Metodologia IRDI pode auxiliar no trabalho que se deu na creche com os bebês e com os professores, a partir da fundamentação teórica de orientação psicanalítica. Estudou-se, de modo introdutório, a estruturação e história do instrumento. Isso porque minha experiência nesta creche somente foi possível enquanto era pesquisadora da pesquisa IRDI nas creches.

Assim, de acordo com contribuições de Mariotto (2009), Kupfer (2013), Barreto (2011), Borges (2009), Teperman (2005), Kamers (2006) e Crespin (2004), foi possível expor a importância que o professor tem para a vida do bebê. Um modo possível, com base na teoria psicanalítica para explorar o tema, se refere ao destaque que dei para a distinção entre a *maternagem*, a *função materna* e a *função maternante*, que são indispensáveis para o psiquismo do bebê.

Ainda no terceiro capítulo, explorei os eixos que constituem a metodologia IRDI e, conforme ressaltam Kupfer et. al. (2005), Bernardino et. al. (2008), Rocha (2008) e Pesaro (2010), com base na teoria psicanalítica e em suas experiências clínicas, demonstramos neste capítulo a importância das operações psíquicas para a primeira infância.

Com base nos conceitos de alienação e separação, que são explorados na teoria lacaniana, conforme apresentei no segundo capítulo deste trabalho, discutimos no quarto capítulo como estas noções puderam contribuir para o meu trabalho com o bebê e com

suas professoras no ambiente da creche, que se deram por meio de intervenções trianguladas. Exploramos, portanto, como este bebê reagia à posição discursiva das professoras, que o consideravam autônomo, e também a passagem, com o auxílio de intervenções clínicas, para uma posição discursiva delas em que abrisse espaço para a suposição do sujeito inconsciente naquele bebê. Assim, tornou-se possível, apresentar o modo como os IRDIs auxiliaram na leitura de como o bebê agia no início da pesquisa e como as professoras se posicionavam em relação a ele, indicando assim, diversas mudanças na relação entre eles (bebê e professoras).

No quinto capítulo apresentei uma discussão com base nos indicadores ligados à alienação e separação, apreendidos em Roberto, os mesmos indicadores acompanhados em outras quatro crianças de outras creches, com o intuito de apresentar os resultados obtidos a partir de uma amostra, com base no trabalho realizado com professores e bebês no ambiente da creche.

No último capítulo deste trabalho, destaquei algumas considerações desenvolvidas a partir da minha experiência na creche, onde foi possível ter contato com os bebês e as professoras, e como tais encontros articulados ao uso do instrumento e da teoria psicanalítica me ajudaram a chegar a tais conclusões. Assim, lançamos algumas hipóteses sobre esta pesquisa que consistiu em acompanhar as intervenções trianguladas realizadas com as professoras e o bebê com base no referencial teórico psicanalítico e, com isso, a intersecção entre a configuração discursiva das professoras e as manifestações clínicas do bebê.

Portanto, destacamos a relevância deste estudo sobre autonomia, pois contribuiu para articulações do que foi obtido a partir da minha presença enquanto pesquisadora na creche, com a literatura e as intervenções clínicas realizadas na relação entre bebê e educadores.

Capítulo 1 – Dialética dependência x autonomia

1.1. Autonomia/Independência na educação

O tema da autonomia tem sido abordado em vários campos, como na pedagogia, na filosofia, na psicologia e na psicanálise. No campo da pedagogia, o educador e filósofo Paulo Freire aponta que “um simples gesto do professor” pode interferir de modo significativo na formação do aluno e traz a seguinte afirmação: “Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar” deve ser pensado com seriedade. Há uma preocupação e crítica por parte de Freire acerca do interesse de que o ensino seja focado exclusivamente no “ensino de conteúdos.” (1996, p. 42, 43)

O autor preconiza o respeito à autonomia do “ser educando”, independentemente de sua idade, mas não se trata somente de uma obrigação, pois, dessa forma, segundo Freire, o sentido se perderia. É importante que o educador se aproprie de forma autêntica para que possa haver coerência na prática. Neste sentido, Freire chama a atenção para a importância do bom senso do educador, para além das técnicas pedagógicas e transmissão de aprendizado. Considera que o educando passa a assumir papel de sujeito a partir da produção de sua inteligência e não somente recebendo a carga transferida pelo professor.

Freire (1996) afirma que a autonomia é algo que se dá de maneira gradativa, sendo um processo de construção e chama a atenção para a importância da escuta, estreitando a relação entre educador e educando:

(...) não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (p. 113)

Para Freire, é mister que o adulto ofereça oportunidade e apoio para que a criança tenha condições de desenvolver de modo responsável e discernida suas decisões que fazem parte do amadurecimento da autonomia, pois a autonomia não acontece de maneira repentina, mas se dá de forma gradativa, a cada decisão, a cada conquista que a criança alcança é que ela vai entrando em contato com sua autonomia e a desenvolvendo.

Ninguém se torna autônomo para depois tomar suas decisões, ao contrário, a conquista e o amadurecimento da autonomia se dão ao passo que a criança vai

experimentando suas decisões e desenvolvendo sua autonomia, e então, volta a tomar decisões de maneira autônoma, a partir de seu contato com sua experiência de escolha de acordo com suas possibilidades e limites. Um exemplo é que não se oferece a uma criança autonomia para que possa decidir onde morar, o que comer, o que fazer, ou decidir seus horários e hábitos, mas aos adultos, sejam eles os pais ou educadores, cabe a tarefa de proporcionar subsídios para que a criança, no processo de amadurecimento, possa entrar em contato com seu ser, auxiliando a criança a fazer suas escolhas mais simples para que, com o seu amadurecimento, venha a adquirir maior complexidade. Vale ressaltar que não há data específica para acontecer o desabrochar da autonomia ou uma ocasião exclusiva, “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade” (1996, p. 67)

Para que uma criança desenvolva a autonomia, assim como Freire, Berge (1964) e Nash (1968) apontam que é necessário que haja apoio de um adulto que a estimule e ofereça suporte para que a criança possa adquirir confiança rumo às suas conquistas autônomas, pois a autonomia não é algo que já está dado para o bebê, tampouco algo que ele adquira sozinho em seu desenvolvimento. Para estes autores, para que um bebê tenha a oportunidade de conquistar futuramente sua autonomia, é indispensável que ele encontre suporte e estímulos. Desse modo, primeiro a criança se identifica ao meio e aos outros que estão presentes para, posteriormente, poder perceber-se enquanto pessoa e conquistar pouco a pouco sua autonomia.

Berge (1964) enfatiza a liberdade na educação em seu trabalho, questionando o termo liberdade enquanto “faculdade de se fazer o que quer” (p. 33), pois, segundo o autor, liberdade está muito além disso, levando em conta o quanto é difícil conhecermos nossos desejos com clareza para termos consciência do quão livre somos diante de nossas escolhas. Berge também expõe que nem sempre é possível alcançar o que se deseja, com isso, o termo liberdade passa a ser desconstruído para uma maior compreensão e crítica.

O autor lança luz sobre a *pseudoliberalidade*, pois em determinadas ocasiões acredita-se ser livre enquanto se dá um jogo de papéis, pois a compreensão da liberdade varia de acordo com a perspectiva, já que são *parciais e relativas*, e em determinadas ocasiões, não passam de farsas. Um exemplo que o autor nos dá sobre a impossibilidade

da prática da liberdade é que “deixar um bebê sozinho no meio de campo sob o pretexto de libertá-lo de sua mãe, seria uma brincadeira criminosa” (p. 36).

Para o autor, existe outra impossibilidade para a conquista da liberdade, pois:

(...) não recebendo do adulto nem orientações nem proibições, a criança se torna facilmente presa de um sentimento de abandono: da parte daqueles cuja afeição lhe é indispensável, essa recusa de interferir na sua existência parece-lhe uma recusa a interessar-se por sua pessoa. O indivíduo abandonado aos seus próprios recursos, sem estar preparado para tão grande liberdade, apenas sente tristeza e confusão porque aí pode medir melhor sua fraqueza e seus limites. (p. 36)

Berge também aponta para a educação como libertadora apenas enquanto oferece à criança força e possibilidade de vida e não a partir de recusa de orientação, visto que é necessário que a criança conte com o apoio de uma pessoa adulta para guiá-la.

Dada a complexidade da liberdade em si, o autor se debruça sobre o *sentimento de liberdade*, referindo-se a algo subjetivo e extremamente difícil de mensurar. Este sentimento de liberdade é subjetivo, pois se refere a um sentimento que indica se a pessoa se sente livre ou não, independentemente de ser. O mesmo ocorre em seu oposto, no caso das pessoas que são aparentemente livres, mas se sentem aprisionadas.

No que se refere ao campo da educação, é indispensável que o educador compreenda com clareza a distinção entre liberdade e sentimento de liberdade. Há um equívoco sobre ambos os conceitos e esta confusão não é sem consequências na prática educativa. Exemplo disso, não basta que o educador “se considere liberal concedendo liberdades, não importa que liberdade, todas as liberdades, sem chegar a dar o essencial, que é o sentimento de liberdade” (p. 42).

Portanto, antes que se dê a liberdade, é preciso que haja o sentimento de liberdade, pois somente a partir desta aquisição é que a pessoa poderá se aproximar do sentimento de verdadeira liberdade, levando em conta a natureza e as necessidades da criança, necessidades estas que carecem de ajudar para serem satisfeitas.

De acordo com Berge (1964), ao passo que não é indicado que o educador adote uma postura de abandono diante de uma criança, também é prejudicial atitude de extrema restrição à liberdade, limitando a criança de experimentar o sentimento de liberdade, uma vez que, dessa forma é provável que a criança se rebele para libertar-se de sua impotência diante de uma autoridade que lhe é exigente ou castradora em demasia. Meng (1977) aponta que a criança que é educada a partir dos laços de autoridade, terá fortemente a propensão de se posicionar de maneira submissa ou

rebelde, que se sujeitará às figuras de autoridade pelo amor ou pelo ódio, de maneira irracional e sem crítica. Meng ainda destaca que, caso haja identificação autoritária, é provável que ao crescer, a criança que foi submetida de forma rígida a autoridade, tenderá a ansiar ocupar uma posição também autoritária.

Para Berge (1964) “é preciso que a exigência seja sempre proporcional aos recursos” (p. 50) da criança, que apenas é possível por meio de equilíbrio, propiciando ao indivíduo harmonia em seu mundo interior e exterior, favorecendo a reciprocidade e a experimentação e o fortalecimento do sentimento de liberdade, já que o ser livre conta com a mobilidade com o mundo exterior, havendo cooperação com o mundo e não a submissão ao que é externo.

Do lado do adulto, é preciso que haja a facilitação para a formação da criança a fim de conquistar sua própria liberdade. Na medida em que amadurece, é necessário que haja, durante a constituição da criança, o equilíbrio em todas as suas faculdades, para que, na vida adulta, possa levar uma vida equilibrada e livre. Considerando que liberdade não é equivalente a falta de regras, leis, frustrações, conflitos e limites, experimentar a liberdade também inclui conduzir, respeitar e lidar com a liberdade alheia, reconhecer as próprias limitações e potencialidades, bem como dar conta de perceber suas próprias necessidades, tendo condições de atendê-las de acordo com as possibilidades.

Meng (1977) também coloca o adulto como participante fundamental para auxiliar a criança a conquistar a liberdade, recorrendo ao que Freud diz sobre o educador, que o seu inconsciente age sobre o inconsciente da criança, Meng aponta que, para que a criança desenvolva verdadeiramente sua liberdade, é preciso que o adulto que a educa também seja livre em seu interior.

O autor completa que apenas o educador livre terá condições de promover à criança o desenvolvimento de sua liberdade de acordo com as próprias leis dela e não a partir das leis do educador e que, para que o ato de educar favorecendo o desenvolvimento da liberdade se dê de modo efetivo, é preciso que antes a criança se identifique e posteriormente se apegue à pessoa do educador.

Nash (1968) explicita, em concordância com o que defendem Freire, Berge e Meng, que é necessário que o educador seja flexível, percebendo as diferentes necessidades de seus alunos, bem como respeitando também suas limitações. Neste

sentido, Nash critica a postura do educador que uniformiza suas exigências para todos os alunos, desconsiderando os aspectos próprios de cada um.

Nash destaca duas características fundamentais durante o método de educação para o desenvolvimento da liberdade, a comunicação e a flexibilidade, pois se o educador não é capaz de se comunicar com seu aluno, terá muita dificuldade de facilitar para a criança o contato com suas conquistas e a ampliação de sua liberdade. O mesmo se dá sobre a flexibilidade, um professor rígido terá dificuldades para ceder às necessidades e demandas de seus alunos.

O autor ainda explana que conformar-se com determinadas imposições externas e segui-las obstinadamente não é sinal de liberdade, bem como a rebeldia também não é, pois:

A liberdade é autêntica, não quando as pessoas fazem o que querem depois que foram doutrinadas pelos padrões autoritários, e sim quando agem movidas por sua percepção interior e por escolha pessoal, fazendo exatamente aquilo que concorda com sua plena natureza. A autoridade só pode ser considerada legítima pela genuinidade com a qual se anula a si mesma. (1968, p. 97)

Sobre a autonomia, Nash explicita que é imprescindível que os jovens percebam que podem crescer rumo a um estado de autoconfiança, tanto intelectual quanto emocional, pois assim eles terão subsídios mínimos para enfrentar a vida, sem que estejam colados de modo empobrecido de crítica, nas imposições externas que não lhe sejam mais apropriadas, pois o “homem autônomo é aquele que pode compreender seus próprios pensamentos e sentimentos, seus próprios talentos e limites, e que pode agir responsabilmente, à luz dessa compreensão”. Dessa forma, assim como Freire defende, para Nash, “ser autônomo é ser o indivíduo ele mesmo”, sendo este, portanto, o maior objetivo no que se refere à autonomia autêntica para alguns pensadores (p. 165, 166).

Em relação à autonomia da criança, Nash arrola que “a criança pequena precisa receber sua herança de cultura, ou então será deixada sem a base comum de experiência e conhecimento, essencial para o ser vivo” (p. 175). Para que se dê a transmissão da cultura, é indispensável que haja a participação de um adulto.

Maria Montessori desenvolveu diversos estudos e trabalhos ao longo de sua vida, a partir do trabalho com crianças. A autora (1965) valoriza a importância de estimular na criança a liberdade e a autonomia, e, para isso, é preciso o auxílio de um adulto, para que acesse suas necessidades e potencialidades, para que possa, então, pouco a pouco, adquirir sua independência da figura de um adulto.

Montessori (1965, 2003 e 2004) destaca em sua obra a importância de reconhecer na criança a sua capacidade de agir de maneira ativa em seu próprio desenvolvimento, não dispensando a figura adulta nesta relação, mas responsabilizando a criança em sua própria formação e apostando na sua competência de perceber-se a si mesmo e de perceber o mundo que a cerca.

Bem como os autores supracitados, Montessori (1965, 2003 e 2004) defende que é necessário que a criança conheça seu valor, para que, com a participação do adulto, possa conquistar sua liberdade, mas para isso, é preciso que primeiramente haja uma renúncia da liberdade, para, entretanto, poder conquistá-la de modo progressivo, no processo de conquista da auto realização.

Para a autora, para que o ser humano adquira a independência, é preciso que a realização de si se dê a partir de mobilizações conscientes de todas as suas faculdades, reforçando-as e desenvolvendo-as em harmonia e equilíbrio com a finalidade da autoeducação.

No caso das crianças, ainda que um adulto forneça auxílio e apoio quando preciso, é necessário que haja, por parte da criança, esforço próprio para resolver os problemas que encontra do mundo externo.

Montessori (2003) denota que é propício que a pedagogia aproveite na criança a sua capacidade, disponibilidade, curiosidade e também a vontade de aprender, já que, em contato com o mundo externo, a criança tem a oportunidade de experimentar as aventuras da vida de forma harmônica, garantindo assim a diversidade, o aprendizado, controle de suas funções naturais, amadurecimento e também o desenvolvimento de sua autonomia.

Para que a criança alcance sua independência, deve haver harmonia entre o seu desenvolvimento interior e exterior, pois, de acordo com Montessori (1965), quando o desenvolvimento de uma criança ocorre de acordo com o esperado, é comum que ela manifeste tendências de maneira clara e forte em direção à sua independência.

Segundo esta autora, é tarefa do educador, ao promover atividades pedagógicas, ajudar as crianças a desenvolverem-se rumo à independência, dando suporte para que elas aprendam a serem autossuficientes, e então, dispensem a dependência de um adulto, estimulando que a criança tenha a capacidade para se locomover, para limpar-se, comer sozinha, verbalizar suas necessidades, pegar objetos que estão próximos ou distantes, buscando pela satisfação de suas necessidades. Estes atos apontam para a

autonomia, sem que seja dispensada a figura de um adulto para que a criança vença seus obstáculos e dificuldades e dessa forma, adquira gradativamente, sua autonomia.

A autora ressalta o equilíbrio do lado do adulto, pois não é conveniente que ele negligencie a criança, crendo que ela sozinha dê conta de superar suas dificuldades, bem como também não é interessante para a criança, que o adulto faça tudo para a criança, sem que ela aprenda e caminhe rumo à conquista de sua autonomia.

Montessori (2003, 2004) lança luz para a questão da liberdade da criança acontecer acompanhada de sentimento de dignidade, pois suas conquistas lhe causarão mais interesse em seu aprendizado e potencialidades, que aprenderá com maior empenho e investimento e promovendo, portanto, sua autoestima e auto realização.

A partir da perspectiva montessoriana, é fundamental que o adulto esteja em sintonia com a criança na primeira infância, pois a participação e envolvimento dele são favoráveis para que a criança se desenvolva; sendo respeitada, observada e ajudada intensamente em seus aprendizados e suas conquistas iniciais, contando com a dependência do adulto para atingir condições mínimas para alcançar sua independência, isso sob os aspectos psíquicos, fisiológicos e sociais. E isso apenas é possível com a participação ativa do adulto.

Nash (1968) recorre à teoria de Montessori para afirmar que silenciar, castigar ou inibir a criança não favorece suas conquistas em direção à autonomia, “e sim quando lhe permitem expressão e ação baseadas nos anelos profundos, que representam sua verdadeira natureza. Portanto, não devemos sufocar as ações espontâneas da criança: são as manifestações de individualidade” (p.146) que não devem ser neutralizadas ou impedidas, pois estas ações seriam intensa e profundamente prejudiciais para o desenvolvimento da criança, e por vezes chegando até a serem irreparáveis.

De acordo com estes autores, podemos destacar que a autonomia na criança pode ser compreendida como ações que são escolhidas e postas em prática por ela, capacidade de movimentação, auto higiene, iniciativas em suas preferências e relações com os outros, interesse pelo mundo externo, contato com o prazer e a frustração diante de suas impossibilidades e conquistas, manifestações de suas preferências e desgostos, aprendizado e elaboração de suas escolhas para alcançar a independência de forma autônoma que transformam e afetam nas escolhas seguintes.

Arendt (1972, 1987, 2011) postula sobre a liberdade como algo que pode ser manifestado a partir da ação, dos pensamentos, dos sentimentos e da linguagem, sendo

que a liberdade é tolhida quando alguém é impedido de manifestar seus posicionamentos. Para esta autora, a liberdade só pode ser considerada efetiva quando é articulada na prática, pois se ela faz parte apenas no campo teórico, não se trata da liberdade verdadeira.

Arendt (2011) expõe que algumas medidas podem acarretar catástrofes para a educação infantil e causar sequelas graves. Dentre as medidas assinaladas, uma é considerar que existe um mundo próprio das crianças, que em uma sociedade formada por elas, sustentada pela crença de que essas crianças possam ser autônomas e serem capazes de governarem a si próprias. A partir desta perspectiva, os adultos apenas participariam observando as manobras infantis, isentando-se do fornecimento de apoio necessário para que a criança possa desenvolver sua autonomia. Esta medida considera apenas o grupo e não aprecia a criança em sua individualidade.

A autora critica o pensamento que defende que, ao aprender, a criança deve agir de maneira passiva, abandonando suas possibilidades de manifestações de iniciativa. Contudo, é participando ativamente e manifestando seus questionamentos que a criança tem a oportunidade de aprender e tem a chance de se apropriar de seu conhecimento.

A noção de autonomia tem sido empregada tanto por pais quanto por professores, e também pelas instituições de ensino como uma característica diferencial na educação, tomando-a como pressuposto para a prática educativa que favorece o desenvolvimento cognitivo e social da criança. (PEREIRA, 2006)

Vale apontar que, nesta perspectiva, é bastante comum observar que a autonomia é tida como uma característica esperada do aluno, mas que muitas vezes não tem a implicação do professor ou até mesmo dos pais, por terem a noção distorcida de que a autonomia pode ser adquirida de modo independente.

Pereira (2006) aponta que, de modo geral, os pais e até mesmo os professores não possuem conhecimentos ou possuem muito pouco sobre a autonomia moral. Com isso, constata-se que a incompreensão dos conceitos acarreta as práticas equivocadas. A autora denota que a escola tem a função de favorecer e incentivar que a criança construa sua identidade autônoma e para isso, é preciso que o professor aja ativamente, criando situações em que as crianças possam desenvolver ações autônomas.

Na atualidade, muito se tem pesquisado sobre a primeira infância, conferindo, portanto, importância a esta fase que é primordial para o desenvolvimento do ser humano. No ambiente escolar, Cairuga, Castro e Costa (2015) apontam para a

importância de “dar significado às ações das crianças e torná-las conteúdos de aprendizagem, entendendo que quanto menores são as crianças, maior é a intervenção dos adultos” (p. 11). As autoras destacam a importância da observação atenta das crianças, pois é a partir dos conteúdos apurados, que é possível organizar as atividades na creche.

Estas autoras, não estão enfatizando exclusivamente a ideia de autonomia, mas é possível fazemos um recorte a partir do ponto onde destacam que é necessária a intervenção dos adultos para compreendermos que, quanto menores são as crianças, mais elas precisam e dependem dos adultos que são responsáveis por seus cuidados.

No ambiente das creches, Barbosa e Richter (2015) fazem uma crítica à falta de valorização das conquistas autônomas das crianças pequenas, elas destacam que tais conquistas não são reconhecidas nos currículos para essas crianças. Ao contrário do incentivo e valorizações das ações dos bebês que podem levar à conquista da autonomia, essas crianças “são insistentemente desencorajadas a iniciarem e organizarem outro percurso, a ir além do ‘previsto’ pelo adulto” (p. 85).

Observa-se que na história da educação no Brasil, até 1996, não havia normatizações ou sequer diretrizes para a educação, inclusive para a educação infantil. Com isso, os professores não tinham uma base curricular geral para se apoiarem. Isso acarretava a mais variada forma de ensino, que sofria diversas mudanças de acordo com a região, a cultura local e a formação dos profissionais.

Com a publicação da Lei 9.394, em dezembro de 1996, foi sancionada a normativa que previa algumas diretrizes e bases para a educação de todo o território nacional.

Esta Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apresenta propostas para a educação em diversas esferas, considerando-as primordiais para a formação do aluno:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, p. 1, 1996/2013)

Com isso, ao educar, o professor deve levar em conta e estimular o desenvolvimento da criança nas mais diversas interações sociais, compreendendo a

diversidade e individualidade de cada aluno de acordo com o meio em que ele está inserido.

Esta Lei dá importância à educação vinculada às demais áreas da vida da criança, considerando-a de modo mais amplo e integrado e não de forma isolada, pois a educação conversa com as demais esferas que envolvem a criança.

A LDB abrange todos os níveis da educação escolar, da rede pública e também estende-se à rede privada, composto pela educação básica, - que é dividida pelo ensino infantil, ensino fundamental e o ensino médio - e pelo ensino superior.

Para o ensino infantil, que é nosso foco no presente trabalho, a LDB propõe:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, p. 11, 1996/2003)

O artigo 29 da LDB destaca a importância do desenvolvimento da criança de modo integral, considerando a relevância dos cuidados das crianças pequenas nos mais diversos aspectos.

Em 1998, o Governo Federal lançou o Referencial Curricular para a Educação Infantil, onde propõe normativas para o ensino das crianças entre zero e seis anos de idade. Este referencial foi distribuído aos professores da rede pública de ensino com o intuito de auxiliar os professores nas rotinas diárias com as crianças da educação infantil, dividida entre as creches e as pré-escolas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a) foi dividido em três volumes, sendo que no primeiro deles, é apresentado um documento de introdução, onde destaca reflexões acerca das creches e das pré-escolas no Brasil, trazendo fundamentações sobre as concepções da infância, educação, instituição e também do papel do profissional. O documento é dividido por eixos de trabalho. O segundo volume do Referencial é o que mais nos interessa, pois aborda a formação social e pessoal das crianças, cujo eixo de trabalho enfatiza prioritariamente “os processos de construção da identidade e autonomia das crianças”. (BRASIL, p. 9, 1998a)

O Referencial (1998a) apresenta algumas noções sobre a infância nas diversas culturas, destacando que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (p. 21).

Esta noção sobre a criança abrange as mais diversas esferas que a envolvem, considerando sua singularidade e sua história, incluindo a escola. Portanto, “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem” (p. 21).

Contudo, é indispensável ao adulto reconhecer e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, levando em consideração as suas particularidades, respeitando as suas diferenças e incentivando suas explorações. É necessário então ao professor:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (p. 22).

(...)

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (p. 32, 33).

A proposta que o Referencial (1998a, 1998b) apresenta aos professores é que eles reconheçam e valorizem os conhecimentos prévios que os bebês e as crianças muito pequenas possuem. O documento constata que essa não é uma tarefa fácil, pois é necessário que o professor estabeleça estratégias didáticas para tal. Essa dificuldade é ainda mais acentuada com os bebês mais novos, pelo fato deles ainda não se

comunicarem verbalmente. Com isso, os professores devem estar atentos aos movimentos corporais dos bebês, assim como os mais diversos e discretos gestos e sons produzidos por eles. Do lado dos professores, a observação acurada serve como instrumento fundamental para a comunicação com os bebês e para a compreensão deles.

Conforme a criança vai crescendo, é possível que o professor se atente também às possibilidades de manifestações verbais, onde a criança faz diversos usos da linguagem, mesmo que ainda não possua vocabulário rico.

O Referencial (1998a) também destaca os objetivos gerais da educação infantil, sendo eles organizados para que as crianças possam desenvolver diversas potencialidades, dentre elas:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

(...)

- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 63)

Estes objetivos destacam a importância que a figura do professor tem para a criança, pois é necessário que o professor aja ativamente, incentivando e ajudando a criança pequena e o bebê a se desenvolver e a realizar as mais diversas conquistas, dentre elas, a conquista da autonomia.

No quarto capítulo deste trabalho acompanharemos em maiores detalhes o trabalho realizado com um bebê que não pode contar, no início de sua experiência na creche, com a participação ativa das professoras que o educavam e seus

desdobramentos. A partir das nossas intervenções que contaram com a ajuda dos indicadores de referência para o desenvolvimento infantil, elas puderam perceber que a criança precisava do apoio delas de modo ativo, para realizar as suas próprias explorações e conquistas. Veremos que a mudança na posição delas produziu, como efeito, a mudança no comportamento dele e no seu modo de interação.

Retomando o Referencial, ele considera que as crianças apenas contam com alguma autonomia ao longo dos três anos de idade, quando os cuidados já não precisam da intervenção de um adulto de modo integral. Nesta faixa etária, a criança apresenta alguma autonomia em relação aos próprios cuidados corporais e também já apresenta maior facilidade e autonomia para interagir de modo mais independente com as outras crianças.

O Referencial (1998a) destaca ainda a importância para atenção das crianças em grupo e também de modo individualizado, favorecendo assim, os diversos ritmos e individualidades, considerando as necessidades das crianças de acordo com as faixas etárias e suas determinadas características.

O segundo volume do Referencial (1998b) também enfatiza a importância do auxílio do professor para que a criança possa conquistar sua autonomia de modo gradativo, que aparece em decorrência de um processo construtivo, e que, aos poucos, os recursos da criança vão se enriquecendo a ponto de desenvolver sua autonomia de modo mais perceptível ao longo dos três anos de idade:

A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. (...) é preciso planejar oportunidades em que as crianças dirijam suas próprias ações, tendo em vista seus recursos individuais e os limites inerentes ao ambiente. (BRASIL, 1998b, p. 15, 16)

Este documento recorre aos conceitos de autonomia desenvolvidos por Jean Piaget, conforme acompanharemos no próximo tópico deste capítulo. O que vale destacar no momento, é que os professores participam ativamente, assim como os pais, das conquistas rumo à autonomia que a criança vai percorrendo.

É imprescindível destacar que o Referencial (1998b) ressalta, assim como em seu primeiro volume, que a independência e a autonomia da criança apenas se manifestam de modo mais definido a partir dos quatro anos de idade, pois aos três anos a criança vai se desenvolvendo de modo mais autônomo, mas aos quatro, ela conta com a capacidade de escolha e de diferenciação do outro de modo mais definido. Com isso, ela vai se tornando mais independente do adulto e de seus colegas.

Essa autonomia se refere à capacidade e plasticidade que a criança tem em escolher objetos que utilizará como também as atividades que realizará. Ainda se faz necessária a participação do adulto para mediar e nortear as atividades e as relações, mas a criança vai adquirindo maior liberdade em decorrência de sua autonomia.

O Referencial (1998b) faz uma importante pontuação ao mostrar a grande diferença entre as noções de autonomia e de obediência, ambos frequentemente confundidos pelos professores tanto do ensino fundamental e médio, mas que já pode ser percebido na educação infantil, pois, não raro, os professores esperam que seus alunos sejam quietos, obedientes e que não deem trabalho. Isso contradiz a premissa do Referencial e da LDB:

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e veem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros. (BRASIL, 1998b, p. 40)

O Referencial reforça a ideia de que o professor deve ajudar a criança a organizar, sistematizar e conduzir as situações de aprendizagem (1998b), pois “a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o desenvolvimento” (p. 40).

O Referencial também propõe outro aspecto que colabora para o desenvolvimento da autonomia, sendo importante que “a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição”, pois assim, ela pode “antecipar a sequência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência” (p, 41).

O Referencial atribui aos professores o dever de acolher as demandas das crianças de zero a seis anos, considerando suas necessidades. Este dever do professor e direito do aluno são pertencentes ao processo de educação. Neste sentido, cabe ao

professor incentivar e realizar as condições que favoreçam as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças.

O professor deve promover e direcionar uma ampla e variada série de experiências que atenda às demandas do grupo e também de cada uma das crianças, enquanto indivíduo, visto que o professor age e interage de modo direto e indireto no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Lima (2014) lança luz sobre a importância que o educador tem na vida de uma criança pequena. Para isso é importante que os adultos que escolhem atuar na educação infantil tenham atenção às necessidades das crianças, usando os diversos recursos pedagógicos para olhá-las e escutá-las, sendo que, muitas vezes, ainda não falam.

Lima conclui que:

o professor é um parceiro indispensável na educação das crianças, ele deve ter consciência de que suas ações são fortemente influenciáveis na formação das mesmas, portanto, cabe a compreensão de que é necessário que sua formação seja qualificada e comprometida para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade, em prol de um trabalho pedagógico que contemple experiências importantes para o desenvolvimento infantil (p. 14).

Em 2006, foi lançado um novo documento para auxiliar os professores nas rotinas diárias na educação infantil. Trata-se dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, dividido em dois volumes. Este documento renova e reforça os aspectos abordados anteriormente no Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998).

Os Parâmetros (2006a) incluem o dever que a instituição de ensino e o professor têm de auxiliar a criança pequena a desenvolver sua autonomia nas propostas pedagógicas. A autonomia é, portanto, um direito conferido às crianças matriculadas nas escolas. É exigido que as escolas contemplem “os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum” (p. 31), e é exigido que os professores possibilitem “que os bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento” (p. 39).

No segundo volume, os Parâmetros (2006b) reforçam que a criança tem direito à “*autonomia e participação*” (p. 19), apontando para a participação da criança e do adulto como atores no desenvolvimento da autonomia.

Em 2010, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil atualiza a importância de estimular o desenvolvimento da autonomia das

crianças, desde muito cedo. Foi incluído, em um dos eixos do currículo, a garantia de promoção de experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar” (p. 26).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) destacam que:

Art. 4º: as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 01).

Com isso, destacamos que o cotidiano na educação infantil, deve possibilitar à criança que se desenvolva e possa contar com a figura do professor para mediar seu aprendizado e suas interações. O professor tem a responsabilidade de oferecer um ambiente que seja rico, prazeroso e saudável para as crianças, para que elas possam vivenciar as mais diversas experiências.

O Plano Nacional pela Primeira Infância (2010) também foi adotado pelo governo federal para refletir sobre os direitos das crianças que estão situadas na primeira infância. Esta publicação também parte do pressuposto de que a criança, desde muito jovem, tem direito às ações do adulto que lhe favoreçam o desenvolvimento e aquisição da autonomia.

O documento destaca a importância da autonomia, elencando-a nas diretrizes pedagógicas nacionais:

g) proposta pedagógica deve contemplar os princípios que fundamentam a formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da sensibilidade, da solidariedade, da criticidade e guiar uma prática de cuidado e educação na qual os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, sociais e culturais estejam sempre integrados e, finalmente, promover a interação com as famílias (p. 27).

Recentemente, o Governo Federal (2018) publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento enfatiza a necessidade da autonomia do aluno, bem como da importância da autonomia das instituições escolares, dos profissionais da educação e das famílias dos alunos.

Mais especificamente, sobre a questão da autonomia na primeira infância, o BNCC indica que a dupla cuidar e educar é essencial, pois, além de diversas outras habilidades, promove as experiências que possibilitam que as crianças percorram seus

caminhos em direção à autonomia. Se a autonomia for trabalhada desde muito cedo, favorece que, mais tarde, a criança possa, cada vez mais, desenvolver-se autonomamente.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 34)

O BNCC reforça e atualiza a importância da figura do professor para o desenvolvimento da autonomia da criança na educação infantil. Essa importância, conforme vimos, é destacada desde a LDB (1996), onde a autonomia é direito da criança, pois ela é necessária para que a criança alcance e desenvolva suas potencialidades e habilidades de modo independente.

O Governo Federal também exige dos cursos de pedagogia, que forneçam aos professores, a formação adequada para que o profissional esteja apto para exercer o ato de educar, (LIMA, 2014), que engloba, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), a compreensão, o cuidado e a educação de crianças de zero a cinco anos, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento das crianças nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, dentre outras.

Tanto as leis nacionais que garantem os direitos das crianças e os deveres das instituições de ensino e dos professores, quanto a literatura pesquisada, enfatizam que o adulto tem papel fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Inclusive no campo escolar, que confere ao professor, o protagonismo na relação com os bebês e as crianças pequenas para que elas possam gradativamente explorar as possibilidades que lhes favoreçam a conquista da autonomia.

Isso vai ao encontro com a hipótese que sustentamos, pois não consideramos que seja possível apreender manifestações de autonomia num bebê, pois, neste momento, ele ainda precisa e depende integralmente dos cuidados do adulto. É justamente essa relação que fornece recursos para que o bebê possa futuramente desenvolver-se como sujeito autônomo. É o que acompanharemos a seguir com o auxílio da psicologia e no próximo capítulo, com a literatura psicanalítica.

1.2. Autonomia na psicologia

A questão da autonomia também é tratada no campo da psicologia. Piaget, (1977, 1998) afirma que a autonomia está relacionada à regra e à consciência dessas regras, “no momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra” (p. 82, 83), relacionando regra e dever, “em primeiro lugar, a consciência primitiva do dever é essencialmente heterônima, pois que o dever não é senão a aceitação das instruções recebidas do exterior” (p. 93).

Assim como Freire (1996), Piaget (1998) escreve que a pedagogia se esforça arduamente na incorporação da criança à sociedade adulta juntamente com a preocupação com o ensinar. Piaget (1998) aponta que a psicologia da criança pode contribuir com a pedagogia, já que se preocupa mais com os “aspectos espontâneos e relativamente autônomos do desenvolvimento das estruturas intelectuais” (p. 33).

No que se refere ao foco da pedagogia, Piaget (1998) cita um artigo de sua época, publicado na *Enciclopédia Britânica* que “declara que o objetivo principal do ensino é desenvolver a própria inteligência, e, sobretudo, aprender a desenvolvê-la” (p. 35).

As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança oferecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativos à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensório motora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. (PIAGET, 1998, p. 49)

De acordo com Piaget (1977), a autonomia diferencia-se da heteronomia no fator obrigatoriedade, pois, na autonomia, o sujeito tem a consciência do que lhe é atraente e agradável, enquanto na heteronomia, o sujeito tem consciência de seu dever, segue as regras por *obrigação*. Piaget destaca a autonomia com relação à moral: “à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral de cooperação, que tem o princípio de solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva” já relacionando a heteronomia com a moral, Piaget aponta que “a moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias” (p. 288).

É possível compreender que Piaget lança em sua obra o tema da autonomia relacionada às possibilidades que o sujeito adquire para a tomada de decisões com consciência, pois conhece a regra e mede as consequências de seus atos.

O que Piaget (1977) destaca é que, num primeiro momento, onde se dá a anomia, a criança está em pleno egocentrismo, onde as próprias necessidades da criança imperam, ou seja, a criança apenas conhece as suas próprias vontades. Nesta fase, a criança está alheia às regras e à lei, ela está na fase da pré-moral, onde a ausência total das regras dá lugar à satisfação das necessidades imediatas.

Num segundo momento, graças às interações com os adultos, a criança passa a conhecer as regras, de modo progressivo, ou seja, a criança vai entrando na lógica regida pelas regras que são coletivas, a criança tem o adulto como o portador da verdade. Assim, a criança vai desenvolvendo seu senso moral. Neste segundo momento ela se encontra no estágio da heteronomia, onde adquire a consciência sobre as regras e, as consequências do não cumprimento das mesmas.

Por fim, a criança chega ao estágio da autonomia, caracterizado pelas realizações em cooperação, pois, neste momento, ela tem noções sobre a importância das regras e, inclusive, as aprecia.

Piaget (1977) se refere à autonomia que a criança desenvolve em relação à moral, diferentemente do foco de nosso trabalho, que estuda a autonomia como conceito que possibilite da pessoa ter independência para sobreviver. Focamos, então, no ponto em que o autor destaca que é necessária a presença de uma outra pessoa que transmita as regras e os valores compartilhados socialmente para a criança, pois este aspecto vai ao encontro do que pesquisamos neste trabalho.

Wallon (1979) destaca que o bebê, enquanto é incapaz de fazer uso da palavra para se comunicar, manifesta-se a partir dos gestos, ou seja, é através dos movimentos corporais que o bebê pode se manifestar e se relacionar. Este autor aponta que o movimento é a indicação do momento na vida psíquica do bebê. Desse modo, podemos observar o psiquismo dos bebês que ainda não falam a partir de seus gestos e expressões faciais.

Wallon dividiu o movimento do bebê em três categorias:

pode ser passivo ou exógeno, isto é, estar sob a dependência de forças exteriores, a mais importante das quais é a gravidade. Só pode provocar, neste caso, reações secundárias de compensação ou reequilíbrio (...) a segunda forma de movimento deve-se aos deslocamentos autógenos ou ativos, quer do próprio corpo no meio exterior, quer de objetos que nele se encontram: locomoção ou

preensão. Finalmente, a terceira é o deslocamento dos segmentos corporais ou de suas frações uns em relação aos outros. Trata-se das reações posturais que não deixam de se confundir parcialmente com as do equilíbrio assinaladas no primeiro grupo. Mas apresentam-se em caráter mais miúdo, mais diferenciado e, poder-se-ia dizer, mais psicológico: exteriorizam-se como atitudes e como mímica. Estas três espécies de movimentos implicam-se mais ou menos entre si; condicionam-se mutuamente. Mas o seu desenvolvimento ou as suas anomalias mostram que podem combinar-se diferentemente entre si, e com regulações que variam mais ou menos segundo os indivíduos (p. 73, 74).

O autor afirma que, logo após o nascimento, os movimentos do bebê são assemelhados às descargas de energia muscular e que se dão sem uma coordenação ou combinação. Tais movimentos são reações tônicas, espasmos e descontrolo brusco dos gestos descoordenados, trata-se de automatismos que não tem função específica. Ao longo de seu desenvolvimento, o bebê vai se apropriando de seus movimentos, passando, assim, a ter mais controle de seus próprios gestos, seja para se aproximar de algo ou para se comunicar com outras pessoas, isso a partir da ajuda do adulto.

De acordo com Wallon, por volta dos dez meses, o bebê vai adquirindo movimentos mais estruturados, ou seja, é a partir do ato de apalpar e alcançar os objetos externos, rumo ao movimento mais coordenado e controlado por ele mesmo, que o bebê, então, realiza a manipulação destes objetos de modo mais ativo.

O movimento do bebê passa, portanto, de espasmos descoordenados para a percepção de objetos externos, que são acompanhados de representações mentais. Posteriormente, a criança é capaz de se expressar por meio dos gestos e começa a fazer uso das palavras, passa então a imitar os movimentos que observa nos adultos que a cercam.

O movimento, então, além de intervir no desenvolvimento psíquico da criança, também interfere nas suas relações com os outros. Isso quer dizer que, para Wallon (1979), para que a criança conquiste autonomia, é preciso que adquira, a partir da intervenção de adultos, o controle de seus movimentos internos e externos, que envolve a sua capacidade de locomoção e de comunicação. Contudo, é a partir da relação com o outro, que o bebê terá ajuda para explorar seu corpo e as relações com o ambiente. O autor aponta que é do ambiente humano que a criança depende.

Para Wallon (1979) o bebê não depende do adulto apenas nas primeiras horas de vida, dias ou semanas. Trata-se de uma dependência que dura longos anos. Essa dependência é ainda mais presente nos primeiros meses de vida, pois o bebê não necessita apenas do adulto para ser assistido e alimentado, mas é a época da vida em

que o bebê precisa do adulto para suprir as suas necessidades mais básicas, desde a alimentação e realização de sua higiene como em sua locomoção. Wallon argumenta que apenas a partir dos três anos de idade é que a criança começa a diferenciar-se do outro e pode então apropriar-se de si e ter, então, controle e consciência de seus movimentos e de sua própria existência.

Então, de acordo com Wallon, a criança passa a conquistar sua autonomia a partir dos três anos, isso quer dizer, que seria equivocado conceber a ideia de que um bebê com alguns meses de vida seja autônomo. Isso por que, nesta fase da vida, o bebê depende do adulto para sobreviver.

Wallon (1979), além de apontar que o bebê e a criança pequena dependem do adulto para sobreviver, destaca a simbiose entre criança e mãe. Essa simbiose se dá na fase intrauterina, pois o bebê, ao longo da fase gestacional, depende do alimento, oxigênio, dos hormônios e do sangue que são fornecidos por sua mãe. Após o nascimento, esta simbiose passa a ocupar outro lugar, pois o bebê aprende a respirar sozinho e então não depende mais exclusivamente de sua mãe.

Após o nascimento, o bebê adquire sua primeira autonomia, que é a respiratória, mas ainda depende de sua mãe para atender a praticamente todas as demais necessidades. Vale salientar que não é apenas a mãe que realiza os cuidados com o bebê, e sim os adultos que se responsabilizam pelos seus cuidados. O que Wallon destaca é que a simbiose que o bebê tem inicialmente com sua mãe, na fase intrauterina, não é totalmente desfeita após o nascimento, pois o bebê ainda dependerá dela para se alimentar através da amamentação e dos demais cuidados investidos a ele, que pode contar com o suporte de outros adultos nesta tarefa.

Com relação à simbiose, o autor segue afirmando que ela vai se modificando, pois os laços vão se expandindo. Após os três primeiros meses de vida, o bebê pode convocar sua mãe e as outras pessoas a partir de gestos, sejam eles para chamar o adulto ou para se expressar. São gestos dirigidos às pessoas.

Para Wallon (1979), este movimento em que as necessidades do bebê são atendidas, possibilita a passagem da simbiose fisiológica para a simbiose afetiva, pois ao longo dos três meses, a criança já é capaz de se dirigir aos outros seres humanos que a rodeia. O que antes eram gritos por conta de incômodos, desconfortos ou necessidades fisiológicas do bebê, passam para sorrisos e sinais de satisfação que demonstram um laço puramente afetivo entre a criança e os outros seres humanos que a cercam.

Wallon (1979) escreve que somente por volta dos seis anos de idade é que a criança passa a depender menos de seus pais, tanto no que se refere à dependência fisiológica, quanto à dependência afetiva, isso porque, nesta fase, a criança começa a buscar sua própria identidade, distinta da identidade de seus pais. Passa a buscar por sua identidade individual, entrando em contato com outros grupos, obtendo, portanto, maior autonomia no que se refere às escolhas grupais. Em outras palavras, a criança passa a circular pelos grupos, ainda dependendo do adulto, mas conquistando maior liberdade nas escolhas de suas relações.

Horn (2015) aponta, a partir de Vygostky e Wallon, que é necessária a participação dos adultos para o desenvolvimento da criança, pois, sozinho, o bebê não é capaz de sobreviver, pois é preciso que “a mediação humana se interponha entre o indivíduo e seu meio físico, e isso se dá através das pessoas” (p. 105). Portanto, se faz necessária a relação entre o bebê que chega ao mundo e o adulto que já tem experiências e está inserido na cultura e sociedade.

Esta autora aponta para a importância de ser oferecida aos bebês, a oportunidade de “tornarem-se gradativamente autônomos na resolução de suas necessidades” (p. 109). Para isso, é importante que o adulto incentive as conquistas do bebê, oferecendo assim, a oportunidade de enriquecimento das múltiplas possibilidades do eu.

A partir dos pressupostos de Vygotsky, Horn (2015) destaca que o meio social é fator preponderante tanto para a construção, quanto para o desenvolvimento dos indivíduos. Então, “o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo, mas, ao contrário, é um sujeito ativo, que em interação com o meio social, constrói e reconstrói o mundo numa relação dialética” (p. 111).

A partir da psicologia, Horn enfatiza que, desde o nascimento, o bebê depende do adulto para sobreviver, sendo construído, assim, nas relações com seus diversos parceiros mais experientes. Ou seja, a psicologia também considera que o bebê nasce dependente do adulto e é a partir da relação entre bebê e adultos que é possível conquistar a autonomia.

Biaggio (1976) destaca as diversas controvérsias nos estudos sobre a dependência e a independência na psicologia. A autora traz um levantamento sobre o modo de descrever a dependência de acordo com alguns autores. Ela destaca a proposição de Heathers que determina que a dependência é a “necessidade de amor, ajuda, segurança e aprovação” (p. 223) das outras pessoas. Já para os behavioristas

Bandura e Walters, a dependência pertence a uma classe de respostas que chamam a atenção positiva, assim como as respostas de atenção advindas das outras pessoas, que são observáveis e adquiridas por meio da aprendizagem e, portanto, reforçadas.

Biaggio destaca ainda que, para estes autores, a criança apenas manifesta dependência pelas pessoas que reforçam tal comportamento, já que a dependência é considerada um comportamento adquirido. Então, se a criança não é reforçada positivamente, o comportamento da dependência não será manifestado em relação a essa pessoa, do mesmo modo que se o adulto reforçar a dependência da criança, ela então terá o comportamento da dependência reforçado e o manifestará em relação a esta mesma pessoa.

A autora apresenta um estudo publicado por Beller, em 1957, onde a dependência e a independência são comportamentos observáveis, usando cinco medidas de comportamento de dependência manifestadas pelas crianças, que são: 1 – procurar ajuda; 2 – procurar reconhecimento; 3 – procurar atenção; 4 – procurar contato físico e 5 – procurar estar perto dos outros; Beller também apresenta cinco medidas para mensurar as manifestações de independência por parte das crianças: 1 – tomar iniciativa; 2 – superar obstáculos; 3 – persistência; 4 – satisfação com o trabalho e 5 – querer fazer as coisas sem ajuda.

Este estudo apresentado por esta autora inclui as professoras como agentes que podem favorecer na conquista de independência das crianças. Ele considera que a independência pode ser adquirida e reforçada ou punida. Beller defende que a dependência é mais facilmente aceita e reforçada nas meninas e mais reprovada e punida nos meninos. Para esta autora, a relação entre dependência e independência não é tão simples. Portanto, não é possível realizar uma relação direta, em que a dependência pressuponha a falta de independência.

Conforme aponta Biaggio (1976), as manifestações das crianças em relação à dependência vão sofrendo transformações ao longo da vida, sendo mais presente na infância. Isso quer dizer que, quanto mais jovem for a criança, mais fortes serão as tendências dela ser dependente, em princípio dos pais, posteriormente, a criança passa a depender de outras pessoas, como os professores e, finalmente, depende de seus colegas.

Biaggio (1976) também apresenta estudos que buscam localizar e explicar as origens da dependência, destacando que as teorias da aprendizagem apontam que a

dependência surge a partir dos cuidados do bebê. Isso quer dizer que ao cuidar do bebê, os pais lhe dedicam atenção, acolhimento e conforto, que são apreciados pelo bebê, e com isso, as trocas entre o bebê e seus pais, favorecem o estabelecimento da dependência.

Biaggio (1976) destaca outro estudo sobre a dependência. A autora relata que em 1952, Stendler defendeu que, para que a criança seja independente, ela precisa, anteriormente, passar por um período de dependência.

A autora conclui seu estudo sobre a relação entre a dependência e a independência, destacando que, de modo geral, os autores pesquisados defendem que a dependência se faz necessária na primeira infância e, ao longo do desenvolvimento da criança, ela vai realizando suas conquistas independentes. Para isso, é imprescindível que a criança tenha contado, anteriormente, com o auxílio do adulto.

Bronfenbrenner (1996, 2011) destaca que o desenvolvimento humano depende das interações sociais, pois são as relações que favorecem as trocas e possibilitam que o ser humano se torne humano. Para ele, a saúde é fundamental para o desenvolvimento humano e é o ingrediente primordial para que o ciclo vital se dê de maneira plena.

Na teoria ecológica sistêmica, desenvolvida por Bronfenbrenner, enfatiza-se a importância que os pais têm enquanto família de uma criança, no que se refere ao respeito e reconhecimento da identidade de seus filhos, oferecendo abertura para que as crianças possam expressar-se e que, também, promovam oportunidades favoráveis para que elas manifestem-se e realizem suas conquistas e seus feitos, em equilíbrio, conquistando assim, a autonomia.

Bronfenbrenner (2011) considera que a família é a base para a primeira formulação do ser humano. Para ele, o desenvolvimento humano conta com a importante influência do ambiente e suas circunstâncias que são necessárias e desejáveis tanto para o aprendizado, quanto para o desenvolvimento humano. A família, então, “fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para sobreviver com sucesso” (p. 279).

O autor articula que o amor e o cuidado direcionados ao bebê são necessários para o seu desenvolvimento. A família é quem melhor exerce esse papel, pois são as pessoas inseridas nela que se interessam pela criança, que a amam, se engajam e se dedicam a essa criança, ao seu crescimento e desenvolvimento. A família é a unidade

básica do sistema social. Posteriormente, as relações das crianças se expandem aos demais parentes, professores e às outras crianças.

As noções de autonomia, dependência e independência, para a psicologia, além de ir ao encontro com o que é proposto no campo da educação, também fazem aproximação com o que a psicanálise aponta sobre tais temas. Desse modo, ambas enfatizam que a conquista da autonomia só é possível com a participação de um adulto na vida da criança, desde o seu nascimento.

Capítulo 2 – Dialética dependência x independência na psicanálise

2.1 Desamparo, angústia e autonomia.

O bebê humano nasce desamparado e necessita da intervenção externa com o auxílio de um ser humano adulto, que ajudará a garantir sua sobrevivência a partir dos cuidados corporais e facilitar o contato com o mundo externo. É o que Sigmund Freud (1850-1895/1996) chama de ações específicas, pois a partir dessas ações é que o bebê experimentará a aproximação do objeto sexual, o contato com o mundo externo e poderá contar com este adulto para depender dele, visto que este adulto oferecerá ao bebê acolhimento para sua fragilidade diante da hostilidade do mundo externo. É o semelhante que ajudará o bebê a criar suas primeiras representações, facilitando, portanto, as experiências de prazer e desprazer. É necessário que o adulto dê suporte para o bebê frágil.

No texto *Projeto para uma psicologia científica*, Freud escreve que:

O organismo humano é, a princípio, incapaz de promover essa ação específica. Ela se efetua por ajuda alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via de alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária de comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais (p. 379).

Quando a pessoa que ajuda executa o trabalho da ação específica no mundo externo para o desamparo, este último fica em posição, por meio de dispositivos reflexos, de executar imediatamente no interior de seu corpo a atividade necessária para remover o estímulo endógeno. A totalidade do evento constitui então a experiência de satisfação, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo (p. 379).

Sigmund Freud (1850-1895/1996) sustenta que, ao nascer desarticulado, o bebê não tem recursos para enfrentar as tensões que o acometem, então, ele recorre ao choro, que é interpretado pelo desejo materno, e investindo cuidados ao bebê, o ajudará a abrandar suas tensões. De acordo com o autor, apenas a ação específica do adulto é que pode aliviar a tensão que toma o bebê, e que sem auxílio, não haveria possibilidade de acontecer, pois o recém-nascido ainda não conta com recursos próprios para aplacar sua tensão.

Apoiado pela literatura freudiana, Rocha (2000) explora as angústias infantis, lançando que a angústia tem seu início a partir do desamparo inicial que se dá no momento do nascimento, quando o ser humano se depara com a angústia diante da experiência de separação. Rocha formula que, diferente dos outros animais, o ser

humano é a única espécie que nasce biologicamente tão desamparada. Portanto, a experiência do nascimento para o ser humano é traumática, pois é intensa a ameaça de aniquilamento, isso faz com que o bebê humano dependa do adulto numa completa passividade, e, caso o adulto não lhe ofereça os cuidados necessários, o bebê chegará à morte pelo fato de não conseguir agir sozinho para garantir sua própria sobrevivência.

Em *Instintos e suas vicissitudes*, Freud (1915/1996) também escreve sobre o desamparo no bebê, e aponta que a criança nasce com necessidades fisiológicas que precisam ser satisfeitas, dentre elas, as alimentares, de conforto e atenção. O fato de o adulto satisfazer tais necessidades no bebê faz com que ele passe a se interessar pela figura humana, em princípio sua mãe, já que ela é sua fonte de prazer, seja pela alimentação ou pelos cuidados oferecidos por ela. A partir da teoria das pulsões⁶, Freud aponta como pulsão secundária a vinculação que o bebê articula com sua mãe, pois é a partir das necessidades fisiológicas primárias que o bebê entra em contato com a figura materna conferindo-lhe a satisfação secundária.

A mãe vai percebendo que o bebê corresponde às suas investidas durante a amamentação e o colo, ou enquanto fala com a criança, supondo que seu bebê pode se acalmar e ser acalentado. Com o enlaçamento entre ambos, a comunicação passa a ser mais inteligível e, a mãe começa a supor e interpretar as demandas de seu bebê. Ao interpretar o que seu bebê sente e ao tentar aliviar o desconforto dele, a mãe enquanto cuida de seu filho, direciona seu amor a ele. Amor é o que Freud (1850-1895/1996) destaca da relação precoce entre mãe e bebê, pois é a primeira proteção que ela oferece a seu filho contra a angústia, enfatizando, portanto, a necessidade fundamental que toda criança tem de ser amada.

Primeiro o bebê chora para manifestar sua angústia e através dos cuidados que recebe enquanto sua mãe está presente, há a possibilidade, por parte da criança, de se interessar pela figura materna, contando com o suporte que lhe é oferecido para estabelecer uma relação com ela, a princípio por meio de objetos – tato, olhar, voz – por onde dirigirá suas pulsões.

Rank (1972) salienta que a experiência do nascimento é traumática, pois o bebê se depara com a angústia a partir da dificuldade que tem para respirar. Trata-se da

⁶ Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, P. 394).

angústia fisiológica da respiração. Rank, apoiado na teoria freudiana, afirma que o trauma em decorrência do momento do nascimento é tão intenso que se instala no psiquismo do bebê e o acompanha ao longo de toda a vida.

Tamanha é a angústia frente à experiência traumática e de desamparo durante o parto que Rank a define como causadora de todas as fobias que se desencadeiam ao longo da infância.

Em geral, mesmo nas crianças que não desenvolvem fobias, é possível, de acordo com Rank (1972), observar o denso esforço que elas fazem para lidar com as recordações traumáticas do nascimento. Cada criança supera um pouco mais ou um pouco menos este intenso trauma inicial.

Spitz (1979) expõe que os primeiros dezoito meses de vida de um bebê são primordiais para que sua psiquê se organize, devido à rapidez em que se dá a sua formação, pois em nenhum outro momento da vida, a psiquê se constituirá com tanta agilidade e de modo tão intenso. Recorrendo à teoria freudiana, o autor versa que, o desamparo do homem presente no bebê, o torna mais dependente das influências ambientais sendo assim, mais vulnerável.

Sobre o desamparo que afeta o bebê, Spitz (1960, 1978) recorre ao que vimos em Freud para destacar que o desamparo se dá pela incapacidade do bebê em ser humano, ou seja, sem que haja a intervenção de outro ser humano, o bebê não sobrevive.

De acordo com Spitz, a constituição psíquica da criança se dará a partir da sua relação com o mundo externo, incluindo assim, as possibilidades de relação com o outro.

O autor aponta para três organizadores da psiquê, que marcam determinados níveis de integração da personalidade (1978). Após o alcance da integração, há mudanças no modo de funcionamento no aparato psíquico, que reestruturam o sistema psíquico. É o produto desta integração que Spitz chama de organizador. Nos pontos de integração, “os processos de maturação e de desenvolvimento, se combinam entre si” (p. 161). Spitz esclarece que é possível apreender no bebê o estabelecimento de um organizador em seu psiquismo a partir da ocorrência de novos fenômenos comportamentais e específicos, ou seja, a partir dos “sintomas da integração que se verificou” (p. 162). Tais sintomas, ou mudanças específicas, são para o autor, indicadores.

De acordo com este autor, se a criança consegue estabelecer e consolidar um organizador com êxito e no momento apropriado, seu desenvolvimento prosseguirá rumo ao próximo organizador. Mas o desenvolvimento da criança é comprometido quando um organizador não é consolidado. Podendo acarretar algum distúrbio no desenvolvimento do bebê.

O primeiro organizador afetará diretamente a estruturação da percepção na criança, estabelecendo as primícias do ego. De acordo com Spitz (1978, 1979 e 1988) o indicador do primeiro organizador é apreendido a partir do sorriso recíproco do bebê. O sorriso é, para este autor, o sintoma visível de que houve uma mudança no psiquismo da criança. Houve, portanto, a “convergência de diversas correntes do desenvolvimento no aparelho psíquico” (1988, p. 88). Tais correntes foram integradas e organizadas e irão operar, portanto, “como uma unidade distinta no sistema psíquico” (p. 89).

O segundo organizador age integrando as relações de objeto com os impulsos, estabelecendo o ego como uma estrutura psíquica organizada, com variados sistemas, mecanismos e funções. Neste momento, tanto a personalidade quanto o comportamento da criança sofrerão uma mudança radical. O sintoma perceptível deste organizador, conforme aponta Spitz (1988), é a ansiedade do bebê que se apresenta por volta dos oito meses de vida. Esta ansiedade é o indicador do segundo organizador e se dá por conta do estabelecimento do objeto libidinal⁷, que será diferenciado de todos os outros.

Por último, o autor aponta para o terceiro organizador da psiquê, que contribui para o padrão da construção semântica, que se dá a partir das relações objetais, considerado por ele como o segundo padrão humano. Isso quer dizer que a criança passa a ser capaz de fazer uso da linguagem para se expressar, mas o uso da linguagem, no estabelecimento deste organizador, ocorre por uma transição do uso da língua que a criança fazia para expressar as suas necessidades, apontada pelo autor como uso arcaico, para o uso adulto da linguagem, onde ela é organizadora dos processos do pensamento da criança que, neste sentido, é específico.

Spitz (1979) destaca que o terceiro organizador se estabelece por volta dos dois anos de vida da criança, momento em que ela é capaz de compreender as proibições, e que surgem os “primeiros traços dos fenômenos de identificação” (p. 135).

⁷ Libido: “Energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão sexual quanto ao objeto (deslocamento dos investimentos), quanto à meta (sublimação, por exemplo) e quanto à fonte da excitação sexual (diversidade das zonas erógenas)”(LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, P. 265, 266).

Os três organizadores colaboram para a emergência do eu e também para o início das relações sociais. Spitz (1979) afirma que, assim como o segundo organizador tem como base o estabelecimento do primeiro organizador, é preciso que o segundo organizador esteja estabelecido para que, então, seja pré-requisito para o desenvolvimento do terceiro organizador. Isso forma um desenvolvimento dependente, a partir de uma cadeia que necessita de induções sucessivas.

Spitz (1988) destaca a importância da mãe, enquanto parceiro humano, para ajudar a criança em seus primeiros meses de vida, sendo mediadora das percepções, ações e conhecimentos que a criança vai adquirindo no início de sua vida. Spitz aponta que a partir destas experiências com sua mãe, o bebê atribuirá ao rosto dela “significado cada vez maior” (p. 73).

Apoiado no que Freud expôs sobre as pulsões, Spitz (1988) expõe que a liberação das pulsões instintuais a partir de ações, causa a obtenção de prazer no bebê. O sucesso aumenta seu prazer, assim, o bebê buscará a repetição da ação a fim de alcançar novamente este prazer, dominando a ação que culmina no sucesso, e também evitará as ações que geram com frequência a experiência do fracasso.

Dentre as experiências de sucesso, o autor assinala que a mãe do bebê, ao facilitar as ações de seu filho que a agradam, apoiada por suas preferências, afetará diretamente no desenvolvimento da criança. Conseqüentemente, o bebê será capaz, gradativamente e de acordo com suas representações, de garantir potencialidade para desenvolver sua autonomia, conforme a psicanálise nos ensina que esta potencialidade só se tornará autonomia num segundo tempo, ou seja, primeiramente é necessário que o recém-nascido dependa de um adulto para que, com seu auxílio, possa elaborar a separação e, posteriormente conquistar sua independência e autonomia.

Dito de outro modo, é indispensável destacar a qualidade dos cuidados como essencial para a sobrevivência de um bebê, mas também fundamental para sua saúde psíquica, Spitz (1978) destaca um importante progresso infantil, visto que o bebê nasce desamparado e, por isso, depende do adulto para sobreviver e que o coloca no lugar de completa dependência do adulto e, a partir dos cuidados e afetos, a criança vai estruturando seu psiquismo e, a partir de suas próprias conquistas, vai caminhando rumo à conquista de sua autonomia.

Do movimento que a criança faz, partindo de um completo desamparo, onde depende do adulto, para a conquista de sua independência, movimento em que, pouco a

pouco vai conquistando sua autonomia, Spitz (1978, 1988) destaca que a criança passa de uma posição passiva para a atividade dirigida. Este movimento aponta para a crescente autonomia da criança, que se dá a partir de sua interação com o seu cuidador.

Podemos constatar que Spitz defende que o bebê nasce desamparado, e, assim como Freud, este desamparo somente pode ser aplacado com a ajuda de um adulto que, por meio dos cuidados, poderá garantir a sobrevivência do pequeno ser humano. Assim, a criança vai, a partir da ajuda do adulto, estruturando seu psiquismo e passando do movimento da dependência, onde é passivo da ação do adulto, para a autonomia, onde pode agir de modo ativo.

2.2 Identificação primária e secundária

Spitz (1988) descreve que o uso do termo identificação primária é mais bem localizado na literatura psicanalítica que compreende, na infância, o estado de não-diferenciação, pois a criança ainda não é capaz de se diferenciar do outro, bem como não tem condições ainda para “distinguir entre dentro e fora, entre “eu” e “não-eu” (p. 173). Mais precisamente, a identificação primária ocorre quando a criança muito jovem se identifica com sua mãe, através dos primeiros contatos, da amamentação, do contato com o corpo do bebê e da linguagem que permeia este contato, o bebê passa a reconhecer a voz e o rosto de sua mãe.

Num segundo momento, depois que a criança pode se diferenciar de sua mãe, ou de alguém que exerça essa função, ela é apresentada ao mundo e às outras pessoas, adquirindo, portanto, a identificação secundária. Segundo Spitz (1988), a identificação secundária se inicia após os seis meses de idade.

Somente posteriormente à identificação primária e a secundária, é que a criança parte rumo à sua autonomia e possibilidade de independência, já que no momento em que depende de sua mãe, a criança conta com suporte para que seu psiquismo seja constituído, ou seja, de acordo com o apresentado neste capítulo, o bebê nasce extremamente frágil e, a partir dos cuidados oferecidos por um adulto, é possível que este bebê se fortaleça para o mundo, contando com condições para a formação de seu ego e para as relações sociais.

É a partir da dependência de sua mãe que o bebê cria recursos para poder se separar dela, adquirindo, aos poucos, independência para as outras relações com o mundo. Num segundo momento, a criança, é capaz de adquirir independência do adulto

para poder manifestar sozinha, suas necessidades por meio da linguagem, diferenciando-se dos outros. Em outras palavras, se no período que compreende a identificação primária, a criança depende de sua mãe para identificar e suprir suas necessidades, é após alcançar a identificação secundária que a criança poderá perceber suas próprias necessidades e assim, reivindicá-las.

Com relação à importância da identificação na vida psíquica do bebê, Spitz (1960, 1988) se debruça sobre o papel do afeto na relação mãe-bebê como fator protagonista para o desenvolvimento e psiquismo da criança. O autor destaca a relevância que os sentimentos da mãe em relação ao seu filho têm para a constituição psíquica da criança, afirmando que são os sentimentos que a mãe nutre por seu filho que criam o clima emocional, que contribuem para o desenvolvimento do bebê.

O autor destaca a atitude afetiva da mãe como fator primordial, pois oferece à criança uma rica gama de experiências vitais, conferindo qualidade de vida às experiências vivenciadas pelo bebê. A mãe representa para o seu filho o fator ambiental, ou seja, o mundo que é externo ao bebê, o social.

Vale destacar que nesta dupla simbiótica que se forma entre mãe e bebê, Spitz (1960) se debruça sobre a singularidade de cada um, levando em conta que a ainda que, em interação, há “uma mãe com uma individualidade formada e um filho com uma individualidade em formação” (p. 43). Tal inter-relação se dá de modo contínuo e circular, pois assim como as atitudes da mãe vão afetando o bebê, suas reações promovem efeitos em sua mãe.

Spitz faz, em sua obra, referência ao trabalho de Mahler, pois esta autora desenvolve um profundo trabalho no que diz respeito ao processo de simbiose entre mãe e filho para que, posteriormente, a criança possa alcançar sua separação-individuação.

Em 1977, Mahler, Pine e Bergman apontam para dois distintos tipos de nascimento, sendo que o primeiro é o nascimento biológico, um evento delimitado e observável e o segundo é o nascimento psicológico, em que o processo intrapsíquico se dá de modo lento e contínuo. Este, por sua vez, não é facilmente observável e tampouco definido no tempo ou espaço.

Para estes autores, o nascimento psíquico ocorre no processo de separação-individuação onde o ser humano pode se desligar do ambiente externo, representado pela figura materna. O início do processo de separação-individuação vivida pelo bebê se inicia por volta do quarto ou quinto mês de vida, momento em que ele está na fase de

separação-individação propriamente dita. Esta fase se estende até que a criança alcance os três anos de idade.

Antes de nos aprofundarmos no conceito de separação-individação, que vai ao encontro com o tema aqui estudado acerca da aquisição da autonomia da criança, é preciso salientar que, para que se dê a fase de separação-individação da criança, é preciso que ela antes tenha vivido a fase da simbiose, ao qual nos debruçaremos neste momento.

De acordo com Mahler (1982) a simbiose é entendida pela biologia como a “íntima associação funcional de dois organismos para o proveito mútuo,” (p. 66). No caso dos seres humanos, nascemos e sobrevivemos graças à simbiose, onde é necessário que haja um adulto que seja responsável pelos cuidados corporais do bebê que é recém-chegado ao mundo. Nesta época da vida, para esta autora, ainda não se deu o nascimento psíquico, pois aqui, o bebê está em completa dependência fisiológica do adulto.

Apesar de ainda não haver o nascimento psíquico, é através dos cuidados corporais que o bebê recebe que ele pode entrar em contato com o adulto cuidador e assim, entrar em contato com o universo que o cerca, e então; o bebê passa a entrar em sintonia com o mundo de realidade.

A fase em que o bebê se encontra em simbiose, é, para Mahler (1982) um estado crepuscular perceptivo. A autora expõe que a simbiose que se estabelece na relação entre mãe e bebê é caracterizada pela falta de preparação biológica do bebê para sobreviver sozinho. É essa impossibilidade de sobreviver sem o outro que origina esta fase de simbiose, pois o bebê depende de modo absoluto e prolongado dos cuidados maternos.

Para Mahler (1982) é preciso que haja a simbiose mãe-bebê para que futuramente possam surgir os “precursores experimentais dos começos do indivíduo, os quais, junto com fatores constitucionais congênitos, determinam as exclusivas características somáticas e psicológicas de todo indivíduo da espécie humana” (p. 121).

No período que concerne à simbiose, o bebê ainda não tem a capacidade de distinguir o mundo interno do mundo externo. Para ele, não há separação entre ele e sua mãe, ou seja, não há diferenciação entre o eu e o outro. Esta fase se dá por volta dos dois meses de vida do bebê. (MAHLER, 1982)

Antes mesmo da simbiose, Mahler, Pine e Bergman (1977), apresentam a fase autística normal, caracterizada pelos estados de sonolência do bebê recém-nascido, que superam os estados de vigília. Neste momento, “a satisfação de desejo alucinatória” (p. 59) torna o bebê autossuficiente. Neste período os processos fisiológicos dominam sobre os psicológicos.

Neste período o bebê deve ser protegido contra os excessos do mundo externo, como a estimulação excessiva, pois ele está em pleno crescimento fisiológico e os excessos do mundo externo podem interferir de modo que prejudique este movimento de crescimento. A fase que é denominada de autismo normal para Mahler, Pine e Bergman (1977) se dá nas primeiras semanas de vida do bebê, sendo que “o bebê parece estar num estado de desorientação alucinatória primitiva, no qual a satisfação da necessidade se dá no âmbito da sua própria órbita autivista, onipotente e incondicional” (p. 60).

Assim como apontado por Spitz (1979, 1988), Mahler, Pine e Bergman (1977) destacam que nas primeiras semanas após o nascimento, prevalece para o bebê o narcisismo primário absoluto que é marcado pela falta de consciência da presença do agente materno. Trata-se do autismo normal.

Estes autores destacam que, posterior ao estado de autismo normal, onde prevalece o narcisismo primário, o bebê passa a vivenciar o estágio do narcisismo primário rumo à simbiose, pois, neste momento, o bebê já se dá conta, ainda que não seja de forma clara, que a satisfação de suas necessidades não provém de si mesmo e sim de algo que lhe é externo.

Enquanto o bebê depende completamente de sua mãe, durante o período da simbiose, ele não se diferencia dela, não há ainda a separação, pois durante este período, o bebê ainda está começando a distinguir o que é interior e exterior a ele.

Dito isso, agora vamos retomar a noção de separação-individuação que, como vimos, não é possível sem que a simbiose esteja previamente estabelecida.

Para a fase de separação-individuação é preciso que haja um rompimento lento e gradual, em que a criança vai criando recursos para não mais depender totalmente do adulto e, assim, desenvolver sua própria identidade. Os autores lançam a hipótese de que a separação-individuação se dá por volta dos dois aos três anos de idade.

Mahler, Pine e Bergman (1977) fazem uma distinção entre a separação e a individuação, sendo consideradas por eles como dois tipos de desenvolvimentos que se

complementam. A separação se dá pela possibilidade de “saída da criança da fusão simbiótica com a mãe” e a individuação é caracterizada pelas “aquisições que marcam o momento em que a criança assume suas próprias características individuais” (p. 16).

A separação e a individuação se entrelaçam, mas se diferenciam, pois não são idênticos. Um pode convergir ou se destacar do outro, podendo também se atrasar ou se adiantar em relação ao outro.

Portanto, a separação está diretamente ligada à possibilidade que a criança desenvolve de poder separar-se de sua mãe. Isso quer dizer que a criança vai adquirindo a capacidade de suportar as breves ausências de sua mãe e que, gradativamente, podem se prolongar, na medida em que a criança cria recursos para suportar a separação por períodos medianos e mais longos.

Na separação, a criança passa a se diferenciar do outro, se distanciar, e também passa a criar as fronteiras e desligamentos entre ela e sua mãe. Aqui a criança vivencia a separação de sua mãe sem que seja tomada pela ansiedade e angústia exacerbadas, pois ela já tem noção de que sua mãe retornará.

Durante a separação, Mahler (1982) considera que, a partir da possibilidade de separação de sua mãe, a criança é capaz de lidar com as ameaças da perda objetal. A criança pode lidar com a separação, pois acredita que futuramente sua mãe retornará, e, se não houver o retorno, a criança tem a capacidade de redirecionar sua libido para outro objeto. Aqui a criança já possui maior clareza dos limites entre o seu próprio corpo e o corpo de sua mãe.

A individuação corresponde à evolução da autonomia intrapsíquica do bebê, percepção da memória, teste de realidade, assim como a cognição. A partir da possibilidade de separação, a criança vai criando recursos próprios para se diferenciar do outro, passa a manifestar as próprias vontades e preferências. Assim como ele vai criando a própria identidade para si, sua individualidade se destaca também para os outros, pois os pais da criança os diferenciam das outras crianças por traços de sua personalidade, assim como os demais familiares ou os professores.

A criança passa, no período em que desenvolve a sua individuação, a explorar o mundo a partir de seus próprios olhos, ainda depende do outro em alguns aspectos. No momento em que se consolida a individuação, a criança tem a sua individualidade definida.

A aquisição da individualidade, de acordo com Mahler, Pine e Bergman (1977), ocorre quando a criança pode compreender o que o outro lhe comunica e também consegue se expressar verbalmente. Aqui a criança é capaz de fantasiar, inclusive durante jogos, sendo que a ela conta com a capacidade para jogar com propósito e de modo construtivo. Ela vai adquirindo e desenvolvendo a capacidade de interpretar papéis e brincar de faz-de-conta sem que a sua identidade corra risco de aniquilamento.

Para estes autores, a criança que está na fase da individuação, conta com a idade aproximada de dois ou três anos. O que aparece com maior clareza, neste período, é a maneira com que ela desenvolve sua estrutura defensiva, e seu “*estilo adaptativo*” (p. 150) para enfrentar os seus problemas individuais.

2.3 Winnicott: Dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência.

Na obra de Winnicott, se destaca o interesse pela infância, principalmente o desenvolvimento do psiquismo da criança desde os estágios mais primitivos, a partir da relação com o meio ambiente, representado, inicialmente, por sua mãe.

Winnicott (1983-2007) também desenvolve estudos em relação à noção de dependência e autonomia no bebê. Ele nos traz a ideia de que o bebê, ao nascer, é totalmente dependente do adulto e, aos poucos, vai adquirindo sua independência.

Este autor estuda o percurso que o ser humano faz em direção à independência. Ele buscou compreender o processo de maturação que vai além do crescimento pessoal. A maturação, de acordo com Winnicott (1983-2007), além de corresponder ao crescimento pessoal, é também um indicador de socialização. Este autor ressalta que não há independência absoluta, pois o ser humano não pode viver isolado da sociedade, mas é possível que haja ao menos uma distinção entre o indivíduo e seu meio.

O contato com o ambiente social se dá através dos cuidados maternos, onde a criança tem acesso a outro ser humano mais experiente que lhe transmitirá os aspectos do meio social, segundo Winnicott (1983-2007), neste momento já se dá a transmissão de um ambiente mais saudável, se estiver próximo à normalidade, ou doente, caso este seja um ambiente social imaturo. Dito de outro modo, não é possível investigar sobre um ser humano sem que seja considerada sua história no meio social em que está inserido.

Nas palavras de Winnicott (1983-2007), “o valor dessa abordagem é que ela nos permite estudar e discutir ao mesmo tempo os fatores pessoais e ambientais” (p. 80). Segundo ele, a maturidade plena e completa do ser humano não é possível se o indivíduo estiver inserido num ambiente social imaturo ou doente. Isso quer dizer que um ambiente favorável possibilita o progresso continuado da maturação.

Winnicott (1990) destaca que o bebê nasce desprotegido, o que o deixa exposto aos perigos do mundo já que o recém-nascido é incapaz de agir em sua própria defesa e isso faz com que ele seja totalmente dependente do meio. Caso não haja intervenção que garanta sua sobrevivência, ou em caso de maus cuidados, o bebê sucumbe à morte.

Ao receber os cuidados do adulto, o bebê vai dependendo cada vez mais dele. Neste momento, a dependência máxima é o que possibilita ao bebê que saia do estado inicial de solidão essencial. O estado anterior a esta solidão é o estado de não-estar-vivo, que se diferencia da teoria freudiana em relação ao fato de que todo ser humano advém como matéria orgânica da matéria inorgânica. Winnicott (1990) defende que todo ser humano surge da solidão e que esta solidão se dá anteriormente à fase do reconhecimento da dependência. A dependência só é possível diante da confiabilidade absoluta numa outra pessoa.

Winnicott (1990) aponta para a angústia do bebê diante da experiência da solidão que ocorre durante a fase de pré dependência. Para ele, o bebê não pode se preocupar com a morte, porque a desconhece, já a preocupação do bebê diante da solidão é possível, porque o bebê a vivenciou.

O autor formula sobre a noção de dependência original, que, ao mesmo tempo em que ainda não é percebida pelo bebê, caminha rumo “à crescente sensação e percepção da dependência” (p. 155).

Retomando a noção da importância do ambiente para o desenvolvimento da criança, Winnicott (1990) destaca que o ambiente deve ser *suficientemente bom* para a criança e precisa ser mantido, ou seja, ser *suficientemente bom* significa que é bom o suficiente para que a criança possa conviver no ambiente sem que haja prejuízo psíquico. O ambiente *suficientemente bom* é representado pela figura materna, e, ser *suficientemente bom*, é ocasionar para a criança a possibilidade dela se desenvolver em continuidade.

Neste mesmo sentido, o conceito de mãe *suficientemente boa*, apresentada por Winnicott, aponta para a mãe que exerce as qualidades essenciais e necessárias de apoio

e proteção na relação com seu filho. O autor destaca a importância do toque, da voz e do olhar da mãe durante os cuidados corporais de seu filho. O bom funcionamento desta relação entre a mãe e seu bebê é fundamental para a organização sadia do psiquismo.

Este autor formula que a mãe ou a mãe substituta tem uma função essencial para o bebê, pois ela apresenta o mundo externo a ele. No início, é extremamente necessário que o bebê possa se adaptar a este mundo externo e, para isso, precisa de um adulto que fará a intermediação entre o bebê e o meio ambiente.

Esta intermediação entre o bebê e o meio externo, realizada pelo adulto, é necessária, pois ela possibilita ao bebê a integração de sua psique ao seu corpo. Vale ressaltar que Winnicott também destaca a expressão de amor durante os cuidados do bebê como elemento fundamental para esta integração. Neste sentido, o bebê ainda não está egoicamente integrado, portanto, depende do adulto, pois conta com a vulnerabilidade do ego.

Winnicott (1990) destaca ainda, que nos estágios mais iniciais, há uma fusão entre o indivíduo e o meio ambiente, daí a impossibilidade do bebê se diferenciar de sua mãe, isso pela expressão do narcisismo primário, que se dá por conta da unidade entre o bebê e seu meio, denominado por Winnicott de “conjunto ambiente-indivíduo” (p. 178, 179).

O desenvolvimento emocional do bebê ainda é precário nas primeiras fases, onde há um estágio de dependência mais primitivo, Winnicott destaca que há sofrimento, pois, neste estágio, o bebê sente que, para sobreviver, depende de intervenções que vêm de fora.

Winnicott articula que a independência nunca é absoluta. Contudo, é importante acompanhar em suas formulações que o bebê passa de um estado de total dependência do outro, por meio dos cuidados corporais, para uma independência que está relacionada à ideia de separação, à capacidade de sobrevivência, independente dos cuidados de outras pessoas. Em outras palavras, o autor se refere à independência dos cuidados maternos.

Para que o sujeito atinja seu desenvolvimento completo, é necessário que passe pelas fases da dependência até que alcance sua independência. Isso até chegar à fase adulta e então, tenha estabelecido um padrão que junte o desafio de copiar os pais e também formar sua própria identidade pessoal. Vale ressaltar que Winnicott não aborda somente a dependência biológica, mas também a dependência psíquica.

Para maior clareza, este autor divide este movimento que parte da noção de dependência para a noção de independência em três categorias, que acompanharemos a seguir:

Dependência absoluta – nesta fase, o bebê não é capaz de perceber que é cuidado por um adulto, em geral, sua mãe. O bebê desconhece que está sendo cuidado por sua mãe, porque não há, nesse momento, diferenciação entre ele e ela. Para o bebê, ele e o ambiente são uma mesma coisa. Aqui, o bebê apenas recebe os cuidados do adulto e está em posição de se beneficiar desses cuidados ou de sofrer suas mazelas.

Há, neste estágio, uma unidade entre o bebê e sua mãe. Winnicott (1990) destaca este estágio como o conjunto ambiente-indivíduo, sendo que o indivíduo é apenas uma parte deste conjunto. Neste momento, o bebê é incapaz de perceber que é cuidado pelo adulto porque, para ele não há ainda a distinção entre o Eu e o não-Eu, entre ele e o adulto que lhe confere os cuidados.

Winnicott (1983-2007) aponta para a importância que os pais têm para a criança no processo de maturação, isso porque eles podem favorecer o processo de maturação dela sem bloquear seu desenvolvimento. Neste sentido, os pais ajudam a criança no processo de adaptação ao mundo. Este processo de adaptação é extremamente complexo, sendo que, no início, é a mãe quem representa o ambiente para a criança, ou seja, ela representa um ambiente favorável para seu bebê.

No momento em que a mãe é a principal provedora dos cuidados corporais da criança, é importante que ela possa contar com outras pessoas, inclusive o pai do bebê, para poder ser e estar disponível para a criança, ou seja, Winnicott destaca a importância da mãe do bebê pequeno poder contar com apoio de outros adultos para estar disponível física e psiquicamente para seu filho.

As mães se recuperam desse estado e se esquecem. Eu denomino isso “preocupação materna primária”. Este não é necessariamente um bom nome, mas o certo é que ao chegar ao fim da gravidez e nas primeiras semanas depois do nascimento de uma criança, a mãe está preocupada com (ou melhor, “devotada ao”) o cuidado de seu nenê, que, de início, parece ser parte dela mesma; além disso, ela está muito identificada com o nenê e sabe muito bem como é que o nenê está se sentindo. Para isso, ela usa suas próprias experiências como bebê. Deste modo, a própria mãe está em um estado dependente e vulnerável. É para descrever este estágio que uso as palavras dependência absoluta ao me referir ao estágio do bebê (p. 81).

Isso quer dizer que a mãe ajuda o seu bebê a se adaptar ao mundo. Winnicott se refere à adaptação como a possibilidade da mãe se disponibilizar ao seu filho para

atender suas necessidades. O autor destaca que a mãe atende às necessidades do ego de seu bebê, sendo que essas necessidades são múltiplas. Ele segue exemplificando que pegar um bebê no colo só é possível se houver identificação do adulto em relação ao bebê. Do mesmo modo em que a mãe se identifica às necessidades de seu filho ao se preocupar com a temperatura do ambiente, ao controlar a temperatura da água do banho do bebê, bem como outras preocupações relacionadas à dependência absoluta, pois são os incômodos, irritações e também a falta de incômodos e irritações que estão em jogo na fase da dependência absoluta.

Sobre a mãe proteger e cuidar de seu bebê, Winnicott (1983-2007) aponta que há: “uma relativa ausência de reações a irritações, as funções corporais da criança dão uma boa base para a construção de um ego corporal. Deste modo se lançam as bases para a saúde mental futura” (p. 82).

Esta fase em que se dá a dependência absoluta compreende poucas semanas após o nascimento. Rapidamente a criança passa a esboçar algumas reações e passa a interagir de modo mais ativo aos cuidados corporais. Assim, a mãe passa aos poucos a retomar a sua vida, indicando que ela vai aos poucos se tornando independente das necessidades de seu filho.

Dias (2014) se debruça sobre os estudos winnicottianos, característicos da dependência absoluta e destaca a relação entre mãe e bebê. A autora destaca que a dependência é tão extrema que não é possível pensar o bebê como um indivíduo integrado, como uma unidade. Neste sentido, ao pensar num bebê, é inevitável conceber os cuidados que ele recebe.

No estágio de dependência absoluta a mãe está integrada ao bebê, ela é “parte do bebê, indistinguível dele. Não há aqui, dois indivíduos, mas uma relação *sui generis* que pode ser chamada dois-em-um” (p. 126).

A autora segue:

A dependência absoluta refere-se ao fato de o bebê depender inteiramente da mãe para ser – do modo como é, como pode ser, neste momento inicial – e para realizar a sua tendência inata à integração em uma unidade. O relacionamento peculiar com a mãe, na dependência absoluta dos estágios iniciais, fornece um padrão para as relações que o bebê venha a desenvolver com a realidade externa (p. 126).

Para Winnicott, a dependência absoluta se dá do nascimento aos seis meses de vida da criança. Ela se encerra quando a criança cria recursos para sobreviver sem que

haja cuidados e a atenção exclusivos de um adulto, que inicialmente, é representada pela figura materna.

Dependência relativa – neste momento, o bebê já é capaz de perceber os detalhes dos cuidados maternos, podendo relacioná-lo aos seus impulsos pessoais. Aqui o bebê já mantém expectativas sobre o cuidado que a protegerá.

Neste estágio se dá a adaptação do bebê e, juntamente ocorrem também as falhas gradativas desta adaptação. De acordo com Winnicott (1983-2007), é comum acompanhar nas mães um movimento que promove a total dependência de seus bebês para, posteriormente, de modo gradativo, ocorrer a desadaptação, ou seja, se no primeiro momento o bebê depende integralmente dos cuidados maternos, aos poucos a mãe promove a possibilidade de separação de seu bebê. Esse movimento de separação favorece o desenvolvimento do bebê. O bebê vai desenvolvendo recursos que possibilitam a ele suportar a ausência de sua mãe, assim como passa a desenvolver a capacidade de esperar que ela venha com a comida.

Isso só é possível porque a criança vai desenvolvendo sua compreensão intelectual. A compreensão intelectual vai se ampliando na medida em que o ambiente se articula, ou seja, a partir do contato com a realidade externa, o bebê passa a compreender as rotinas da família, vai entrando em contato com o mundo que lhe é apresentado.

No início, o bebê apreende o mundo externo de maneira confusa e, progressivamente, vai organizando internamente este mundo, que é novo para ele, ao passo que seu ego vai se integrando e também se organizando.

De acordo com Winnicott (1983/2007), a criança “só pode ter uma apresentação não-confusa da realidade externa se for cuidado por um ser humano que está devotado” (p. 83) à criança e ao trabalho de cuidar dessa criança. Isso quer dizer que, para que a criança se organize e se integre, é necessário que haja uma apresentação do mundo realizada por um adulto através dos cuidados contínuos dessa criança e da dedicação exclusiva.

Se no primeiro momento a criança precisa de cuidados em tempo integral e de modo exclusivo, neste estágio da dependência relativa, o cuidador da criança pode se interessar por outros objetos, como o trabalho, o parceiro amoroso, partindo do estado de “*devoção espontânea*” (p. 84), para a retomada de sua vida social.

Neste estágio, o bebê tem noção de que é dependente dos cuidados maternos, ou seja, ele passa a ter consciência dessa dependência. A ansiedade diante do inesperado, como um afastamento por tempo prolongado de sua mãe, é um indício de que a criança se percebe dependente dela.

Winnicott aponta que por volta dos dois anos de idade, a criança passa a ter recursos para lidar com a perda e, com isso, ela pode se sentir em segurança, mesmo distante de sua mãe. Para isso, é preciso que a criança fique aos cuidados de outra pessoa em que sinta confiança e segurança.

A dependência relativa ocorre entre os seis meses e os dois anos da criança. Ela é relativa porque a criança tem noções de sua dependência do adulto, ou seja, aqui a criança sabe de sua sujeição, pois ela se vê separada de sua mãe. A criança concebe que existe uma realidade externa, que é separada e distinta dela.

Durante a dependência relativa, a criança pode fazer representações de sua mãe. Sua existência é, então, internalizada. A partir da representação de sua mãe, a criança passa a ser capaz de suportar a sua ausência sem que haja dano psíquico, pois sabe que sua mãe retornará.

Rumo à independência – aqui, a criança desenvolve recursos para viver sem os cuidados maternos. Nesta fase, a criança apenas revive os cuidados maternos por meio da memória e recordações. Neste momento, a criança já conta com recursos intelectuais e desenvolve sua confiança no meio a partir das marcas que foram registradas dos cuidados recebidos anteriormente.

Winnicott (1983-2007) destaca que, no percurso que a criança percorre rumo à independência, ela vai se tornando, gradativamente, “capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que está presente dentro de si própria” (p.87). Os ciclos sociais da criança vão se expandindo e ela, portanto, passa a se identificar com a sociedade, pois a sociedade é uma amostra de seu mundo pessoal.

Quando a criança se movimenta rumo à independência, ela vai se tornando capaz de vivenciar a sua própria existência, diferenciando-se dos grupos e também se identificando com diversos aspectos dos mesmos. A criança também experimenta as tensões que surgem a partir do contato com a sociedade. Isso vai acarretar em recuos e avanços da própria criança em relação ao seu modo de relacionar-se com as outras pessoas.

Os padrões que a criança vai desenvolvendo no período da infância, na fase pré-escolar, enquanto caminha em direção à independência, se fazem presentes também no período da adolescência que, segundo Winnicott (1983-2007), são necessários por conta das transformações sociais e corporais ocorrem de modo rápido e intenso.

Winnicott trabalha ao longo de sua obra o conceito do processo de maturação, onde revela que o ser humano tem a tendência de se desenvolver e, com isso, se integra e se unifica. Para este processo de desenvolvimento, é primordial considerar a importância do ambiente que, como vimos, é fator essencial para o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Assim como outros psicanalistas, Winnicott aponta que, inicialmente o ambiente é representado pela mãe ou pela mãe substituta da criança. Essa interação inicial é a base para muitas outras interações que ocorrerão ao longo da vida do indivíduo.

2.4 Autonomia para Erikson

Erik Erikson (1971) destaca em sua obra, as *Oito Idades do Homem*⁸. Tais idades estão organizadas, segundo o autor, como oito estágios que são considerados os principais do ciclo da vida. Essas fases são correspondentes às cinco fases da sexualidade descritas por Freud⁹.

Erikson (1971) aborda a autonomia em crianças, conceituação pertinente para a compreensão do tema estudado, no segundo estágio: *Autonomia versus Vergonha*, não de maneira isolada, pois um estágio está ligado a outro, nosso intuito é estudá-lo para compreender de que se trata a autonomia para a psicanálise.

Um bebê pode manifestar algo parecido com “autonomia” desde o princípio, por exemplo, na maneira particular como tenta furiosamente soltar sua mão, quando alguém a segura com firmeza. Contudo, em condições normais, só no segundo ano é que começa experimentando a alternativa crítica entre ser uma criatura autônoma e ser uma independente; e só então ele estará pronto para um encontro especificamente novo com o seu meio. Por seu turno, o meio sente-se agora chamado a transmitir à criança suas ideias e conceitos particulares de autonomia, por métodos que contribuem decisivamente para o seu caráter pessoal, sua eficiência relativa e vigor de sua vitalidade. (ERIKSON, 1972, p. 93)

⁸ Oito Idades do Homem: 1. Confiança Básica versus Desconfiança Básica; 2. Autonomia versus Vergonha e Dúvida; 3. Iniciativa versus Culpa; 4. Indústria versus Inferioridade; 5. Identidade versus Confusão de Papel; 6. Intimidade versus Isolamento; 7. Generatividade versus Estagnação e 8. Integridade do Ego versus Desesperança.

⁹ As cinco fases da sexualidade em Freud são: 1. Fase Oral; 2. Fase Anal; 3. Fase Fálica; 4. Período de Latência e 5. Fase Genital.

Vale notar que o autor se refere às manifestações do bebê como algo “*parecido com autonomia*”, ou seja, ele enfatiza a incapacidade de uma criança muito jovem ser autônoma, haja vista que apenas aos dois anos será possível para a criança contar com elementos e experiências que possibilitem os primeiros contatos com o que mais tarde poderá ser autonomia.

Ainda se referindo à sensação de autonomia no bebê, Erikson expõe que:

O significado global desta segunda fase da infância reside no rápido avanço da maturação muscular, da verbalização e da discriminação, com a aptidão consequente para coordenar um certo número de padrões de ação altamente conflitantes, caracterizados pelas tendências de “aguentar” e “soltar”. Desta e de muitas outras maneiras, a criança ainda muito dependente começa experimentando a sua vontade autônoma (1972, p. 108).

De acordo com Erikson (1972), para que haja o desenvolvimento da autonomia, é necessário que haja uma confiança inicial desenvolvida. Com relação à confiança, Bowlby (1982) destaca que é necessário que a criança inicialmente desenvolva sua autoconfiança em paralelo à confiança em um de seus pais, ou seja, para que a criança obtenha uma base segura, que lhe proporcionará que realize suas explorações e investigações, é preciso que sua confiança num adulto e sua autoconfiança estejam minimamente instaladas.

Erikson (1972) aponta que a fase da autonomia contribui para a crise de identidade e que “merece especial atenção, pois nela se consuma a primeira emancipação da criança – em relação à mãe” (p. 115). Segundo o autor, é por volta dos dois anos de idade que a criança ganha independência e um pouco de autonomia de seus pais.

Neste ponto, Anna Freud (1971) também aponta que a criança jovem ainda não conta com a maturidade e a independência que são conferidas ao adulto pelo fato de ela não poder realizar suas escolhas objetivas com liberdade e por não se mostrar capaz de qualquer independência no âmbito emocional de sua vida. Isto porque o superego de uma criança ainda não se tornou “representante impessoal das obrigações assumidas e às ordens do mundo exterior” (p. 73). O superego da criança é dependente, pois ainda não tem forças para criar suas próprias exigências perante o mundo exterior.

Erikson afirma que “a vergonha pressupõe que o indivíduo se sente completamente exposto e que está ciente de que o estão olhando: em uma palavra, é autoconsciente.” (p. 232), a criança então sente vergonha de mostrar seus potenciais, num movimento oposto ao da autonomia.

2.5 O ego e a autonomia.

Anna Freud (1986) se debruça sobre os mecanismos de defesa¹⁰, recorrendo à teoria das pulsões de Sigmund Freud para explicar acerca das vicissitudes das pulsões, vicissitudes estas que se originam no Ego. De acordo com a autora, o Ego conta com os mecanismos de defesa para proteger-se das pulsões, pois elas são tidas como perigosas pelo Superego, e, para evitar conflito com o Superego, o Ego acaba por se defender das pulsões. O Superego tem sua força temida pelo Ego.

A autora aponta que o processo defensivo do Ego é sempre desencadeado pela ansiedade, seja pelo fato do Ego ter medo do mundo externo ou pelo medo do Superego. Dentre as defesas do Ego, há aquela que é dirigida ao afeto, que surge no conflito entre o Ego e a pulsão. Demonstra o quanto o Ego é severo com as pulsões, e destaca o trabalho analítico como possibilidade de redução da ansiedade objetiva causada pelo Ego, enfatizando em sua obra o trabalho analítico com as crianças, haja vista que a formação do Ego se dá na primeira infância, bem como as defesas das pulsões e as experiências mais primitivas do contato com a realidade.

De acordo com Anna Freud (1986) uma das defesas do Ego é a negação¹¹, onde “se baseia a fantasia de inversão dos fatos reais nos seus opostos, é empregado em situações em que é impossível evitar uma impressão dolorosa externa” (p. 80). Dessa forma o Ego atuará negando a experiência, principalmente nas crianças mais novas, pois elas ainda não contam com a possibilidade de esquivar-se fisicamente da experiência dolorosa, nestes casos, o psiquismo se encarrega de realizar a negação.

No campo da educação, esperava-se, na época de Anna Freud, que a criança conseguisse desenvolver liberdade de ação, escolhendo livremente suas ações e interesses, acreditando que o ego infantil teria um melhor desenvolvimento, optando pela sublimação¹² e não pela negação, tornando o Ego mais plástico. Criticando o

¹⁰ “diferentes tipos de operações em que a defesa pode ser especificada. Os mecanismos predominantes diferem segundo o tipo de afecção considerado, a etapa genética, o grau de elaboração do conflito defensivo, etc. Não há divergências quanto ao fato de que os mecanismos de defesa são utilizados pelo ego, mas permanece aberta a questão teórica de saber se a utilização pressupõe sempre a existência de um ego organizado que seja o seu suporte.” (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, P. 277)

¹¹ Negação de acordo com Laplanche e Pontalis, (2001) é o “processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença.” (p. 293)

¹² Sublimação de acordo com Laplanche e Pontalis, (2001), é o “processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam

método, a autora expõe que no período de latência, “poderão dar maior importância à evitação da ansiedade e dor do que à gratificação, direta ou indireta” da pulsão (p. 88).

O que Anna Freud enfatiza é que, ao contrário do que os educadores de sua época defendiam, o resultado da ação da professora de tentar incentivar a liberdade de escolha à criança por si só não resultaria no desabrochar da personalidade e sim no empobrecimento do Ego, pois faltaria o suporte da figura do adulto para orientar o desenvolvimento egóico da criança.

Discordando da crença de que um bebê muito jovem possa desenvolver-se a partir da liberdade de escolha, como se desta liberdade emergisse autonomia, Anna Freud afirma, assim como Freud, Spitz, Mahler, Winnicott e Erikson, que os bebês “estão ainda tão dependentes de outras pessoas que tais ocasiões para a formação de neuroses podem ser fornecidas ou removidas como melhor convenha aos adultos” (89), e ainda coloca que nas escolas em que os adultos esperam que a criança aprenda de maneira livre e independente, há o risco de que uma criança que não aprende com o uso dessa metodologia, e que passa a maior parte do tempo desenhando ou observando, se torne inibida.

Nos casos em que há exposição de uma criança à determinada atividade com insistência rígida, poderá acarretar nela uma fixação, que diante do “fato dela não poder evitar a dor, força-se a procurar à sua volta novos meios” que possam dominar. Anna Freud articula ainda que, até mesmo nos casos em que uma criança apresenta uma inibição ou um sintoma que esteja totalmente desenvolvido, é possível que haja modificação se for oferecida uma proteção externa. Isso é possível somente com o auxílio de um adulto.

Neste sentido, a autora se refere à mãe como alguém que, ao oferecer suporte e proteção ao ego da criança, pode amenizar ou retirar os sintomas ou a inibição que estiver presente. “A mãe cuja ansiedade é despertada e cujo orgulho é mortificado quando percebe a anormalidade de seu filho, protegê-lo-á e poupá-lo-á aos encontros com situações externas desagradáveis” (p.89).

Sobre este aspecto, Spitz (1988) denota que no primeiro ano de vida é essencial que a criança tenha acesso às relações objetais, pois sua privação é fortemente prejudicial para sua constituição psíquica, podendo levar a graves distúrbios

o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual.” (p. 495)

emocionais. Na presença destes distúrbios, as crianças apresentam casos clínicos em que se observa a privação de algum elemento vital para sua sobrevivência.

No ambiente escolar, retomando o que Anna Freud abarca sobre a necessidade de um adulto ajudar um bebê a fortalecer seu Ego, a professora, ao receber um bebê na creche também pode exercer os cuidados como os que a mãe do bebê vem realizando, porém ocupando outro lugar, pois não se trata da relação entre uma mãe e seu bebê e sim da relação de uma professora com um bebê que não é seu filho. Do lado do bebê, haverá, na rotina, o contato com várias professoras no mesmo espaço, que alternarão para fornecer os cuidados necessários ao bebê, além de outras crianças que disputarão espaço, brinquedos e atenção; e ainda com tantas outras crianças de outras salas e em faixas etárias distintas no universo dos adultos. Dito de outra maneira, o bebê não contará na creche com a possibilidade de atenção exclusiva fornecida pela figura materna.

Considerando estes aspectos, é relevante apontar que as necessidades dos bebês sejam levadas em conta, pois é possível supor que, se alguma criança não tiver minimamente alcançado a capacidade de lidar com a angústia e com o desamparo, sofrerá num ambiente tão concorrido. Para que a criança pequena consiga fazer sua entrada na escola sem enfrentar intenso sofrimento, é importante que ela possa contar com um adulto que o acolha e lhe forneça ajuda para sustentar seu sofrimento.

Os professores na educação infantil recebem as crianças nas salas de aula e passam a maior parte do tempo com elas, cuidando delas e ensinando. Contudo, podemos apontar para estes profissionais da creche como seres humanos adultos que podem ocupar a função maternante¹³ oferecendo apoio para as crianças.

Neste sentido, Mariotto (2009) salienta que “ao acolher uma criança, o educador exerce essa função atravessado pelo seu desejo em relação ao trabalho que escolheu” (p. 136), é plausível, portanto, expor que o professor pode ocupar a função materna para a criança. Em outras palavras, a mãe oferece o suporte para que a criança adquira condição para sua sobrevivência, para suportar a angústia sofrida pelo Ego pelo trauma da separação e, na escola, o profissional da educação infantil dá continuidade a este movimento, emprestando-se para a criança para que ela se sinta protegida e adquirindo e mantendo as condições mínimas necessárias para enfrentar sua angústia.

¹³ Noção explorada no quarto capítulo deste trabalho.

2.6 Fort Da

Freud (1920-1922/1996) recorre a uma cena em que observou seu neto, na ocasião com cerca de um ano e meio de idade, para articular sobre a pulsão de morte, sendo ela uma tendência que o ser humano tem em tentar retornar ao estado inorgânico.

Freud evidencia a cena em que nomeia como *Fort Da*¹⁴ para demonstrar que seu netinho contava com recursos para lidar com a morte, ou seja, ao brincar, a criança superou um momento de extrema dificuldade que era a ausência de sua mãe, ausência essa que remete à morte dela e também a ameaça de morte da própria criança. Deste modo, o movimento proposital realizado pela criança de desaparecimento e reaparecimento do objeto, é interpretado por Freud como um modo que ela tem, de superar a ausência materna:

Certo dia, fiz uma observação que confirmou meu ponto de vista. O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessa-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo em que o menino proferia seu expressivo ‘ó-ó-ó’. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (‘ali’). Essa então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Via de regra, assistia-se apenas o seu primeiro ato, que era incansavelmente repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato. (FREUD, 1920-1922/1996, p. 25).

Apoiado na cena que Freud expôs a partir da observação de seu neto, Rocha (2000) afirma que apenas nas sucessivas vivências de separação é que o bebê pode constatar que é capaz de viver longe de sua mãe, sem que haja o risco da aniquilação, a partir da repetição e controle da cena do carretel, a criança pode também controlar a experiência traumática do desamparo.

Isso só é possível quando a criança tiver seu ego suficientemente constituído, pois as “vivências repetidas dessa situação traumática podem ir, aos poucos, preparando a criança para poder controlar a situação, não permitindo que a angústia traumatizante a domine” (p. 116).

Erikson (1972) explora o que Freud (1920-1922/1996) expôs sobre esta brincadeira como sendo um recurso inconsciente para que o sujeito tenha a capacidade

¹⁴ Fort Da eram as palavras que foram definidas por Freud, em alemão, a partir dos sons que seu neto emitia: Fort: ir. Da: aqui. No Brasil essa brincadeira é conhecida como cadê-achou, frequentemente observadas nas crianças pequenas.

de adaptar as variações de um “*tema original*” que ainda não aprendeu a dominar e a se identificar tentando, assim, “dominar uma situação, que em sua forma original tinha sido demasiado difícil para ele, enfrentando-a repetidamente e por sua livre vontade” (p. 199). Dominando a cena, a criança escolhe o destino do objeto e, determina o próprio lugar na cena, além de também assumir o lugar daquele que o deixa e depois volta, passando pelo momento de vingança, abandono do objeto, brinca de ir embora de si mesmo e posteriormente retorna a si mesmo, controlando, portanto, todos os envolvidos na cena. A criança, então, domina a situação total.

Para Lacan (1964/1985-2008), o *Fort Da* é a tentativa que o bebê faz para responder ao que a ausência de sua mãe criou nele, que está além de seu domínio. Sua única saída, então, é criar um jogo para poder, de algum modo, dominar a situação. Deste modo, a criança pode destruir o objeto, fazendo-o aparecer e desaparecer.

Lacan destaca que o jogo do *Fort Da* não está vinculado ao plano das necessidades da criança, mas está ligado à relação que o sujeito vai estabelecendo com o objeto a^{15} , incluindo a saída/ausência de sua mãe.

Araújo (2012-2013) aponta que Lacan se refere ao *Fort Da* como a possibilidade que a criança tem de encontrar uma solução para a questão do desamparo primordial e, assim, a criança cria uma solução para a condição do desamparo.

Oliveira e Fux (2014) destacam que Lacan define a brincadeira do *Fort Da* como a possibilidade de elaborar a perda do objeto, mas também é a superação da divisão do sujeito. Assim a criança exerce ativamente o desaparecimento do objeto, que neste caso é representado pela mãe, é a superação da divisão do sujeito. A divisão do sujeito se refere à divisão entre o eu e o inconsciente, e ao modo com que o sujeito se depara estruturalmente com a própria castração.

2.7 O estádio do espelho.

A partir da psicanálise, enfocando seus estudos sobre a teoria de Freud, Lacan (1949/1998) desenvolveu a teoria do estádio do espelho para fundamentar sobre a importância da relação entre o sujeito e o outro. Tal relação permite a diferenciação deste outro, que é inicialmente sua mãe, para a sua constituição psíquica e assim estar no campo do Outro, o campo da linguagem, o que para Freud seria a relação com o mundo externo. Neste sentido, a teoria vai ao encontro do exposto neste trabalho, de

¹⁵ Proposição explorada no próximo capítulo.

que, para que o bebê adquira habilidades para se constituir e alcançar a autonomia, é preciso que, antes, ele possa depender de um adulto, neste caso, o outro. Para isso, é importante explicar sobre o outro semelhante e o campo do Outro enquanto alteridade.

Laznik (2010) e Quinet (2012) descrevem que Lacan define o campo da linguagem como o Grande Outro, sendo um lugar anterior ao sujeito, algo que já falava do sujeito e o aguarda antes mesmo de sua existência. O Outro é, portanto, o discurso do inconsciente. O sujeito vai se constituir na medida em que o Outro se relaciona com ele, quando a criança nasce ela já é recebida pelo Outro, que a antecede.

De acordo com Quinet (2012), o Outro é o que faz com que o sujeito seja pensado antes que possa pensar sobre si mesmo. O Outro é o “palco que, ao dormir, se ilumina para receber os personagens e as cenas dos sonhos” (p. 20, 21) e também a fonte para as determinações simbólicas da história do sujeito que, em princípio, é contada por outros.

O Outro atua como lugar, na ordem do simbólico, algo que o sujeito sempre buscará, mas não será capaz de alcançar em sua totalidade. Portanto, o sujeito entra em contato com o grande Outro pela via da falta.

Com relação ao Outro faltar, segundo Lacan (1968-69/2008, p.78): “O Eu aparece inicialmente diante do Outro” buscando preencher “uma carência lógica, como lugar de uma falha”. Porém o Outro falta por estrutura e, por haver inconsistência no lugar do Outro, o sujeito se envolverá em uma busca que nunca findará. Busca esta pela completude no Outro. O sujeito jamais a encontrará pelo simples fato de o Outro não ser algo completo, isso por conta da impossibilidade do simbólico de recobrir tudo. A falta se dá por haver furo no simbólico.

O sujeito acessa o Outro através da sua relação com o outro, no princípio, a mãe ou a pessoa encarregada de cuidar do bebê recém-chegado ao mundo. Desse modo, para que o bebê seja introduzido no campo do Outro, é preciso que haja a intervenção do pequeno outro, que se trata de um outro semelhante, um humano, assim como o bebê.

Sobre o pequeno outro, Quinet (2012) apresenta alguns pontos partindo da teoria lacaniana, onde diz que, antes de qualquer coisa, o eu é o outro. Isso porque, em princípio “o eu e o outro se confundem” (p. 09), sendo que o sujeito projeta no outro os conteúdos e também os pensamentos do eu, além de também se enxergar no outro. É por isso que se dê determinada confusão entre o que é o eu e o que é o outro. O sujeito identifica seus traços no outro e o vê como seu eu ideal que, por vezes admira, outras

vezes, rivaliza e também o inveja. Trata-se, aqui, do outro semelhante, um ser-humano que também está submetido ao Outro.

Neste aspecto, o fato de a criança não se diferenciar do outro está relacionado ao que Spitz e Winnicott apontam sobre a impossibilidade da criança muito pequena se diferenciar do outro. Coriat (1997) aponta que, nos primeiros meses de vida, o bebê não tem conhecimento da existência do outro como alguém separado dele. Esta noção do outro só se dará através do estágio do espelho.

Quinet (2012) recorre ao pensamento de Freud que defende que o eu ideal corresponde a um “modelo à imagem e à semelhança do qual o eu se constitui, é encarnado pelo eu ideal” (p. 09). O autor articula que o é o eu ideal, como uma “imagem desenhada e esculpida pelos significantes do Outro, aqueles que constituem o Ideal do eu que na verdade, é o Ideal do Outro.” (...) “O sujeito passará a vida tentando se igualar ao eu ideal” (p. 17). Dessa maneira, o sujeito disputa com o outro que é seu rival pela atenção e amor do Outro.

O outro é para o sujeito seu semelhante ao qual, inicialmente, se confunde e, posteriormente, se identifica. É com quem o sujeito rivalizará e tentará de todas as maneiras ser igual, por se tratar do registro simbólico. O sujeito se relaciona com diversos outros, isso porque tenta constantemente seduzir e agradar o Outro. No início, a mãe, que é o outro semelhante, exerce a posição do Outro, pois ela, em geral, é a primeira a encarnar o Outro para o bebê, possibilitando que o bebê se inscreva na linguagem.

De acordo com Spitz (1998), o bebê enfrenta uma mudança decisiva em sua formação no que se refere ao seu relacionamento com os outros. Essa mudança se dá em torno do sexto e do oitavo mês de idade que é quando o bebê pode começar a distinguir uma pessoa conhecida de um estranho. É a fase em que os bebês passam a estranhar as pessoas desconhecidas. Os estudos de Spitz estão em concordância com as exposições de Lacan (1998), que aponta que a criança, a partir dos seis meses de vida, passa a diferenciar-se do outro.

Em se tratando da relação com o Outro, Lacan (1949/1998) introduz a função do estágio do espelho que possibilita o estabelecimento da relação do sujeito com a realidade, ou seja, é a partir da imagem do outro que o sujeito terá contato com a realidade e também fará a primeira identificação que permitirá o surgimento do eu; “A função do estágio do espelho revela-se para nós, desde então, como um caso particular

da função da imago, que é a de estabelecer uma relação do organismo com sua realidade” (p. 100).

É na relação com o Outro que há possibilidade de o bebê alcançar sua subjetividade, pois, dessa maneira, o bebê se torna capaz de acessar uma posição simbólica para que possa constituir seu eu. (LACAN, 1949/1998)

Segundo Quinet: “o Outro é, na verdade, o espelho no qual a criança se vê e se admira, ajustando sua imagem enquanto eu ideal às relações de Outro que vem no lugar do Ideal do eu” (2012, p.20).

Deste modo, o Outro se torna a base da formação de representações que permitirão a constituição do Ideal do eu e do próprio eu que busca esse ideal.

Lacan (1949/1998) escreve que, em princípio, o filhote humano, ao reconhecer sua própria imagem refletida no espelho, está, a partir da apercepção situacional, demonstrando um ato de inteligência, ainda que seja pela via da imitação do que vê no espelho. A imitação, por si só, é considerada por Lacan como “tempo essencial do ato da inteligência” (p. 96). Kupfer (2007) aponta que, momentos após o nascimento, o bebê passa a repetir alguns movimentos das pessoas que a cercam, como num movimento de imitação, traduzindo estímulos ambientais em estados internos. Isso é possível por que desde muito jovem, o bebê conta com condições para se relacionar com o outro.

Essa possibilidade de acessar o Outro para constituir-se como eu (*moi*)¹⁶ é o que permitirá ao bebê a integração desse eu. O eu, ainda por estar em movimento de constituição, apoia-se no Outro para integrar sua imagem corporal. De acordo com Laznik, “o estádio do espelho é um momento mítico inaugural, a partir do qual um corpo vivido como fragmentado é antecipadamente constituído num semblante de totalidade e maturação” (1991, p. 23).

Neste mesmo sentido, Quinet (2012) esclarece que existem dois momentos no estádio do espelho, sendo que, no primeiro momento, a imagem está despedaçada e, num segundo momento, trata-se de uma imagem unificada. No primeiro, não há constituição de imagem, não sendo possível para o bebê, definir o que caracteriza cada imagem em sua totalidade. O que há neste momento é a imagem especular, ou seja, a imagem que é atribuída pelas outras pessoas. A imagem especular, então, influencia na

¹⁶ A diferenciação entre *je* e *moi*, destacadas por Lacan a partir do idioma francês, permite distinguir o ego com base na noção de “sujeito representado por um significante”. (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 171).

construção da própria imagem que o bebê realizará. No segundo momento, faz-se possível uma constituição totalizante e totalitária da imagem. Portanto, a passagem pelo estágio do espelho, permite que o bebê comece a se perceber e, também, que perceba o outro, anteriormente percebidos como fragmentados e misturados.

Acerca do estágio do espelho, há articulações que introduzem o olhar como ponto importante na relação entre o sujeito, o outro e o Outro. Quinet (2012) observa que: “O olhar em cena no estágio do espelho é o olhar daquele que vem a ocupar o lugar do Outro, por exemplo, a mãe. Trata-se de um olhar buscado pela criança” (p. 20). Portanto, o sujeito busca o olhar do outro que, durante o estágio do espelho, ocupa o lugar do Outro para estabelecer uma relação de desejo com o Outro e assim ser aceito e amado.

A criança utiliza, no início de sua vida, o grito, o choro e outras manifestações como um apelo para as suas necessidades fisiológicas e pela angústia causada pela experiência do nascimento. É esse grito que convoca o adulto que, por sua vez, irá tentar amenizar o sofrimento do bebê através do cuidado. Ao atender a essas necessidades do bebê, o adulto está supondo saber de que se trata o pedido que o bebê faz. Daí vai se criando a relação do sujeito com o Outro, pois, de acordo com Lacan (1968-69/2008), na medida em que o bebê vai realizando seus apelos, o adulto vai interpretando-os, ou seja, o bebê grita e, através do campo da linguagem, o adulto toma esse grito como uma demanda. Portanto, a criança não nasce pronta para demandar ao Outro, mas é o Outro quem toma o apelo do bebê como uma demanda.

Debruçando-se sobre a questão do desejo do Outro, Lacan (1975-76/2007, p. 99), diz que: “a simbolização ausência-presença da mãe fixará o desejo do filho e ‘fará dele não simplesmente uma criança satisfeita ou não, mas uma criança desejada ou não’”. Dessa maneira, se a criança não estiver inscrita no desejo do Outro, ela não solicitará esse Outro por meio da demanda. De acordo com Lacan (1968-69/2008), na tentativa do sujeito de acessar o campo do Outro, estabelece-se a demanda ao Outro. “Pela simples realidade da demanda ao Outro, surge o fato de que o Outro já contém, de certa maneira, tudo aquilo em torno do qual ela se articula” (p. 57).

De acordo com A. Jerusalinsky (1984), o desejo que a mãe direciona ao filho está arrolado à maneira com que a falta é estabelecida nela. Dessa forma, o filho desdobra na dialética do desejo da mãe “uma brecha que o significante se esforçará em recobrir na mesma hora em que sua marca desgarrá mais uma região do imaginário” (p.

12). A falta da mãe está presente enquanto ela se posiciona no lugar do Outro. Como o Outro falta por estrutura, a mãe, em seu lugar, também faltará.

Lacan dá ênfase à falta na constituição subjetiva, levando em conta a falta da mãe, do pai e também da criança no discurso simbólico.

Lacan (1968-69/2008) apresenta a noção de alienação e separação ao explorar o estádio do espelho. Ele aponta que, assim como Freud nos apresentou, o adulto entra como um organizador para o bebê, proporcionando, então, a continuidade da experiência. Desse modo, o adulto representa o Outro para o bebê. Primeiro, o bebê depende do adulto, que é o outro para acessar o Outro, e ser, por este, desejado: “a dependência de meu desejo em relação ao desejante, que é o Outro, lido com o Outro, da maneira mais segura e mais articulada, como consistência. O Outro é aquele que me vê” (LACAN, 1962-63/2005, p. 32).

Lacan recorre à Hegel no seminário da angústia para diferenciar a dependência, alienação e separação. Apontando que há um equívoco do sujeito, pois ele crê que o Outro é completo e consistente, e não o é. O Outro falta por estrutura,

o Outro concerne a meu desejo na medida do que lhe falta e de que ele não sabe que sou implicado da maneira mais pregnante, porque, para mim, não há outro desvio para descobrir o que me falta como objeto de meu desejo. É por isso que, para mim, não só não há acesso a meu desejo, como sequer há uma sustentação possível de meu desejo que tenha referência a um objeto qualquer, a não ser acoplando-o, atando-o a isto, o \$, que expressa a **dependência necessária do sujeito em relação ao Outro como tal**. (p. 33 – grifo nosso)

O Outro a quem Lacan se refere, está no lugar do significante e, por se instituir como tal, diferencia-se do outro enquanto semelhante.

Lacan (1962-1963/2005, 1968-69/2008) destaca que é a partir da imagem especular que o sujeito irá se constituir e se diferenciar do outro no campo do Outro. Ele também destaca que “o desejo de desejo é desejo do Outro” (1968-69/2008, p. 34) de modo amplo. Em princípio, é o desejo pela via da mediação. Então, trata-se de um desejo na medida em que a imagem-suporte equivale ao desejo do Outro.

Trata-se aqui do que Lacan nomeia de função de dependência: o sujeito se aliena ao desejo do Outro. Na medida em que o sujeito pode falar de si, há uma separação, apesar de evitada, pois o sujeito não quer se separar do outro assim como também não quer se separar do Outro.

Quinet (2012) destaca que, ao se alienar ao Outro, o sujeito se aliena aos significantes que advêm deste Outro, por ser o Outro da linguagem, que, então,

fundamenta a alienação ao Outro do amor e também da relação transferencial, havendo, contudo, a dependência. O sujeito sempre oscilará entre a alienação e a separação em relação ao Outro.

O autor destaca algumas das consequências da inscrição da falta do Outro do inconsciente após estar alienado a ele:

1 – a primeira é a possibilidade para o sujeito de desalienação ao Outro do simbólico. Esse que me determina, me nomeia, me confere atributos inscritos no meu inconsciente, não tem o significante que designa meu ser.

2 – o fato de o Outro ser barrado o torna inconsistente e daí dele me torno separado e independente.

3 – sendo o Outro barrado, não há garantia nenhuma de nada. Pois a garantia falta, falta até a garantia de que o Outro exista, de que o Outro do amor que acolhe minhas demandas exista para responder “presente”. (QUINET, 2012, p. 30, 31)

Assim se dá o princípio da desalienação, ou, como vimos para a pedagogia e psicologia, o sujeito caminha rumo à autonomia, ou, independência. Neste momento em que se dá o princípio da desalienação, o sujeito é representado pelo Outro, mas ele (o sujeito) não é um elemento do Outro, desse modo, o lugar que o sujeito ocupa é o furo do Outro.

A alienação e a separação caminham praticamente juntas, uma não é sem a outra, pois, ao mesmo tempo, uma é suporte para a existência da outra, de modo moebiano, pois uma depende da outra. O conceito da banda de Moebius nos ajuda a compreender que, na dialética, a alienação e a separação se articulam simultaneamente:

A banda de Moebius permite subverter a relação significante/significado, pois seu avesso e seu direito são contínuos, por isso o significado de um significante num momento dado, logo já não será mais o mesmo. Como o significado não cessa de deslizar pelo avesso, quando completa a volta já está no direito e já é outro. A diferença entre os dois é, então, uma questão de espaço. A significação, portanto, está marcada pelo vazio que ela encerra, se quisermos, pelo *espaço vazio*. (MONTEIRO, 2014, p. 134)

Petri (2003) apresenta uma diferenciação possível entre a alienação e a separação, sendo estas, “duas operações lógicas de causação psíquica” (p. 58), conforme articulado na teoria lacaniana. De acordo com ela:

na primeira operação lógica fundamental, a alienação, o sujeito escolhe forçosamente se fazer representar nos significantes do Outro, o que o torna alienado em relação ao seu ser. O preço da alienação é a falta em ser. Aqui se constrói um lugar prévio do sujeito do sujeito como efeito da linguagem, o sujeito se identifica com um significante.

A segunda operação é a da separação, que é o resto da operação de alienação. A separação acontece pelo encontro com a falta no Outro, falta veiculada no discurso, que não é outra coisa que o desejo. (p. 59, 60)

Esta autora segue destacando que a alienação e a separação se articulam na falta, sendo que a primeira se refere à falta do Outro do desejo e a separação está ligada à falta do sujeito, pois não pode ser plenamente representado no Outro. Assim, somente com a operação da separação do sujeito do Outro, é que se torna possível ao sujeito “se constituir enquanto tal, singularizar-se e inscrever-se em um discurso” (p. 60).

Petri (2003) diferencia claramente o Outro da alienação e o Outro da separação, pois são distintos. “O Outro da alienação é o tesouro dos significantes, enquanto o da separação é um Outro a quem falta alguma coisa” (p. 60). É preciso, portanto, que o Outro se apresente de modo alternado nas duas posições para que o sujeito se constitua.

Desse modo, ainda que o sujeito se aliene ao Outro para poder separar-se dele, sempre retornará ao Outro para poder separar-se novamente e repetidamente, ambos se dão em alternância e continuidade. Enquanto alienado ao Outro, a criança depende dele para ser e existir. Quando a operação da separação se articula, a criança passa a poder separar-se do Outro, ao passo que volta a se alienar.

Isso porque Lacan (1962-63/2005) parte do raciocínio lógico e não cronológico, para conceber o modo como a alienação e a separação se articulam. A alienação enquanto operação em que a criança fica completamente sujeita ao Outro, pois o Outro é o lugar da linguagem, o que organiza o sujeito. E a separação que se caracteriza pela escolha do sujeito em posicionar-se em relação ao desejo do Outro, desse modo, o sujeito se dá conta que o Outro não o deseja por completo, em outras palavras, a criança percebe que não é o único objeto de desejo de sua mãe. O fato de a mãe não desejar seu filho por completo aponta para a falta nela, e como consequência a criança se dá conta de que também é faltosa, trata-se da instauração da castração.

2.8. Pikler-Lóckzy: um exemplo na prática

Emmi Pikler formou-se médica pediatra e nos anos quarenta, após a segunda guerra mundial, assumiu a coordenação de uma instituição criada para acolher as crianças órfãs e abandonadas em Budapeste, na Hungria. A instituição é referência nos cuidados com crianças de zero a três anos e é conhecida como Lócky, nome da rua em que a instituição fora criada.

O Instituto Emmi-Pikler dedica-se a pesquisas acerca do desenvolvimento infantil, valorizando o bem estar das crianças nos aspectos físico e psíquico. O local atua explorando alguns princípios básicos que são: valorização da atividade

independente da criança, estima pela relação afetiva, favorecimento de conscientização da criança sobre si mesma e, finalmente, a importância da preservação da saúde física para que os demais pilares possam ser sustentados.

As rotinas na instituição de Lockzy demonstram, na prática, o que é defendido por alguns autores, conforme apresentamos neste capítulo e no anterior, dentre eles, Freire, Nash, Meng, Montessori, A. Freud, S. Freud, Spitz, Mahler, Winnicott, Lacan, dentre outros que destacam a preciosa importância da relação entre adulto e bebê ou criança pequena para a formação enquanto sujeito, ser humano que caminha para a autonomia e independência, não sem antes ter sido dependente de um adulto que lhe forneceu cuidados e atenção, primeiramente garantindo sua sobrevivência, e, a posteriori, ajudando a criança em suas conquistas.

Judit Falk escreveu diversos trabalhos sobre sua experiência em Lóckzy junto à Emmi Pikler. Em *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóckzy* (2004), a autora propõe expor as práticas da instituição e sua fundamentação teórica que levam em consideração a necessidade da atenção individualizada das crianças que convivem em grupo, pois é necessário que haja a convivência em grupo para o desenvolvimento das crianças, mas também é fundamental que cada criança receba atenção exclusiva.

As atividades em Lóckzy são divididas em dois grandes eixos: os momentos em que as crianças brincam livremente, mas não abandonadas pelos adultos, em local seguro e com diversos brinquedos e objetos outros. Neste momento, enfatiza-se a relação das crianças entre si e com os objetos que a cercam, as cuidadoras mantêm-se presentes e a uma distância próxima, em caso de pedido de ajuda por parte da criança. O segundo eixo se refere à atenção exclusiva que cada criança recebe, geralmente durante os cuidados corporais, pois dessa forma, é possível que o cuidador se dedique a realizar trocas afetivas com cada criança.

Enfatizamos neste momento o segundo eixo, que confere a dedicação exclusiva ao bebê. As cuidadoras da instituição são orientadas a dedicarem-se às crianças com exclusividade em três momentos diferentes do dia que são: o momento da higiene, o momento da alimentação e a hora do sono. Aqui não se valoriza a quantidade de tempo investido pelo adulto, mas o envolvimento que há entre o cuidador e a criança em cada uma dessas ações que se repetem diariamente a fim de promover a qualidade na interação e no vínculo.

Dá-se importância ao contato físico, apesar de não haver a necessidade de um contato permanente, insistente e invasivo por parte do adulto, pois entende-se que é fundamental que haja a presença comprometida e dedicada, sendo que o adulto se disponibiliza inteiramente às crianças e de forma respeitosa. Presença esta que reconhece a necessidade da proximidade e do afastamento, proporcionando que a criança também possa passar momentos sozinhas para ter oportunidade de manifestar suas próprias iniciativas e superar seus desafios.

Segundo Falk (2004), no momento em que o cuidador se aproxima da criança para cuidar dela, há aí o investimento total e, no primeiro ano de vida, os cuidados corporais são primordiais para que a criança tenha a oportunidade de conhecer seu corpo e reconhecer-se enquanto diferente do outro. Na ocasião dos cuidados, o adulto se dirige exclusivamente à criança e é quando o cuidador tem melhores condições de conhecer as necessidades da criança a fim de melhor atendê-la. A proposta aí é que se possa estabelecer uma relação afetiva estável e duradoura entre crianças e profissionais, entre criança e adulto.

Contudo, uma mesma educadora mantém-se responsável por um grupo fixo de crianças, garantindo assim a referência estável da criança a um adulto, que diariamente lhe dá banho, troca, alimenta e acompanha a hora do sono das crianças, levando em conta que estes momentos exigem tempo e dedicação do adulto, podendo identificar as necessidades da criança, evitando, portanto, rotatividade das pessoas responsáveis pelos cuidados que cause insegurança e instabilidade nas crianças.

Considera-se que tratar e educar estão presentes na mesma ação, esta relação é explicitada por Kupfer (2007) que, recortando a teoria freudiana, afirma que, em relação à educação infantil, é possível tratar educando e educar tratando.

Alternados os momentos de cuidados e atenção exclusivos, as crianças têm a possibilidade de aproveitarem os momentos de atividade livre, onde exploram o ambiente e tudo aquilo que está em seu entorno. Entende-se que em momentos mais abertos e livres, as cuidadoras favorecem a motricidade livre e, com isso, o desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma, as crianças adquirem controle sobre sua postura corporal, conquistando movimentos harmônicos e também a consciência de seu corpo. Como consequência, as atividades livres promovem o interesse das crianças, onde elas são motivadas por seu interesse nas oportunidades de interação com as outras crianças, com os objetos e também com os adultos.

Falk (2004) destaca que, desde o nascimento, a criança carece da presença e atenção do adulto, defendendo que a presença estável de grupos de profissionais e de crianças favorece uma relação pessoal verdadeira. Isso impede que a criança permaneça inativa e isolada em seu berço – como frequentemente ocorria antes de Lóckzy existir – facilitando, portanto, o movimento, o deslocamento e o brincar que contribuem ricamente para o desenvolvimento.

O intuito do trabalho em Lóckzy é oferecer às crianças possibilidades para que adquiram experiências que promovam a liberdade e que percorram seus desafios e conquistas de forma autônoma. Os adultos não se encarregam de fazer as coisas pela criança para facilitar a rotina. O interesse é que o adulto assegure para a criança as condições mínimas para conquistar habilidades próprias e para desenvolver sua autonomia, conhecendo suas capacidades e limites.

Outro exemplo que nos ajuda a compreender como se dá a relação entre educador e criança, considerando a subjetividade das crianças e identificando suas necessidades, o que, de acordo com o que vimos, tende a promover a conquista da autonomia, é o caso exposto por Taulois e Pellicciari (2014) que, a partir da experiência em uma creche municipal de São Paulo, apoiadas pela Metodologia IRDI¹⁷, foi percebido que uma criança não convocava e tampouco demandava momentos de exclusividade com as educadoras. Ele estava bem situado no coletivo, se relacionava com os outros bebês e com os objetos à sua volta, mas o mesmo não acontecia no particular, pois Vini¹⁸ evitava contato com os adultos.

As autoras explicitam que após uma reunião em que discutiram cuidadosa e detalhadamente o caso das crianças, inclusive o caso de Vini, foram verificadas mudanças. Foi percebido, duas semanas depois que as coisas estavam diferentes na creche. A criança se aproximava das educadoras e elas contavam com a possibilidade de sustentarem a proximidade com a criança.

Vini passa a demandar, o que não acontecia de forma alguma a priori, uma das professoras dá provas de que está investida no laço com a criança, interpretando seus pedidos, “ele a procura todos os dias e responde aos seus chamados com olhares e sorrisos. Na sala, Vini insiste em chamar uma professora para muda-lo de berço ao que ouve em resposta: ‘você já tem querer! Que chique’” (p. 205). Esta interpretação por

¹⁷ Os detalhes desta pesquisa foram explorados no terceiro e quarto capítulo deste trabalho.

¹⁸ Nome fictício escolhido pelas autoras do artigo citado.

parte da professora mostra que ela o conhece e supõe uma demanda do bebê. Isso apenas é possível a partir do envolvimento com a criança e do interesse investido nela, pois a educadora é capaz de identificar, através da atenção e de uma relação bem estabelecida com a criança, as suas necessidades, habilidades e conquistas.

A psicanálise sempre se ocupou de compreender a singularidade, considerando o mundo externo, mas também levando em conta o que se passa no mundo interno de cada um. Freud (1856-1939/1996, 1920-22/1996) desdobra a partir de seu trabalho clínico que o ser humano sofre de suas batalhas internas, que já são conflitos árduos e áridos o bastante, e que, além destes conflitos internos, há quando o sujeito se relaciona com o mundo, com o outro, os conflitos vindos de fora. O autor aponta para a complexidade que é viver num mundo com tantas adversidades e diz que é mais fácil que o ser humano morra de seus conflitos internos do que dos problemas causados pelo mundo externo.

Estas batalhas ocorrem desde o nascimento, pois o bebê precisa responder aos conflitos internos e externos. As contribuições de Lóckzy e o exemplo de Vini colaboram para a compreensão de que o adulto tem fundamental importância para ajudar a criança, ainda muito jovem, a adquirir capacidade para atravessar suas dificuldades e reconhecer suas conquistas, proporcionando, então, apoio para suas explorações.

Para a psicanálise, a criança pequena é naturalmente dependente do outro. Esta corrente de pensamento desfaz o equívoco que diversos pais e professores explicitam discursivamente, tratando a autonomia como uma competência a ser desenvolvida enquanto diferencial para um futuro e concorrido mundo do trabalho. Assim como os pais esperam que seus filhos aprendam a falar outros idiomas desde muito cedo e sejam alfabetizadas, a autonomia, frequentemente, tem sido considerada como algo a ser ensinado pelo adulto e aprendido pela criança.

O que enfatizamos e defendemos neste trabalho, é que a autonomia é algo que se constrói a partir da relação entre bebê e adulto, pois os cuidados que o adulto oferece acarreta a possibilidade de dependência do bebê que, futuramente, na medida com que vai se separando desse adulto, pode adquirir, pouco a pouco, a sua autonomia, ou seja, primeiro é necessário que o bebê seja dependente para só depois poder criar recursos para diferenciar-se do outro e conquistar sua independência e autonomia.

Em outras palavras, conforme acompanhamos neste capítulo: num primeiro momento, o bebê está completamente dependente dos cuidados conferidos por um adulto para, posteriormente, poder desenvolver esboços do que um dia virá a ser autonomia. Todos os autores aqui destacados defendem que um bebê não pode ser considerado autônomo justamente por estar em completa dependência dos adultos que dele cuidam.

Spitz, Mahler, Winnicott e outros autores que acompanhamos neste capítulo, inclusive a LDB, que vimos no capítulo anterior - que orienta a prática pedagógica - sustentam que a autonomia pode começar a se estabelecer por volta dos três ou quatro anos de idade. Mesmo Erikson, aponta que um indício da autonomia pode ocorrer aos dois anos de idade. Estes autores, contudo, descartam a possibilidade de um bebê ser autônomo.

Dito de outro modo, vimos que num primeiro tempo há a necessidade da criança passar por diversas experiências enquanto é dependente de outra pessoa, para que possa, então, adquirir sua autonomia. Enfatizamos, portanto, que não é possível que um bebê seja autônomo e independente, pois ele ainda não adquiriu maturidade para firmar-se como tal.

Capítulo 3 - Os eixos da Metodologia IRDI

3.1 A Metodologia IRDI nas creches

A metodologia IRDI – Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Referência para o Desenvolvimento Infantil – conta sua trajetória em mais de duas décadas. Idealizada e encomendada por Josenilda Brant e desenvolvida sob a coordenação de Maria Cristina Machado Kupfer, a pesquisa foi construída com o apoio do GNP – Grupo Nacional de Pesquisa¹⁹, composto por psicanalistas, construiu o protocolo IRDI com 31 indicadores que podem ajudar a localizar previamente os entraves futuros para o desenvolvimento infantil.

Em 2000, a pesquisa teve início para validar os indicadores com o pressuposto de que estes indicadores clínicos pudessem ser empregados por pediatras e demais profissionais de saúde da atenção básica nas consultas regulares de bebês em seus primeiros 18 meses de vida. Até 2008, a pesquisa esteve voltada para a área da saúde, realizada por pediatras e outros profissionais da saúde, onde foi alcançada a validação para uso pediátrico. (PESARO, 2010; KUPFER e LERNER, 2008).

De acordo com Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), finalizada a etapa de validação dos IRDIs para o uso pediátrico, foi pensada a possibilidade de ampliação da pesquisa, sendo levada para o ambiente escolar para que os psicólogos orientados pela psicanálise pudessem ter os indicadores como guia de leitura e acompanhamento da constituição psíquica do bebê, partindo do acompanhamento da relação entre professor e bebê nas creches. Foi então que no ano de 2012 teve início uma nova pesquisa para validação baseada nos IRDIs, mas, dessa vez, no campo da educação.

O conjunto de 31 indicadores do instrumento IRDI foi construído a partir de quatro eixos teóricos consistentes na psicanálise que auxiliam a compreender a constituição do psiquismo. Os eixos são: *suposição do sujeito*, *estabelecimento da demanda*, *alternância presença/ausência* e *função paterna*. A construção desses eixos foi realizada com base na teoria psicanalítica e contou com a contribuição de Freud, Lacan e Winnicott (KUPFER, et. al., 2009).

¹⁹ Grupo de especialistas, coordenado por Maria Cristina Machado Kupfer, que trabalhou na construção do protocolo de indicadores e condução da pesquisa multicêntrica em seus respectivos centros. Grupo constituído por Leda M. Ficher Bernardino, Paulina S. B. Rocha, Elizabeth Cavalcante, Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira, Maria Cecília Casagrande, Daniele de B. Wanderley, Lea M. Sales, Regina M. R. Stellin, Flávia G. Dutra, Otávio Souza, Sílvia E. Molina, Maria Eugênia Pesaro, Alfredo Nestor Jerusalinsky.

Em 2012, teve início a primeira fase da pesquisa IRDI nas creches, voltada, dessa vez, ao campo da educação, que se deu durante nove meses o trabalho de acompanhamento de bebês de 0 à 18 meses de vida. Foram acompanhadas 364 crianças, em 26 creches pertencentes aos municípios de São Paulo e Curitiba. O grupo de pesquisadores foi composto por 27 psicanalistas que visitaram as creches semanalmente durante a primeira fase. (KUPFER, BERNARDINO e MARIOTTO, 2014)

O trabalho nas creches ocorreu a partir das observações dos pesquisadores no ambiente escolar onde eram anotadas as presenças e as ausências dos indicadores. Havia conversas regulares com as professoras sobre as crianças, o que complementava a observação, pois ela não se deu apenas sob a perspectiva do pesquisador, mas contemplava como cada professor se relacionava com os bebês e o que as professoras diziam sobre estes bebês.

Em 2014 teve início a segunda fase da pesquisa que consistiu no acompanhamento de 331 das crianças, entre elas, foram anteriormente acompanhadas nas creches enquanto bebês e, compondo o grupo controle, foram observados os bebês que não foram acompanhados enquanto bebês através do IRDI. Houve um sorteio estatístico que selecionou aleatoriamente as crianças que participaram na segunda fase. Nessa segunda etapa, as crianças contavam ao menos três anos de idade, e os pais participaram do acompanhamento. Neste momento o que balizou as observações das crianças foi a AP3 (Avaliação psicanalítica aos três anos, adaptada para o acompanhamento na educação infantil). Além da participação dos pais, os pesquisadores também conversavam com os professores sobre as crianças. Esta etapa foi pontual, dividida em três momentos diferentes: entrevista com os pais na presença das crianças, entrevista com os professores da criança e acompanhamento da criança em grupo com outras crianças.

Sobre o grupo controle, as crianças passaram pelo mesmo acompanhamento aos três anos, contudo, elas não participaram anteriormente da primeira fase da pesquisa onde houve o acompanhamento semanal dos indicadores realizados pelos pesquisadores. O intuito da utilização do grupo controle, de acordo com Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), foi constatar que “a incidência de problemas de desenvolvimento” (p. 11), assim como a de entraves para a constituição psíquica era menor no grupo em que os bebês foram acompanhados durante os primeiros 18 meses de vida através da Metodologia IRDI.

Em sua tese de doutoramento *Alcance e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*, Maria Eugênia Pesaro (2010) propõe como objetivos de seu trabalho a ampliação das bases teóricas do IRDI e também uma discussão metodológica que nos ajuda a compreender como se construiu a pesquisa e, inclusive, como se deu a escolha de cada eixo e também de cada indicador que formam o IRDI. O instrumento IRDI conta com 31 indicadores, que auxiliam na identificação de “atitudes e comportamentos observáveis ou referidos” (p.22)

Pesaro (2010) aponta que os indicadores estão “constituídos em torno de eixos e também de noções fundamentais, a partir das quais foi possível construir cada indicador individualmente” (p. 26). A autora ainda expõe que os indicadores possibilitam a percepção da relação entre mãe e filho, ou, no caso do ambiente escolar, o que será apreendido a partir dos indicadores é a relação entre professora e bebê. Por isso, alguns indicadores dizem respeito ao bebê e outros indicadores apontam para a mãe ou o cuidador da criança, evidenciando, portanto, os aspectos da relação entre adulto e bebê.

Compreende-se que a constituição psíquica é que vai marcar e sistematizar as funções orgânicas, anatômicas, musculares e neurofisiológicas do bebê ou da criança pequena a partir do laço que estabelece com outro humano. Por isso entra em jogo, na apreensão dos indicadores, o sistema de relação entre mãe e filho, o que nos leva a ter indicadores que dizem respeito ao bebê e outros que se relacionam à mãe ou ao cuidador, compondo, no conjunto, essa relação mãe-bebê. (PESARO, 2010, p. 25)

3.2 Fundamentos teóricos da metodologia IRDI nas creches

Qual a função da professora e da creche?

Vimos no capítulo anterior, que, ao nascer, a criança precisa de um ser humano mais experiente que cuide dela e lhe transmita amor, cultura, a história da humanidade e sua própria história. Nas palavras de Mariotto (2009) “entende-se que como a criança é um ser que está numa estreita relação de dependência ao adulto, este passa por sua vez a ser reconhecido como agente fundamental, na medida em que sua ação sobre a criança é decisiva em seu devir psíquico” (p. 35). Neste sentido, o adulto que realiza os cuidados do bebê, de acordo com esta autora, tem a “nítida tendência em estabelecer uma relação direta entre a educação dispensada” a ela e o futuro da criança em termos psíquicos.

(...) reconhecemos que o aparecimento da creche como mais um dispositivo que faz existir a infância e o *infans* traz o público mais perto do privado. Essa aproximação parece ter produzido uma certa confusão entre esses dois espaços

conforme a história nos relata. Tanto a família quanto o Estado esperam que se efetue a maternagem como função primordial da creche, dando-lhe até hoje um caráter custodial. (p. 42, 43)

Portanto, podemos destacar que, conforme aponta Mariotto (2009), a creche atua como representante do campo do Outro, enquanto universo simbólico que apresenta a linguagem, e a cultura, sendo estes, elementos fundamentais para a constituição subjetiva.

Esta autora afirma ainda que a professora no ambiente escolar, assim como uma babá no ambiente familiar da criança, ocupa o lugar da “*terceirização*” dos cuidados da pequena criança, fazendo assim, um movimento que faz continuidade aos cuidados que a própria mãe dispensa ao seu filho.

Mariotto (2009) segue questionando acerca da função que de fato a educadora ocupa ao se ocupar das crianças pequenas. Estes questionamentos nos auxiliam na compreensão da distinção entre a mãe e a cuidadora/educadora nos cuidados de um bebê, quando estes cuidados se estendem ao ambiente das creches.

Um ponto de extrema relevância para nós, apresentado por Mariotto (2009), é que muitas crianças, na atualidade, desde muito cedo, passam períodos prolongados nas creches, que pode durar 8 horas e até mais tempo, chegando a turnos de 12 horas. Com isso, estas crianças passam mais tempo no ambiente escolar do que no ambiente familiar. “Isso implica que o adulto cuidador seja ponto de referência para essas crianças em seu vir a ser” (p. 26).

Ela defende que ainda que a psicanálise considere que a “transmissão das marcas que permitem um sujeito situar-se numa linhagem e filiação é de exclusividade parental”, não podemos nos esquecer de que “é preciso também incluir o espaço da creche como lugar participante na composição geográfica psíquica dos bebês” (p. 26).

Desse modo, Mariotto (2009, p. 27) articula que:

Ou a função do profissional de creche será exercida a partir de um ideal pedagógico, que favorece o anonimato deste outro a quem a criança é entregue, posto que incentiva o exercício do ofício numa perspectiva padronizante e tecnocrata, com tendência à exclusão do saber inconsciente; ou o cuidador pode operar mais pela via da educação como inscrição de marcas simbólicas que permitam um sujeito advir e ocupar lugar na cultura, considerando, portanto, o desejo como causa.

Portanto, o contato com a instituição escolar, conforme aponta Mariotto (2009), exige que a criança se confronte com o campo social de modo precoce, ou seja, antes mesmo que sua identidade esteja estabelecida, “esta exigência requer da criança um

novo lugar na humanidade” e, assim, o espaço da creche “se institui para afirmar a infância como tempo singular, esse espaço supõe o infans para além de seu tempo, ou seja, com recursos físicos e psíquicos suficientes para ingressar e responder à sua condição educante” (p. 27).

Esta autora também elucida que na educação infantil, com os bebês tão pequenos, é importante que haja antecipação do lado dos cuidadores em relação às conquistas e habilidades dos bebês que possam então advir como sujeitos, mas este aspecto é pouco abordado nas formações acadêmicas dos professores e ainda com aparição muito recente e com pouco destaque nas propostas das LDBs.

O espaço escolar antecipa, assim, um sujeito com determinadas habilidades e competências, antes mesmo que ali exista um. Antecipação necessária, de um lado, pois aposta constantemente na emergência do humano onde ainda pode-se ver apenas um corpo de bebê. Por outro lado, essa antecipação pode convocar o pequenino a ocupar um lugar – enquanto sujeito de aprendizagem – de modo a considerar as bases subjetivas sobre as quais as capacidades cognoscentes se organizam, fragilizando a já tênue fronteira entre bebê, criança, adolescente e adulto. (MARIOTTO, 2009, p. 27)

Sobre a formação dos professores, Mariotto (2009) destaca que, na esfera da educação infantil, tem sido quase nula. Com isso a creche tem sido uma área que abriga a atuação leiga e prioritariamente feminina. Para ela, mesmo com as leis propostas para a educação infantil, a função do educador que lida com as crianças pequenas, fica “excluída da ideia de uma profissão” (p. 36). Ao longo da pesquisa IRDI nas creches, pudemos acompanhar este ponto na fala das professoras, que, constantemente diziam que o berçário não exigia delas muita coisa para além dos cuidados corporais dos bebês, como se isso fosse pouco.

Pudemos perceber na prática, que a educação infantil é desvalorizada pelos profissionais que nesta área atuam, pois não é raro escutar em seus relatos algo como: “eu não estudei pedagogia para passar a vida dando mamadeira aos bebês e trocando fraldas”, ou “prefiro as outras turmas, onde as crianças já podem aprender”.

Importante destacarmos aqui uma contradição presente no que escutávamos das professoras em seus relatos, pois se tratava, ao mesmo tempo, de uma desvalorização do ofício com os bebês, como se os cuidados deles reduzissem a importância do trabalho delas, e, por outro lado, elas se apoiavam numa discursividade científica para justificar suas ações frente aos bebês.

Sobre isso, Mariotto (2009, p. 37) aponta que “mesmo que a formação profissional do educador de creche não seja formalmente definida, há sempre um

discurso dito científico que sustenta o exercício dessa função”. Debruçaremos mais neste ponto no próximo capítulo, pois este equívoco surgia com frequência na fala das professoras, inclusive no que se refere à autonomia dos bebês, tema que nos interessou por deflagrar inconsistência discursiva desses profissionais. O que nos interessa agora é considerar como essa pouca ou nenhuma apropriação do lado dos professores pode afetar o que lhe caberiam como função: a de dar continuidade na creche ao que a mãe oferece ao bebê em casa, sob o aspecto psíquico.

Neste sentido, Mariotto (2009, p. 77) destaca que:

(...) é preciso avançar nossa reflexão para os lugares possíveis onde o adulto cuidador pode ocupar esse estatuto de ‘mãe simbólica’ para um pequeno ser. Isso significa que a discussão a respeito do ambiente creche precisa ultrapassar os elementos puramente imaginários da instituição, ou seja, local limpo, cuidados assépticos, cumprimento impecável de horários e rotinas. É preciso investigar se é possível que aqueles, nesse ambiente, que ali se ocupam de bebês assegurem a existência e a permanência da palavra e do discurso, agentes legítimos de humanização.

Com relação ao lugar que o professor ocupa na educação dos bebês, Mariotto (2009, p. 30) destaca que os educadores que predominantemente trabalham com as crianças de 0 a 2 anos se deparam com o impasse de “‘ser ou não ser mãe’ dessas crianças”, isso porque o ofício desses educadores não concebe apenas o que é exclusivo ao campo educativo. Referenciando Rizzo, Mariotto (2009, p. 30) destaca que “a creche existe para exercer pela mãe, embora não assumindo seu lugar, as atividades tipicamente maternas junto ao seu filho, prestando-lhe assistência integral, cuidando de sua segurança física e emocional”.

Este ponto também apareceu diversas vezes na rotina com as professoras, pois, ao falar ou lidar com as crianças no dia-a-dia, havia a brincadeira entre elas de que algumas crianças eram suas filhas, como numa conversa entre duas professoras: “olha, depois que você saiu da sala o seu filho ficou chorando e te chamando”. Isso também aparecia quando se referiam a determinadas crianças quando conversavam comigo, como: “esse aqui é o Pedro, ele é o filho da professora B”. Com isso podemos concluir o que Brandão (2016) aponta em sua tese de doutorado, que, atravessadas pelo desejo, professores manifestam a especificidade de enlace com os bebês, seja pela criança que lhe é preferida ou aquela que é preterida.

Ainda recorrendo à Mariotto (2009), fazemos aqui um recorte acerca da importância da presença materna enquanto fator fundamental para a constituição psíquica do bebê. O ponto que recortamos para esta discussão é o que leva em conta a

importância da qualidade da presença materna como quem assume a posição de quem deseja a criança. Por ser atravessada pelo desejo, a relação com a mãe possibilita ao bebê que ele tenha as condições para se tornar humano.

Sobre o adulto cuidador atravessado pelo desejo inconsciente em relação aos cuidados do bebê, Mariotto (2009) aponta que, para a mãe, o desejo está posto em sua função em relação a ele, pois o bebê está como signo de seu desejo materno. Já para o educador, o bebê representa algo do desejo em relação ao trabalho que este exerce, não tão vinculada ao bebê em si e sim à ação de educar e/ou cuidar que o professor desempenha.

Mariotto (2009) ressalta a diferença e, ao mesmo tempo, a justaposição entre a função do educador e a função parental em relação ao bebê que é recebido na creche. Para ela, enquanto o educador está presente, dada à ausência dos pais, sua principal tarefa é a de cuidar desse bebê. O cuidado aparece como ponto similar no trato com os bebês, mas a autora aponta diferenças entre a função de acolhimento realizada pelo educador e a função parental, que cabe exclusivamente aos pais do bebê.

A especificidade do laço pais-bebê se localiza principalmente a partir da questão do desejo e da cultura. Ou seja, um filho ocupa uma posição específica no desejo parental, lugar este inscrito numa linhagem familiar. Sendo assim, somente os pais são responsáveis pela transmissão de marcas que permitem um sujeito inscrever-se numa filiação, numa linhagem.

Assim, mesmo que entre o educador e o bebê se estabeleça um laço consistente, não há uma equivalência entre eles. Ao acolher uma criança, o educador exerce essa função atravessado pelo seu desejo em relação ao trabalho que escolheu. Mesmo que as gratificações afetivas imaginárias estejam presentes no desempenho de ofício, o caráter profissional enquanto meio de subsistência se destaca. (p. 136)

De acordo com esta autora, sobre o ensino infantil estar relacionado à ação de cuidar de uma criança pequena, em continuidade ao que a família realiza em casa, Wallon (1979) faz uma curiosa observação em relação ao termo maternal:

A escola maternal parece ser perfeitamente adequada para preparar a emancipação da criança, que vive ainda encaixada na sua vida familiar onde sabe distinguir mal a sua personalidade do lugar que aí ocupa e onde a representação que faz de si mesma tem algo de global, de confuso e de exclusivo. (...) A disciplina, numa escola maternal, não pode ser aquela que deverá existir mais tarde na escola. A disciplina, para que a criança seja feliz aí, exige que ela tenha ainda com as educadoras relações de ordem pessoal, direta, quase de natureza maternal. É por isso que prefiro a denominação de escola maternal à de jardim infantil, dado que mostra bem de que gênero de cuidados a criança tem ainda necessidade. (p. 207, 208)

O que Mariotto (2009) conclui é que, como ofício, os educadores que atuam com os bebês, cuidam ao mesmo tempo em que educam. A autora une ambas as tarefas, o que aparece de modo distinto no discurso das professoras que acompanhamos, pois frequentemente elas se queixam de ainda não poderem educar os bebês e que seu trabalho é reduzido aos cuidados corporais. Um dos trabalhos interventivos com estas professoras, que veremos de modo mais aprofundado no próximo capítulo deste trabalho, é, como aponta Mariotto (2009), ter a noção de que “ao cuidarmos de um corpo, estamos educando um sujeito” (p. 133). A nosso ver, as professoras não se davam conta disso.

Kupfer (2007) destaca a educação terapêutica enquanto união que favorece a criança. Dessa forma, a psicanálise se une à educação com o intuito de promover o cuidado/tratamento que educa e a educação que cuida/ trata.

Já que a professora realiza o trabalho de continuidade da mãe para a criança no ambiente da creche, vale nos perguntarmos, em que função especificamente, o educador pode agir e em que ponto a mãe é insubstituível para seu bebê?

Maternagem e função materna

Para podermos fazer as distinções necessárias entre o que cabe à mãe e à professora enquanto estão com um bebê, escolhemos, portanto, explorar a fundamental diferença entre a maternagem e a função materna. Vale esclarecer o que cada um destes termos representa para a constituição psíquica do bebê.

Ao pesquisarmos sobre ambos os conceitos, nos demos conta que não há um consenso sobre eles, o que exploramos aqui, portanto, é como a maternagem e a função materna podem se articular nos cuidados de um bebê.

Em sua dissertação de mestrado *Maternagem e função materna em UTI neonatal: um estudo psicanalítico*, Barreto (2011) dedica um capítulo para elucidar sobre a importância da maternagem e a função materna como fundamentais para a constituição psíquica, esclarecendo suas diferenças e suas relações. Valemo-nos deste trabalho para destacar alguns pontos que consideramos relevantes para o presente estudo.

Sobre a maternagem, Barreto (2011) aponta que o adulto investe os cuidados ao bebê e isso contribui para a constituição de seu psiquismo, pois enquanto o adulto realiza estes cuidados que são necessários para a sobrevivência de um bebê, ele exerce a

maternagem e também transmite ao bebê o que é de humano nesta relação. Conforme observa a autora, a maternagem é o conjunto de ações importantes que darão sustentação à vida do bebê, que ainda depende totalmente do adulto para sobreviver.

Barreto (2011) aponta que a maternagem e a função materna podem ser exercidas pela mãe da criança, mas também não se restringem a ela, podendo ser exercidas por outras figuras que realizem os cuidados do bebê, inclusive, a maternagem e a função materna podem também passar pela figura paterna. Com isso, é importante destacar que, mesmo que a maternagem possa se acoplar à função materna, vale destacar que “a função materna tem estreita relação com o desejo e não se restringe ao ofício da maternagem” (p. 158).

Afirmar que a função materna está em relação direta com o desejo, significa que está muito além dos cuidados conscientes que se realiza ao bebê. Quem exerce a função materna o faz sustentado por seu desejo, que, conforme vimos, pode estar diretamente relacionado ao bebê e o que ele representa ao adulto, assim como também pode estar relacionado à uma profissão ou à um lugar ocupado pelo adulto.

Segundo Borges (2009, p. 6): “a função materna foge completamente das vias conscientes de exercício; a maternagem, por outro lado, passa justamente por essa via. Assim, maternagem refere-se a cuidados conscientes e função materna está para muito mais além disso”.

A função materna pode ser ocupada por diferentes pessoas para o bebê, pois se trata aqui dos cuidados que são universalizáveis, ou seja, pode ser realizado por uma babá, um cuidador, um familiar ou um professor. De acordo com Mariotto (2009), as necessidades de um bebê serão inicialmente satisfeitas “de acordo com o código simbólico da mãe, de maneira que esta oferece ao filho não apenas alimento, mas, também, palavras” (p. 70).

Desse modo, a função materna confere ao bebê a satisfação de suas necessidades fisiológicas e também organiza o funcionamento do corpo de seu filho fazendo uso de interpretações sobre as reações da criança, ou seja, as manifestações do bebê são interpretadas como demandas por quem exerce a função materna. Com isso, “tais funções puramente simbólicas passam a operar de um outro circuito: o pulsional” (p. 70).

Conforme salienta Teperman (2005), a operação da função materna implica afirmar que algumas operações são fundamentais para marcar a inscrição do bebê na linguagem, conferindo, portanto, a constituição do sujeito.

Kamers (2006) pontua de modo preciso sobre a importância de uma figura familiar que inscreva a criança numa filiação. Com isso, esta pessoa ocupa a função materna para o bebê. A filiação se dá exclusivamente pela via do desejo parental, que nomeia o bebê.

Neste sentido, esta autora aponta um grande equívoco presente em algumas articulações teóricas, que fazem uma ligação direta entre o agente da função materna e a figura da mãe biológica. Por ser uma função simbólica, a autora aponta que pode ser ocupada pela mãe biológica, mas também por outra pessoa que se ocupe da vida do bebê.

Por outro lado, a autora aponta a preocupação com o equívoco inverso, quando se considera que as funções parentais podem ser exercidas por qualquer pessoa, “desde que alguém compareça”. Essa corrente de pensamento desconsidera a relevância de uma função parental, que não pode ser “*anônima*”, pois ela depende anteriormente de uma função de “*nomeação*” (p. 109).

Kamers (2006) destaca que é comum encontrar autores que erroneamente “organizam ideias a ponto de afirmar que essas funções serão realizadas independente de quem encarne esse outro para a criança”. Este tipo de posicionamento, segundo ela, causa “total isenção da posição subjetiva desse outro na posição tutelar, assim como confirma a exclusão do sujeito de uma posição discursiva e, portanto, desejante”. (p. 117)

Sobre a nomeação que insere um sujeito na filiação, Kamers (2006) destaca:

Dessa forma, sem transmissão geracional não há transmissão da cultura. A transmissão implica um não-anonimato, na medida em que pressupõe uma nomeação que insere o sujeito numa filiação e assegura o seu lugar nesse mundo velho; por conseguinte, uma transmissão historiciza o sujeito (p.117).

A constituição subjetiva implica uma particularização do lugar do adulto junto à criança. Uma transmissão que ordena lugares, na medida em que consiste numa nomeação. Trata-se de uma implicação do adulto, de uma autoridade sustentada pela Lei simbólica como dimensão constituinte da cultura. Logo, uma implicação que se constitui a partir de uma dívida para com a cultura, para com a civilização (p. 119, 120).

A partir das considerações apresentadas, podemos constatar que a principal diferença entre a função materna e a maternagem é que, no primeiro, o adulto ocupa

para a criança o lugar do Outro Primordial, onde os cuidados são singularizados. Já a função materna pode ser ocupada por qualquer pessoa que dê continuidade aos cuidados do bebê na ausência da pessoa que exerce a função materna enquanto representação do Outro Primordial para a criança.

Sobre o Grande Outro Primordial, de acordo com Barreto (2011):

é assim nomeado para mostrar que, apesar de poder ser uma função ocupada pela mãe real da criança, não é exclusiva desta, sob o risco de se criar o estereótipo da mãe ideal. Esse lugar de Outro primordial é funcional e pode deslizar entre outros personagens cuidadores da criança, desde que, condicionalmente, parta deles um desejo singular dirigido a essa criança (p. 157).

Vale lembrar que ao cuidar de um bebê, o adulto pode exercer tanto a maternagem quanto a função materna, do mesmo modo, enquanto um adulto cuida de uma criança pequena, se este estiver apoiado pelo mecanicismo e pelo tecnicismo, é provável que nem a maternagem e tampouco a função materna compareçam nesta relação. Com isso, enfatizamos que um não garante o outro, é preciso mais, é preciso que haja desejo.

A função materna serve para a criança no sentido de possibilidade de subjetivação, pois, ao exercer a função materna, o adulto serve como referência de ser humano para este bebê, e, portanto, possibilita a inscrição de marcas subjetivas neste bebê.

Se Freud já se referia à figura materna como essencial para a constituição psíquica, Lacan contribuiu para os estudos acerca da função materna e a maternagem, que, como vimos, são também indispensáveis ao bebê. Crespim (2004) se debruça sobre a importância que a capacidade maternante tem para o psiquismo do bebê a partir da relação que se estabelece com o adulto, que, como vimos, promove a humanização do bebê.

Para ela, não basta que uma mãe cuide de seu bebê, calcada em seu “*instinto materno*”. O que Crespim (2004) articula é que, ao cuidar de seu bebê, a mãe reativa os traços mnésicos inconscientes da maternagem que recebeu enquanto ainda era um bebê e, assim, a mãe pode fazer uma correlação entre a maternagem recebida no passado e a capacidade maternante no presente. Entendemos esse movimento como uma atualização inconsciente dos cuidados.

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) avançam no que podemos interrogar acerca da função que um professor ocupa ao cuidar de um bebê na creche. Para estas

autoras, assim como vimos, é certo que o cuidador faz a continuidade da função que é exercida em casa pela mãe. “Sem exercer propriamente a função materna, tal como ela é definida no interior da teoria psicanalítica, a professora trabalhará, contudo, na direção de manter em andamento alguns eixos dessa função”, evitando, então, que o laço entre mãe-bebê seja rompido “de forma precoce e antecipada” (p. 18).

Estas autoras apontam que durante o ato de educar, no sentido amplo do termo, o professor sempre realiza um trabalho de subjetivação em relação ao bebê.

Obviamente, não basta cuidar para realizar o trabalho de subjetivação. Mas cuidar na creche faz marcas subjetivas. Seriam, porém, marcas semelhantes às que realiza a mãe? A hipótese é a de que as marcas são importantes o suficiente para reorientar, para infletir a orientação do destino de uma criança. Os professores nas creches não são apenas importantes para prover os cuidados físicos e cognitivos, mas desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento psíquico. Sua função é similar, embora não idêntica à função materna (p. 18).

Desse modo, estas autoras destacam que tanto a construção pulsional, quanto a construção narcísica são operações distintas e ambas são prerrogativas da função materna. Portanto, o que o professor realiza quando recebe um bebê na creche é dar continuidade ao “trabalho narcísico realizado pela mãe” (p. 19) e a construção pulsional fica com a mãe. Elas destacam ainda que o trabalho em que se dá a construção da filiação é prerrogativa do casal parental do bebê.

Com isso, o professor desobriga-se de investir sua bagagem pulsional e libidinal nos bebês sob seus cuidados, podendo, porém derramar sobre eles um investimento de tipo narcísico. Deste modo, os cuidados, as palavras, os toques dos professores dirigidos aos bebês são marcados pela posição particular em que se situam: **são profissionais nisto que fazem** (p. 19 – grifo nosso).

Seguindo com as diferenciações entre as funções que são exercidas na relação com os bebês, as autoras propõem uma função específica exercida pelos professores. Elas apontam que a função pode ser materna em relação ao bebê, mas o desejo, não.

Com isso, não há substituição da mãe do bebê e também não há uma sobreposição a ela. O que elas sugerem é que o que se chama por função materna exercida pelo professor dos bebês nas creches seja reconhecida por *‘função maternante’* (p. 20).

Concluimos então, que a função do professor na educação infantil, além de ensinar, cuidar e auxiliar a criança desde muito jovem no processo de socialização, é também – e para nós psicanalistas a mais importante delas – exercer a função

maternante, ou seja, ao ser recebido no berçário, o bebê precisa de adultos que façam a continuidade dos cuidados maternos que acontecem no lar. Com isso, o bebê terá a oportunidade de dar continuidade à sua constituição psíquica, estando ele próximo ou não à sua mãe.

Função paterna na creche

Embora defendamos a concepção de que o professor exerce a função maternante, fazendo continuidade ao trabalho que a mãe realiza junto ao bebê, que exerce a função materna, pudemos acompanhar ao longo da pesquisa IRDI nas creches, o que pode ser confirmado por Bernardino e Mariotto (2010), que os professores que atuam na educação infantil têm ocupado a função paterna para estes bebês e, assim, seu trabalho não está diretamente relacionado à continuidade da função materna.

Pudemos acompanhar que estes profissionais estão ligados à educação no estrito senso pedagógico do termo e não no plano educativo que é mais amplo. Ao exercer a função paterna, estes educadores realizam com o bebê a tarefa de estabelecer as regras sociais para estas crianças, realizando, portanto, a introdução destes no âmbito coletivo.

Bernardino e Mariotto (2010) destacam que a escola de educação infantil, enquanto espaço público recebe a criança e a insere neste espaço que, até então, apenas frequentava o espaço particular da intimidade familiar. O espaço escolar recebe as crianças ainda jovens e, como acompanhamos, nos primeiros anos de vida, a criança está em plena construção de suas bases psíquicas.

A partir do trabalho de pesquisa que estas autoras realizaram no ambiente da creche, elas constataram que:

O conjunto dos resultados analisados demonstra que nas creches pesquisadas, as educadoras cumprem a contento seu papel educativo no que se refere às regras sociais, mas seu papel de cuidados que refletem uma educação mais ampla – educação para o surgimento de um sujeito, apresenta-se pouco desenvolvido. (...) as ações tradicionalmente entendidas como educativas, de introdução dos bebês no sistema de funcionamento coletivo, nas regras e leis do mundo social, são bem delineadas e se exercem a contento, resultando em um cumprimento do que psicanaliticamente se descreve como “função paterna”, como Mariotto (2009) já apontou: “Parece ser este 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” (p.4).

Com isso, destacamos que foi bastante comum, ao longo da realização da pesquisa IRDI, acompanhar as professoras valorizando a importância de que os bebês

internalizassem as regras daquela instituição, ou seja, era esperado que os bebês se “*adaptassem*” à rotina da creche, seguindo seus horários e tarefas que já estavam previamente organizados. Desse modo, as professoras esperavam que estes bebês seguissem as regras, comessem, dormissem, acordassem e brincassem dentro dos horários destinadas a essas respectivas atividades, sem espaço para que estas crianças pudessem aparecer enquanto sujeitos.

Contudo, quando aparecia algo da subjetividade das crianças que ultrapassasse aquilo que as professoras esperavam, elas dificilmente acolhiam enquanto demanda subjetiva do bebê, ou seja, não havia espaço para o que era da ordem familiar. Exemplo disso é relembrar que, quando algo da mãe de algum bebê aparecia ali na creche, as professoras apresentavam tamanha dificuldade em dar continuidade para a função materna que mais havia espaço para rivalização do que para a sua continuidade.

Retomando a pesquisa realizada por Bernardino e Mariotto (2010), elas relatam esse tipo de dificuldade das professoras em exercer alguma continuidade ao que a família realizava em casa com os bebês. Presenciamos algo parecido, pois as professoras enfatizavam o coletivo, mas conferiam pouco valor à singularidade dos bebês:

no que concerne às ações que poderiam ser empreendidas no sentido do estabelecimento de uma relação educadora/bebê de qualidade para garantir a continuidade do que se conhece como “função materna” e que concerne aos aspectos psíquicos que estão em início de constituição, foram observadas ausências de indicadores importantes, sinalizando uma não ocupação deste lugar pela educadora da creche e uma falta deste elemento constitutivo para o bebê. Desta forma, os bebês em creche ficam muito tempo à deriva, sem encontrar nos adultos que os cercam um ponto de referência para sua relação com o ambiente social no qual se encontram. Além disso, alguns aspectos que são extremamente importantes do ponto de vista subjetivo, como a inserção no campo da linguagem e da fala de modo acessível aos bebês, são pouco ou mal entendidos pelo educador, que não foi preparado em sua formação para estes aspectos. Por exemplo, a função do brincar como elemento chave na compreensão e elaboração de experiências vividas; ou a prática do mamar como maneira preferencial de capturar a atenção dos bebês, solicitando-os em um lugar de sujeitos falantes, são pontos praticamente desconhecidos das educadoras. A possibilidade de dar um lugar singular para cada bebê fica muito restrita, diante das demandas urgentes do ambiente coletivo, o que produz por parte do educador uma fala mais coletiva, sem o direcionamento do olhar e da palavra para cada criança em particular. Por outro lado, a suposição do que cada bebê estaria manifestando em cada momento, a espera para “ler” em suas manifestações um determinado afeto, determinada demanda, determinado desconforto, dão lugar a afirmações muito decididas do que a educadora, de seu ponto de vista, decide coletivamente propor para os bebês (p.5).

Esteve claro ao longo de nossa presença na creche que as professoras tinham grande preocupação com as crianças, mas esta preocupação estava direcionada à higiene, aprendizagem, como as crianças estavam inseridas no coletivo e como e o que aprendiam. É certo que eram muitas crianças pequenas num mesmo espaço – 21 bebês sob a responsabilidade de três professoras – mas, ainda assim, não se tratava de falta de tempo ou impossibilidade em exercer a “*função maternante*”. O que parecia haver era indisponibilidade do lado das professoras, elas estavam também submetidas às regras e normas daquela creche. Também não havia espaço, ou havia pouco, para aparecer aspectos subjetivos do lado delas. Veremos isso de modo mais detalhado no próximo capítulo deste trabalho.

Um dos pontos norteadores deste trabalho é que, na medida em que essas professoras puderam falar de suas questões subjetivas, elas passaram a olhar para os bebês de modo diferente e tratá-los, de modo diferente, olhando ainda para o coletivo, mas tomando cada criança em sua singularidade. Ou seja, a mudança na posição discursiva delas causou tantas mudanças na relação com o bebê, que ele também produziu diversas mudanças enquanto sujeito.

Origem das creches

Conforme aponta Mariotto (2009), a palavra creche, de origem francesa, é sinônimo de manjedoura, designada aos abrigos que eram mantidos e dirigidos aos bebês na França, no século XVIII. Nessa época a creche tinha exclusivamente a finalidade de guardar as crianças para que suas mães pudessem trabalhar, sendo assim, um serviço assistencial oferecido a elas. Desse modo, a autora destaca que o surgimento das creches não ocorreu para atender às necessidades básicas dos bebês e sim como um auxílio para suas mães, para que assim, elas pudessem se dedicar de modo mais efetivo ao seu ofício e, conseqüentemente, contribuir para a economia capitalista, no período da industrialização, no século XIX.

No Brasil as creches surgiram no início do século XX, para beneficiar as operárias, após pressão dos movimentos de classe, para que elas pudessem trabalhar mais e melhor, enquanto seus filhos eram assistidos nas creches.

Somente em 1988, com a promulgação da nova Constituição que “a creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, vinculando-a à área da educação” (p. 29). Assim, tentou-se propor às creches a

possibilidade de estruturação do que passou a ser um espaço educacional, ultrapassando seu caráter anterior de assistencialismo. A partir da nova Constituição, a creche passou a ocupar o lugar de educativa, direcionando o olhar para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças, desde a educação infantil.

Mesmo com essas mudanças, acompanhamos que ainda hoje, a creche ocupa mais a função de cuidar da criança enquanto sua mãe trabalha, inserindo-a na convivência social, mesmo que desde muito cedo, do que a preocupação com as necessidades da criança, que inclui aí a participação do educador.

De acordo com Mariotto (2009), ainda hoje é precária a consideração da subjetividade da criança e de quem dela se ocupa no ambiente escolar, permanecendo obscura. É justamente neste ponto que estamos interessados, a preocupação com a constituição psíquica dos bebês nas creches.

Justificativa de trabalho com professor e da intervenção

Inicialmente dirigido ao campo da saúde, os IRDIs que, originalmente, eram acompanhados pelos pediatras (Kupfer et al, 2009), o pressuposto norteador dos indicadores “é o de que as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e são dependentes das relações corporais, afetivas e simbólicas que se estabelecem entre o bebê e sua mãe ou substituto” (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014, p. 2). Assim, se destina a investigar o desenvolvimento da criança e a sua constituição psíquica de modo articulado.

Posteriormente foi articulada a possibilidade de os IRDIs serem realizados com os professores, nas creches, considerando, portanto, que os educadores deveriam realizar a continuidade da função exercida pela mãe, trabalhando, entretanto, na direção de manter em andamento alguns eixos da função materna, favorecendo a continuidade e a qualidade no laço entre o bebê e sua mãe.

De acordo com Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), o protocolo IRDI coloca os indicadores de maneira afirmativa, incluindo, assim, “a incerteza, o equívoco e a escansão temporal em sua marcação” (p. 18). Desse modo, o uso deste instrumento nos ajuda para a abertura de questionamentos e não para um fechamento diagnóstico conclusivo.

O instrumento migrou para as creches a partir da constatação de que as crianças estão cada vez mais cedo frequentando o ambiente escolar sendo, portanto, submetidas

aos cuidados dos professores. Nesta passagem, o instrumento passa a ser operador de leitura para a relação professor/educador-bebê.

De acordo com Fonseca e Lins (2014) a intervenção presente no IRDI é tomada na relação entre professor e bebê, sendo ela tudo aquilo que surge como efeito nesta relação, ou seja:

visa ao deslocamento de posição do educador na relação com o bebê em direção à singularização do laço. Ela não é protocolar – não vem pronta –, está sustentada pelo desejo daquele que intervém e seus desdobramentos nos permitem pensar retroativamente sobre sua eficácia (p. 160).

Neste sentido, enquanto se observa a relação entre o educador e o bebê é que se articulam as intervenções do psicanalista e produzem efeitos que apenas podemos conhecer posteriormente.

O principal aspecto que norteia este instrumento é o acompanhamento do desenvolvimento psíquico dos bebês que deve ser considerado pelo professor em sua relação com estes. Nas palavras de Wakamatsu e Mariotto (2014), o principal objetivo da metodologia IRDI é:

Inserir o acolhimento psíquico dos bebês e principalmente permitir se enlaçar com os infantes que poderiam circular como sujeito, abandonando o ser coletivo, ou seja, deixando de ser mais um. Assim, este trabalho permitiria dar uma possibilidade de enlaçamento de bebê e educadora. (p. 283)

Desse modo, a intervenção ocorre na e da relação entre o educador e o bebê, na possibilidade de circulação da palavra. Assim, a possibilidade de aparecimento do sujeito pode ocorrer para o educador e também para o bebê, favorecendo assim o enlaçamento entre ambos.

Neste sentido, concordamos com o que destacam Bernardino e Mariotto (2010), ao salientarem que a intervenção do psicanalista na educação infantil se articula de modo triangulado, ou seja, o trabalho se sustenta a partir de três eixos de intervenção que ocorre com os educadores, com as crianças e também com seus pais. Com isso, se articulam os efeitos em cada um dos envolvidos na trama, montando-se, portanto, redes discursivas que são fundamentais para o trabalho.

Consideramos que o uso do instrumento IRDI auxilia na intervenção no campo educativo, justamente por auxiliar na leitura sobre a criança que inclui as demais pessoas, personagens, agentes e funções que a envolvem. Os efeitos atingem a todos os envolvidos nesta trama.

3.3 Os eixos do instrumento IRDI

De acordo com Kupfer et. al. (2005), Bernardino et. al. (2008), Rocha (2008) e Pesaro (2010), os quatro eixos da pesquisa foram criados a partir da teoria e da clínica psicanalítica com base nas operações que são formadoras da psique humana ainda na primeira infância, destacando a atenção sobre o laço entre o bebê e sua mãe e, no ambiente da creche, a atenção é direcionada para a relação entre o bebê e sua professora. Bernardino et al. (2008) destacam que, na creche, a educadora surge como a substituta da mãe do bebê no que se refere à “continuidade da sustentação necessária ao pleno desenvolvimento psíquico do bebê” (p. 208).

Dessa forma, os eixos da pesquisa se referem às operações da função materna, que a mãe ou o professor precisarão sustentar para que o bebê se enlace ao Outro, e, conforme vimos acima, trata-se da função materna exercida pela mãe e função maternante exercida pelo professor em continuidade à função materna. São estes eixos que direcionam os indicadores clínicos.

A. Jerusalinsky (2008) destaca o quanto tais operações são fundamentais, pois elas trazem uma síntese de diversas propostas teóricas da psicanálise. Estes conceitos operatórios serviram como base para a construção dos eixos teóricos, já que eles “cumpram a função de organizar e orientar a seleção e aplicação de indicadores de risco para o desenvolvimento infantil” (p. 118) que são: *Suposição do Sujeito* (SS), *Alternância Presença e Ausência* (PA), *Estabelecimento da Demanda* (ED) e *Função Paterna* (FP).

Os diferentes eixos se entrelaçam ao longo do desenvolvimento da criança ainda na primeira infância, apesar de serem eixos independentes, eles se complementam na atenção que o adulto dirige à criança e nas realizações da criança a partir da relação com o adulto cuidador e das trocas que dela decorrem.

Segundo Bernardino et al (2008), os eixos, portanto, não se apresentam enquanto funções separadas ou autônomas, mas fazem parte e orientam as funções, tanto físicas como psicológicas, assim como cada um dos indicadores da metodologia IRDI. Eles não aparecem sozinhos, pois sozinhos não representam nada. É a partir do acompanhamento do desdobramento dos indicadores organizados pelos eixos, que podemos extrair dados consideráveis sobre a criança. Estas funções são relevantes para a constituição psíquica do bebê, mas é necessário que haja interação entre elas.

Suposição do sujeito

De acordo com Pesaro (2010), “esse eixo destaca a participação e o valor do outro (Outro) como operador das estruturas mentais do bebê” (p. 38), e, no caso dos IRDIs nas creches, são direcionadas à professora da criança. Em outras palavras, o que se observa aqui é a apreensão dos indicadores do lado do adulto, seja a mãe, a professora ou outro adulto que atue nos cuidados do bebê.

O eixo ‘suposição de sujeito’, (SS) caracteriza uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, porém, constituída. Tal constituição depende justamente de que esse sujeito seja inicialmente suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador). Essa antecipação causa grande prazer ao bebê, já que ela vem acompanhada de uma manifestação jubilatória da mãe – são palavras carregadas de uma musicalidade prazerosa, chamadas de *mamanhês* (Ferreira, 1997; Laznik, 2000), o que fará o bebê “buscar” corresponder ao que foi antecipado sobre ele. Ao realizar essa tentativa, trará de volta o efeito de prazer vivido por ele quando ocorreu a antecipação materna – o esgar traduzido pela mãe como um sorriso passará a ser de fato um sorriso. Desse modo, a subjetividade ainda não instalada pode efetivamente construir-se. (KUPFER et al., 2009, p. 53-54)

Sobre a noção de sujeito para a psicanálise, Pesaro (2010) apresenta as proposições de Freud e Lacan, destacando que, apesar de Freud não ter utilizado o termo sujeito de modo isolado, o que ele usa é o termo *eu-sujeito*, enquanto instância intrapsíquica “oriunda do narcisismo primário e que se relaciona ao sistema percepção-consciência, instância responsável pelo processo de diferenciação eu-outro (mundo externo)” (p. 27).

Já Lacan apresenta a diferenciação entre eu e sujeito, ao passo que “distingue o eu (moi) que é uma construção imaginária do eu-sujeito (je), portanto eu e sujeito (do desejo) não coincidem” (p. 28).

Barroso (2012) aponta que o sujeito surge ao término do circuito pulsional, sendo ele efeito da pulsão. Trata-se aqui da diferenciação que Freud fez da noção de eu, em movimento de vai e vem em direção ao objeto e retornando em direção ao próprio eu. A autora destaca que, de acordo com Freud, “o eu é uma instância que emana da percepção e tem como traço essencial ser consciente” (p. 152). Em um primeiro tempo, a criança está se preparando para o narcisismo primário, investindo em si mesma e preparando-se para o tempo dois, que se refere ao narcisismo secundário, momento em que a pulsão é endereçada aos objetos.

Assim, no final de sua construção, o eu está ligado ao consciente e também ao inconsciente. A autora segue afirmando que para Freud, o eu se situa em oposição às

duas diferentes pulsões sexuais, sendo elas a de vida e a de morte. A primeira se refere à preservação e repetição e a segunda está ligada à descarga e produção, o objetivo de ambas, segundo Freud (1920-22/1996), é manter a constância, através da satisfação completa, assim o sujeito repete a experiência primária de satisfação.

Freud, naquela época, já esboçava sobre a noção de desejo que, de acordo com Barroso (2012), “é devido ao confronto entre pulsão e ideal que o desejo traz um desarranjo inevitável entre o conjunto de representações de si e do mundo e a queda dessa identidade que a pulsão vem trazer” (p. 154). Com isso, a autora destaca aí a aparição do desejo de modo repentino e passageiro, trata-se de algo do sujeito que Freud já articulava.

Se Freud esboçava sobre a noção de sujeito e não a explorou de modo claro e explícito, sendo que ele chegou a relacionar o sujeito ao nome do desejo, Lacan tratou de se aprofundar neste ponto da teoria psicanalítica, sendo que, para ele, sujeito é o sujeito do inconsciente e ele não existe sozinho.

Lacan (1959-60/1997) formula que o sujeito se constitui através da linguagem, pois o sujeito inconsciente é efeito do campo da linguagem. Nas palavras dele: “o inconsciente é estruturado pela linguagem” (p. 67), ou seja, o sujeito do inconsciente só existe neste campo. Dessa forma, a linguagem não equivale a um instrumento de comunicação, mas sim o campo onde se faz o sujeito. Não existe, portanto, sujeito sem linguagem e linguagem sem sujeito. De acordo com Fortes (1999):

(...) a dimensão da alteridade produz um sujeito que só pode existir na e através da linguagem. Uma teoria do sujeito, tanto no sistema hegeliano como na psicanálise, tem este ponto de partida. Como aponta Garcia-Roza, o reconhecimento humano só pode realizar-se pela palavra. A linguagem é o pressuposto para o desejo humano, pois não há como se pensar em sujeito humano fora da linguagem. (p. 99)

Conforme aponta Barroso (2012), Lacan formula em sua obra que o eu “é produzido a partir da imagem do Outro” durante o Estádio do Espelho, pois “a experiência de fragmentação do corpo pelas pulsões é superada pela cristalização de uma imagem unificante, que passa a ter peso de referência, trazendo uma vivência de júbilo diante da própria imagem, que sucede o reconhecimento recebido pelo Outro”.

Deste modo, “há aí um recobrimento imaginário do real, e a cada momento que a experiência especular com o semelhante se repete, o eu se consolida” (p. 155).

Para Fortes (1999), a noção de sujeito desenvolvida por Freud só pode ser pensada “a partir de uma alteridade que o antecede e o constitui: a estrutura do desejo humano é concebida na sua relação com o outro” (p. 93). Isso aponta para a necessidade de relação com o outro para que o sujeito possa então, advir.

Sobre o desejo fundar o sujeito, vale destacar que o desejo é sempre o desejo do Outro, tido para a criança como um enigma:

No estágio do espelho, a criança passa por um processo de identificação primordial que acompanha uma transformação produzida no sujeito quando este conquista a imagem do seu próprio corpo. Esta identificação conduz à estruturação do eu, que se precipita na matriz simbólica. Através desta matriz, o eu liga-se assintoticamente ao devir de sujeito. Fora do estágio do espelho a criança não possui uma imagem unificada de seu corpo, sendo este vivido como um “corpo despedaçado”. (...) Na configuração final do estágio, a criança reconhece a imagem no espelho como sendo sua, o que lhe dá (...) uma sensação de júbilo decorrente da assunção da própria imagem (p. 96).

Assim como apontado no capítulo anterior deste trabalho, o estágio do espelho só é possível com a participação do outro, pois assim, a criança tem a possibilidade de reconhecer sua própria imagem no espelho, isso porque o outro já o reconheceu anteriormente, ou seja, “*somente a partir do outro o sujeito pode assumir o valor de sua representação imaginária*” (FORTES, 1999, p. 96)

Lacan (1953-1954/1986) destaca o olhar como ponto fundamental para o Estádio do Espelho, pois apenas este olhar do outro que olha para o bebê através do espelho é capaz de oferecer-lhe a unificação de sua imagem. Quem olha para a criança através do outro é o Outro e, no cruzamento entre o olhar do Outro e o olhar do bebê, surge um único olhar. A transformação de dois olhares em apenas um é o que, para Lacan, causa o júbilo na criança.

De acordo com Vanier (2017), Lacan situa a criança como o objeto *a* de sua mãe, considerando, assim, o lugar de objeto assumido pela criança, mas não sem que já se articule o sujeito aí: “uma mãe, antes mesmo de supor um saber, supõe um sujeito na criança. O significante que suporta esse sujeito é, enquanto tal, desconhecido”, isso porque a criança é o lugar da falta de sua mãe.

Por haver o lugar da falta, que é articulado no bebê, a mãe cuidará dele como resposta a essa falta e, então, essa falta faz signo. “Do saber que ela coloca na criança, sem o seu conhecimento, isto é, o significante que sustenta sua presença no mundo, ela recebe o signo” (p. 144). É neste sentido que Lacan considera o sujeito como aquilo que desliza na cadeia de significantes.

De acordo com Birman:

É preciso sublinhar como a dimensão intersubjetiva ocupa **um** lugar central nessa concepção de sujeito, mediante a utilização de certos conceitos. Assim, a história do psiquismo é representada em torno de *encontros fundamentais* que, como parâmetros intersubjetivos, ordenam a construção do psíquico: encontro entre o psiquismo do infante e o espaço fora do psíquico, encontro entre o psiquismo e o discurso materno, encontro entre o *Je* e o tempo. Esses encontros definem sempre um espaço entre sujeitos, pois a única realidade a que se remete o sujeito é a "realidade humana". De forma ainda mais fundamental, Aulagnier enuncia que a instância do *Je* é fundada no registro inter-relacional, de forma que é impossível para o *Je* se representar fora desse registro, do campo do investimento, pois essa exclusão implicaria a sua morte. Nessa perspectiva, são bastante elucidativos desse atributo intersubjetivo os comentários sobre as condições de possibilidade para a estruturação da instância do *Je* na história do psiquismo, desde o reconhecimento da especificidade do infante e da sua alteridade no momento do nascimento até os momentos posteriores de sua estruturação. (1991, p. 131 – grifo do autor)

Importante distinguirmos a noção de sujeito da de subjetividade na psicanálise.

De acordo com Torezan e Aguiar (2011), o termo sujeito está ligado ao que Freud chamava por inconsciente, sendo este um apêndice do consciente, diferentemente da noção filosófica que considera o sujeito do consciente, onde se concebe que ser sujeito é conhecer a si mesmo. Estas autoras elucidam que Freud propõe a noção de clivagem do sujeito, e o inconsciente para Freud é uma “instância psíquica marcada por uma particular maneira de operar, regulado por leis diferentes daquelas ordenadoras da consciência” (p. 531).

Para estas autoras, a principal distinção entre a noção de sujeito e a de subjetividade encontra-se na composição de duas regiões que, apesar de independentes, não se dão em total desmembramento. Tais regiões são: o campo pulsional, onde o sujeito é compreendido pela linguagem, que é articulada ao registro simbólico do aparelho psíquico e a subjetividade, que é formada pelo consciente, pré-consciente e inconsciente. Vale salientar que o campo das pulsões também constitui o aparelho psíquico e, por isso, não se desarticulam as duas noções.

De acordo com Ascofaré (2009), a noção de sujeito presente na psicanálise, principalmente a noção de sujeito lacaniano, se refere ao sujeito do significante, ou seja, é entre um significante e outro que o sujeito aparece, um significante que representa para outro significante. Este autor considera o sujeito contemporâneo como aquele que está ligado ao seu tempo, à sua época, ou seja, considera-se a história do sujeito.

O sujeito em psicanálise, o sujeito para a psicanálise é o sujeito do significante. Ele é o efeito, sem dúvida ativo, mas o efeito do significante, dito de outro modo, da linguagem. Ora, a linguagem, que se define como o sistema material

dos significantes ou como o poder de simbolização que faz passar o real ao ser, é o que especifica o humano. O homem, portanto, é um “falasser”, um ser que fala, alguém que sustenta seu ser na fala. Deduz-se daí, então, quase matematicamente, que todo ser que é tomado na linguagem e que exerce a eminente função da fala seria um sujeito (p. 167).

O autor segue apontando que o sujeito “supõe sempre um ato de fala recuado, relativamente ao que se manifesta também em seu recuo. O sujeito está, por assim dizer, na interface do que fala e do que é falado”. Desse modo, o que Skaforé (2009) destaca é que “linguagem e fala são, portanto, os espaços quase exclusivos de advento e de manifestação do sujeito” (p. 168).

Conforme exposto no capítulo I deste trabalho, Freud ao explorar o desamparo primordial, nos ensina que, ao ser cuidado pelo adulto, o bebê humano vai experimentando sensações prazerosas e que as experiências com o adulto o ajudam a suportar o sofrimento diante de seu desamparo original. Com base na obra de Freud, Lacan expõe que a constituição do sujeito se dá a partir da alienação do sujeito ao Outro, pois a subjetivação ocorre na relação com o Outro. Uma pessoa que encarna o campo do Outro e que auxilia na organização das operações, conforme apresentado em princípio, é agente da função materna. Assim, através da relação entre mãe e bebê, o sujeito será inscrito na filiação. Há antes do nascimento de um bebê um mundo com leis e linguagens que serão transmitidos pelo Outro materno, enquanto oferece para a criança os cuidados corporais através dos sons, das trocas de olhares, do colo acolhedor, e, assim, o bebê vai conhecendo o campo que é compartilhado pelos outros.

O fato de um bebê ter um adulto – um agente materno – que sustente as operações fundamentais para a sua constituição psíquica não garante sua constituição subjetiva, pois é necessário que haja um tempo para que os efeitos destas operações se deem para o bebê como inscrições que ocorrem de modo sucessivo. As inscrições precisam ser sucessivas, de acordo com J. Jerusalinsky (2002), porque a constituição subjetiva não acontece de uma só vez, “é preciso que nele se inscrevam os diferentes momentos lógicos de sua constituição pela incorporação simbólica, pela posição infantil propriamente dita e pelo complexo de Édipo” (p.165,166).

Conforme aponta J. Jerusalinsky (2009), para que o sujeito psíquico se constitua, é preciso levar em conta o tempo lógico e as inscrições por ele realizadas. Isso nos remete novamente ao movimento moebiano que se dá em continuidade:

A constituição do sujeito exige a inscrição de diferentes momentos lógicos que não estão garantidos pela passagem do tempo, por uma simples cronologia. No

entanto, continua sendo necessária uma diacronia para que se precipitem os efeitos da inscrição que constituirão o sujeito psíquico. É preciso o transcurso de um tempo para que as inscrições que nele se precipitam, possam ser por ele postas à prova por meio de uma experiência que o implique subjetivamente (p. 9).

Sobre a relação do bebê com o seu adulto cuidador, a autora aponta pra a operação da separação como necessária no processo constitutivo e expõe que:

Grande parte da clínica com crianças intervém com a operação de separação, para que a criança possa constituir uma resposta própria que a situe como desejante face a um Outro que não será absoluto, que será também barrado por uma falta. A separação implica que a criança possa defender-se, que arranje o necessário para que os demais tenham que se cuidar dela. (p.188)

Conforme vimos, não é apenas a mãe que exerce a função de Outro materno e sim algum adulto que ofereça os cuidados para a criança e faça inscrição de marcas, durante seus cuidados. Com isso, é possível afirmar que outras pessoas encarnem esta função. O intuito é expor a importância que a professora no ambiente escolar tem para constituição psíquica dos bebês.

Kupfer e Lerner (2014) destacam que, ao educar, os professores trabalham favorecendo a subjetivação dos bebês. Estas autoras consideram que é durante os cuidados que as marcas subjetivas vão se inscrevendo nas crianças. Conforme exposto no capítulo I do presente estudo, Freud deu bastante importância para os momentos dos cuidados corporais. Isso é possível porque os professores promovem os cuidados corporais enquanto estimulam as habilidades cognitivas das crianças e, com isso, vão produzindo também as marcas no desenvolvimento psíquico.

A creche participa da subjetivação de forma estrutural e não conjuntural, e, portanto *supõe uma equação família/escola*, com base em uma concepção psicanalítica de constituição do sujeito: 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 (p. 233, grifo dos autores).

Com isso, a família e a escola exercem o mesmo trabalho com os bebês, pois é importante que não haja essa distinção de tarefas ou uma separação para os bebês das ações que devem ser exclusivamente exercidas pela mãe e o que é apenas função da professora, já que se trata de um momento em que o bebê precisa de trabalho pulsional, tanto em casa quanto fora dela.

Indo ao encontro da colocação de Kupfer e Lerner, que destacam a importância do papel dos cuidadores na constituição psíquica dos bebês e das crianças pequenas, Crespim (2004) enfatiza que a criança deve ser pensada como um sujeito em devir, pois

é a partir da relação com um outro que a criança poderá entrar em contato com o campo do Outro.

Desse modo, destacamos aqui a importância que a creche tem para a subjetivação da criança, pois lá as marcas poderão ser inscritas no psiquismo dela. Assim, a creche é considerada mais um elemento que colabora para a constituição subjetiva das crianças.

Este eixo, portanto, aponta para a importância do outro cuidador para a constituição do sujeito e o que observamos através dele é como aquele que cuida do bebê se relaciona com ele e fala sobre ele, possibilitando, assim, o enlaçamento entre adulto e bebê.

Estabelecimento da demanda

O eixo Estabelecimento da Demanda aponta para a maneira com que a mãe ou o cuidador se encarrega de interpretar as necessidades da criança a partir das diversas manifestações por parte do bebê, quando são entendidas como convocações do bebê direcionadas ao adulto.

Segundo Kupfer et al (2009)

No eixo “estabelecimento da demanda” (ED), estão reunidas as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer, tais como o choro e que serão reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela. Esse reconhecimento permitirá a construção de uma demanda – para a psicanálise, sempre uma demanda de amor – desse sujeito a todos com quem vier a relacionar-se. Essa demanda estará na base de toda a atividade posterior de linguagem e de relação com os outros. (p. 54)

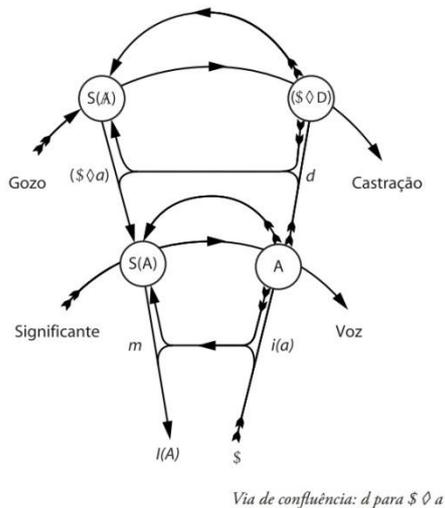
De acordo com Pesaro (2010), o eixo estabelecimento da demanda aponta para o “desenrolar do diálogo que desloca o grito para a função de apelo para o campo da demanda e para a inscrição do desejo” (p. 40). Neste sentido, quando existe a possibilidade de troca entre o bebê e os outros, há a passagem da necessidade para o desejo.

Retomando novamente ao conceito do Fort Da, explorado por Freud, Pesaro (2010) expõe que Lacan, em seu seminário sobre a angústia, também recorre a esta cena da criança que brinca com seu carretel, destacando que a repetição do mesmo nesta brincadeira faz emergir o novo, a surpresa. Citando Lacan: “o jogo do carretel é a resposta do sujeito àquilo que a ausência da mãe veio criar na fronteira de seu domínio,

isto é, um fosso, em torno do qual ele nada mais tem a fazer senão o jogo do salto”. (LACAN, 1964/1985-2008, p. 66)

Lacan em seus seminários: *Formações do Inconsciente e O desejo e sua interpretação* inicia a formulação do grafo do desejo e é no texto *Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano*, publicado nos Escritos (1998), que ele conclui a formulação do grafo. A partir do grafo do desejo, ele diferencia a necessidade da demanda, articulada ao desejo do sujeito, aspecto que nos interessa neste trabalho, para compreendermos como se dá o estabelecimento da demanda.

A seguir a figura do grafo completo:



De acordo com J. Jerusalinsky, (2002) Lacan utiliza o grafo para ilustrar como o bebê vivencia o desamparo primordial onde “o ser humano carece do saber que lhe permita encontrar o objeto acertado para sua satisfação, o único modo pelo qual pode ter acesso a algum saber que lhe permita realizar uma escolha de objeto passa necessariamente pelo Outro” (p. 136). Portanto, no início da vida, o bebê conta com sua mãe para exercer a função do Outro já que a mãe tomará para si o choro do seu bebê como sendo uma convocação dirigida a ela e então interpretará essa convocação por uma mensagem de algo específico que o bebê direciona para ela.

Dessa forma, a mãe pode, por exemplo, interpretar um choro de seu filho ora por fome, ora por frio, pois ela supõe o que o bebê quer e passa a distinguir os tipos de choro para os diferentes tipos de pedidos da criança. Encarnando o lugar do Outro, a mãe “faz uma pontuação na qual a significação se constitui como produto acabado” (p. 137) e ela poderá, neste momento, diferenciar quando seu bebê demanda a satisfação de alguma necessidade orgânica ou quando o bebê demanda o seu amor.

A autora segue afirmando que a mãe produz outro movimento fundamental ao interpretar a demanda de seu filho, pois, após a interpretação do que seu bebê precisa, a mãe se certifica de que sua leitura esteja correta, “é como se a mãe se interrogasse ‘será que é isso mesmo que ele queria?’”, neste movimento, ela supõe sujeito no bebê, supõe nele um desejo que não necessariamente coincidiria com o dela” (p. 137). A mãe então supõe em seu filho uma posição de sujeito, ainda enquanto o bebê é recém nascido, supondo, assim, um desejo no bebê.

A partir da experiência de satisfação o bebê, para sempre buscará a cena que causou a experiência original de satisfação e, então, o desejo e a demanda vão se diferenciando no laço que é estabelecido entre mãe e filho.

Nas palavras de Lacan:

O desejo situa-se na dependência da demanda – demanda que, por articular-se com significantes, deixa um resto metonímico que desliza sob ela, um elemento que não é indeterminado, que é a condição, ao mesmo tempo absoluta e inapreensível, um elemento que está, necessariamente em impasse, um elemento insatisfeito, impossível, não reconhecido, que se chama desejo (p.45).

Assim, o eixo estabelecimento da demanda, como bem explicitam Ferrari et al (2017), “permite que as manifestações do bebê se enlacem em uma trama afetiva que possibilita sua transformação em um apelo endereçado” (p. 21). Desse modo, bem como apontam Mariotto e Bernardino (2009), neste eixo se reúnem as primeiras reações involuntárias apresentadas pelo bebê ao nascer, “tais como o choro, e que serão reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela” (p. 263).

É o reconhecimento do adulto que possibilita a construção de uma demanda pelo sujeito que, posteriormente, demandará a todos com quem vier a relacionar-se, incluindo seus educadores no ambiente da creche.

Alternância presença-ausência

Este eixo se refere à capacidade da criança de desenvolver recursos para lidar com a ausência de sua mãe que não está presente o tempo todo e também não a atenderá em todos os chamados. É importante que a mãe ou o adulto cuidador não responda apenas com presença ou apenas com ausência ao bebê.

O eixo “alternância presença/ausência” (PA) caracteriza as ações maternas que a tornam alternadamente presente e ausente. A ausência materna marcará toda ausência humana como um acontecimento existencial, digno de nota, obrigando a criança a desenvolver um dispositivo subjetivo para a sua simbolização. A presença materna não será apenas física, mas será sobretudo, simbólica. Entre a

demanda da criança e a experiência de satisfação proporcionada pela mãe, espera-se que haja um intervalo no qual poderá surgir a resposta da criança, base para as respostas ou demandas futuras. (KUPFER et al., 2009, p. 54)

Dias (2010) conclui que é necessário para a constituição psíquica, que o bebê simbolize a alternância presença e ausência de sua mãe. Para que se dê a alternância, os cuidados dirigidos ao bebê não devem ser totalmente preenchidos, assim como a ausência não pode ser completa. De acordo com a autora é possível que a mãe de um bebê esteja fisicamente presente e ter sua atenção voltada para algo que não seja seu filho, bem como é também provável que a mãe se ausente fisicamente, mas o bebê não registre sua saída como faltosa. Isso é possível quando o bebê conta com recursos para simbolizar a ausência de sua mãe, e pode, então, suportar que ele não é seu único foco de atenção.

A simbolização da presença e da ausência pode ser acompanhada em diversos exemplos, um deles é o caso em que Freud observa seu neto brincando e aprendendo a suportar a ausência física de sua mãe a partir de recursos que a criança conta em seu registro simbólico enquanto brinca com seu carretel²⁰. Quando a alternância ultrapassa o plano físico e ocorre através da simbolização, viabiliza para a criança pequena a inscrição pulsional.

O bebê começa a elaborar a separação de sua mãe a partir das experiências de intermitências, passando a perceber que a mãe não está presente o tempo todo e também não é totalmente ausente. O bebê, deste modo, a partir da frustração da separação que vive quando sua mãe se ausenta – física ou simbolicamente – cria recursos para suportar esta angústia apoiado no que tem de recordação da experiência prazerosa com a mãe, chegando a alucinar a sua presença, o seu cheiro, ou até mesmo, a sua voz.

O bebê também pode sentir as experiências de separação quando suporta o desmame, quando aceita receber a comida sólida e ao brincar, (DIAS, 2010; ROCHA, 2008). Neste caso, no momento em que o bebê pode aceitar a mamadeira oferecida por outra pessoa que não é sua mãe ou, um pouco mais tarde, quando o bebê aceita o alimento sólido, entende-se que ele é capaz de elaborar a ausência de sua mãe aceitando o alimento que é oferecido por outras pessoas.

Para que se instale a alternância da presença e da ausência, é preciso que o adulto realize o investimento libidinal direcionado à criança, seja nos instantes que

²⁰ Esta vinheta utilizada por Freud e conhecida como Fort Da é explorada no capítulo anterior desta dissertação.

compreendem a presença ou nos que dizem respeito à ausência. De acordo com Dias (2010), essa alternância é “simbólica, uma experiência necessária ao bebê para que ele se descubra como sujeito, já que entre a demanda da criança e sua satisfação, opere um intervalo, que será sua resposta” (p. 91).

Pesaro (2010) destaca que o eixo alternância presença/ausência é “um eixo nodal da constituição psíquica. Os cuidados maternos – o retorno rotineiro e regular da mãe em relação aos cuidados com o bebê – proporcionam à criança o sentimento de coesão (unidade), de continuidade e de uma existência segura”. A autora prossegue articulando que o que indica a alternância materna é o seu “retorno” (p.52).

Segundo Pesaro, (2010):

No seminário XI, Lacan elabora e formaliza os conceitos de alienação e separação e a alternância entre eles como operadores constituintes do sujeito. À operação de alienação Lacan denomina *vel*, considerando-a como a primeira operação em que se funda o sujeito (p. 205). A segunda operação, a separação (...) ‘termina a circularidade da relação do sujeito ao Outro’ (p.208). (PESARO, 2010, p. 52)

E recorrendo à Crespin, a autora situa que a emergência do espaço para que o bebê possa advir como sujeito apenas é possível a partir da alternância que deve haver de maneira recíproca. Vemos com isso que não basta que a mãe alterne sua presença e sua ausência, mas é necessário que o bebê as simbolize e que também se coloque como presente e ausente para sua mãe.

De acordo com Pesaro (2010), quando a alternância da presença e da ausência da mãe se inscreve no bebê, ele poderá construir a sua imagem corporal e também abrir espaço para que haja a incidência da função paterna. Para que a alternância da presença e da ausência se instale, é preciso que o bebê suporte e apreenda que sua mãe pode estar presente ou ausente, assim como para a mãe, é importante que ela possa suportar que seu bebê pode estar presente ou ausente. Neste sentido, para Lacan, é importante que o bebê seja transicional para a mãe.

Para abordarmos o conceito de transicionalidade, é importante considerarmos o trabalho de Winnicott, que se debruçou sobre tal conceito. De acordo com Vieira (2010), Winnicott deu importância à área intermediária entre a realidade interna e a realidade externa, que são envolvidas em um espaço de encontros e desencontros. Este espaço, portanto, é o transicional.

Assim, este espaço entre as dimensões não pertence a nenhuma delas, mas é “justamente, no ponto de tensão que se estabelece pela ocorrência de uma presença

compartilhada” (p. 80), que se caracteriza o espaço transicional, considerada por Winnicott como a terceira área.

Assim como Vieira, Klautau e Souza (2003) destacam que Winnicott chama por espaço transicional aquele que faz fronteira entre o interno e o externo e, pontuam que este espaço de interseção é formado “pela sobreposição entre o que o bebê concebe e o que a mãe fornece” (p. 2)

Klautau e Souza (2003), Castilho (2012) e Vorcaro e Lucero (2015) também articulam sobre a noção de espaço transicional e o conceito de objeto *a* que Lacan desenvolve. Inclusive, Lacan se comunica com Winnicott acerca deste tema, na ocasião em que realizou uma tradução para o francês do artigo de Winnicott sobre o objeto transicional, e este lhe respondeu agradecendo pela tradução.

De acordo com Klautau e Souza (2003), em seu seminário *A relação de objeto*, Lacan estabelece uma comunicação com Winnicott, comentando o artigo de Winnicott “Objetos transicionais e fenômenos transicionais”. Lacan inclui o que Winnicott não considera: a noção da falta de objeto.

Essa falta se dá de modo central na relação entre mãe e bebê. Em 1960, conforme explicitam Klautau e Souza (2003), Lacan endereça uma carta à Winnicott, respondendo sobre o objeto transicional e também publica o artigo: *Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano*, destacando que o lugar ocupado pelo objeto transicional é, em sua teoria, o lugar da falta, nomeado como objeto *a*.

Sobre a possibilidade de ambos na relação mãe-bebê suportarem um a ausência do outro, de acordo com estes autores, Winnicott chama esta possibilidade de espaço potencial. A criança vai construindo gradativamente na medida em que experimenta a falta dos cuidados maternos. De um lado, o bebê vai experimentando a falta dos cuidados maternos e, do lado da mãe, ela vai experimentando a falta de seu bebê, ao passo que ela vai percebendo que ele adquire a capacidade de suportar a ausência de sua mãe. Desse modo, vai se instalando um espaço de interseção entre mãe e bebê.

De acordo com Klautau e Souza (2003):

Para o entendimento do lugar ocupado pelo objeto *a* na teorização lacaniana, torna-se necessário uma breve incursão à formalização dos conceitos de alienação e separação exposta no seminário de 1964. (...) Seguindo a teoria matemática, Lacan postula dois conjuntos: do lado esquerdo situa o conjunto do sujeito, do lado direito o conjunto do Outro e no meio uma interseção. A novidade apresentada por Lacan consiste justamente no tratamento dado à área de interseção. Conforme a lógica matemática, a interseção de dois conjuntos

isola o que há de comum, ou seja, os elementos que pertencem a ambos os conjuntos. A formulação lacaniana não segue tal lógica. De acordo com Lacan, entre o sujeito e o Outro, há uma interseção formada não pelo que pertence aos dois conjuntos, mas sim por aquilo que falta em ambos os conjuntos: a falta proveniente do sujeito é recoberta por uma falta encontrada do lado do Outro. A sobreposição dessas duas faltas forma uma única lacuna que é condensada sob a forma de objeto *a*. O objeto *a* deve ser entendido como uma letra colocada no lugar de uma falta, não para preenchê-la, mas para nomeá-la como tal. (p. 4)

Se inicialmente Lacan criticava Winnicott, conforme apontado ao longo do seu quarto seminário, de acordo com Vorcaro e Lucero (2015). No seminário, Lacan realiza uma vinculação direta entre o seu objeto *a* e o objeto transicional de Winnicott, conferindo assim, reconhecimento aos desdobramentos teóricos dele.

Vorcaro e Lucero (2015) relembram que a noção de relação de objeto é uma herança deixada por Freud aos psicanalistas, que designa “as modalidades fantasísticas de interação entre o sujeito e o mundo externo” (p. 17).

Sobre a importância de a mãe suportar-se ausente para seu bebê e a ausência dele, Vorcaro e Lucero (2015) destacam que quem mais sofre com a experiência do desmame é a mãe. De acordo com estas autoras, Lacan aponta que “a introdução do objeto transicional se dá antes do ‘drama do desmame que, quando o observamos, não é, de forma alguma, forçosamente um drama (...) pode ser que, no desmame, quem mais se ressinta dele seja a mãe” (p. 25).

De acordo com Fingermann (2008) “o laço com o outro que causa o sujeito é um laço duplo de alienação e separação. Verificar o laço não é simplesmente verificar a alienação, mas também os indicadores de separação” (p. 61). É necessário que haja a alternância para que o sujeito possa emergir. O que Fingermann pontua é que “uma mãe suficientemente boa é uma mãe que se oferece em alienação, mas também suporte, nos dois sentidos, à separação” (p. 61).

Fingermann (2008) articula ainda que partindo deste eixo, é possível acompanhar a extensão com os demais eixos, pois a partir da presença e ausência da mãe é possível que haja a alternância em ambos e, então, o enlaçamento entre mãe e filho. Portanto, é possível verificar que a mãe supõe um sujeito em seu filho e isso abre “espaço da passagem da necessidade à demanda” (p. 61). Com isso, podemos incluir também que, a partir da instauração destes eixos, é possível que a criança também efetive a instalação da função paterna, que veremos a seguir.

Vimos, contudo, que Freud recorreu ao *Fort Da* para ensinar sobre a simbolização que a criança faz da falta de sua mãe. Lacan complementa que a criança se

relaciona com a ausência do objeto, neste caso, com a saída de sua mãe, ou seja, ambos concordam ao enfatizarem que é preciso que haja alternância física da presença e da ausência de sua mãe para que o bebê possa elaborar essa separação no registro simbólico.

Trata-se, aí, de experiências que a criança encara de prazer e desprazer e como ela vai lidar com suas frustrações. Em outras palavras, a criança vai elaborando seus primeiros lutos, tomando em consideração que o primeiro luto, a primeira sensação desprazerosa e, com intenso sofrimento, é a própria experiência do nascimento. Mas, como vimos, deve ser aplacada com a ajuda do adulto cuidador.

Instalação da Função paterna

A instalação da função paterna é um eixo que nos possibilita acompanhar do lado da criança como acontece para ela a entrada de um terceiro na relação que em princípio era apenas entre o bebê e sua mãe. Importante ressaltar que, para que haja a função paterna, é preciso que se dê a sustentação das operações pelo agente materno. Além das operações sustentadas pelo agente materno, é necessário contar com o tempo para que aconteçam as inscrições dessas operações. Pois em se tratando de um bebê, apenas podemos considerar que a função paterna está começando a se instalar, ainda não se completou.

No eixo “função paterna” (FP), busca-se acompanhar os efeitos na criança dessa função, que baliza as ações maternas. Entende-se que a função paterna ocupa, para a dupla mãe-bebê, o lugar da terceira instância, orientada pela dimensão social. Uma mãe que está submetida à função paterna, leva em conta, em sua relação com o bebê, os parâmetros que a cultura lhe propõe para orientar essa relação, uma vez que a função paterna é a encarregada de transmitir esses parâmetros. O exercício da função paterna sobre o par mãe-bebê poderá ter como efeito uma separação simbólica entre eles e impedirá a mãe de considerar o seu filho como um “objeto” voltando unicamente para a sua satisfação. Portanto, depende dessa função a singularização do filho e sua diferenciação em relação ao corpo e às palavras maternas. (KUPFER et al., 2009, p. 54)

De acordo com Pesaro (2010) “as operações sustentadas pela função materna são fundamentais porque instalam o movimento de uma ‘pulsção’ constante que possibilita as emergências do sujeito” (p. 60), e as operações que são sustentadas pela função paterna possibilitam alguma estabilização psíquica que permite que a criança alcance sua simbolização.

Com os bebês, com o uso dos IRDIs, o que podemos apreender é se há esboço da função paterna e se tal função tem servido como barra que interdita a mãe, marcando assim, a sua relação com o bebê.

Como vimos no eixo alternância presença/ausência, a ausência materna indica que a mãe tem um desejo para além da criança. Ela não se interessa apenas pela criança. De acordo com Pesaro (2010), existem outros lugares para onde sua mãe se direcionará, com isso a criança passa a experimentar a “incerteza psíquica” (p. 62). Essa incerteza “situa para a criança um enigma em relação ao desejo materno, que por sua vez, possibilita a dialetização da posição da criança” (p. 62).

Na relação mãe-bebê, é preciso que se dê a separação que consiste na interdição do desejo materno para que a criança não responda como objeto de sua mãe. Assim se dá a entrada de um terceiro na relação mãe e filho. Para que o desejo da mãe seja barrado, é necessário que a função paterna se instale, produzindo corte no desejo da mãe, possibilitando que a criança possa se separar dela, existindo, então, “pelo menos dois lugares, em vez de um, para a criança” (p. 63). Desse modo, a criança tem condições para suas produções de sujeito.

Pesaro (2010) destaca que a alienação, é “uma condição imposta ao sujeito ou, no máximo, uma escolha forçada” (p. 62). Isso porque o bebê é sempre um ser de linguagem e é a maneira com que o sujeito irá se apropriar da linguagem que indicará a sua escolha subjetiva.

A função paterna, quando se instala, permite que haja a ruptura da relação simbiótica entre mãe e bebê, já que, desse modo, poderá entrar um terceiro que barrará o desejo da mãe e apontará a castração da criança. O que emerge daí é a noção da falta para o bebê, pois sua mãe não atenderá a todos os chamados do filho. A instauração da função paterna baliza a relação entre o bebê e o seu cuidador.

Nas palavras de Lacan (1957-58/1999)

(o pai) intervém a título de mensagem para a mãe e, portanto, para o filho a título de mensagem sobre uma mensagem: uma proibição, uma dupla proibição. Com relação à criança: não te deitarás com tua mãe. E com relação à mãe: não rejeitarás teu produto. Aqui o pai se manifesta enquanto outro e a criança é profundamente sacudida de sua posição de sujeição (p. 199).

Contudo, podemos afirmar que a instalação da função paterna exige algumas renúncias às satisfações. Isso introduz a criança no campo da interdição e, a partir da interdição, a criança poderá se diferenciar do outro. A relação mãe-bebê se rompe para

que a criança possa se reconhecer numa identificação sexuada e constituir-se enquanto sujeito, separado de sua mãe. Neste momento, o bebê deixa de ser o objeto de desejo de sua mãe para se colocar como um sujeito na relação.

A função paterna realiza a interdição em duas direções. De um lado priva a criança do “objeto de seu desejo” e, do outro lado, priva a mãe “do objeto fálico” (DIAS, 2010, p. 70). O pai realiza, enquanto interditor, a proibição em forma de não. “Esta etapa permite a identificação com o pai, permite à criança aceder à simbolização da lei, que marca o declínio do complexo de Édipo. Neste encontro com a lei do pai, a criança confronta-se com a questão da castração, que a instala na dialética do ter”. (p. 70)

No momento em que se instaura a função paterna para a criança, ela consegue conceber a estrutura do desejo, já que sua mãe, que anteriormente investia sua atenção exclusivamente para o seu filho, agora direciona seu desejo para o pai, desejando-o enquanto outro. Apenas a mãe tem a possibilidade de atribuir valor de Lei à palavra do pai e é a partir da instalação da metáfora paterna que a criança poderá simbolizar o significante do Nome-do-Pai.

Destacamos, portanto, o complexo de Édipo como importante operação psíquica, que, permite a instauração da função paterna para o sujeito.

Freud (1900/1996), no livro *A Interpretação dos Sonhos*, recorre à lenda do Rei Édipo e da tragédia escrita por Sófocles, para contextualizar o drama que as crianças passam por apaixonarem-se por um de seus pais e odiar o outro. Para Freud, o complexo de Édipo, quando elaborado, implica, posteriormente, para a criança, os sintomas de uma neurose. Sobre o mito grego edipiano, Freud escreve:

Édipo, filho de Laio, Rei de Tebas, e de Jocasta, foi enjeitado quando criança porque um oráculo advertira Laio de que a criança ainda por nascer seria o assassino de seu pai. A criança foi salva e cresceu como príncipe numa corte estrangeira, até que, em dúvida quanto a sua origem, também ele interrogou o oráculo e foi alertado para evitar sua cidade, já que estava predestinado a assassinar seu pai e receber sua mãe em casamento. Na estrada que o levava para longe do local que ele acreditava ser seu lar, encontrou-se com o Rei Laio e o matou numa súbita rixa. Em seguida dirigiu-se a Tebas e decifrou o enigma apresentado pela Esfinge que lhe barrava o caminho. Por gratidão, os tebanos fizeram-no rei e lhe deram a mão de Jocasta em casamento. Ele reinou por muito tempo com paz e honra e, aquela que, sem que ele soubesse, era sua mãe, deu-lhe dois filhos e duas filhas. Por fim, então, irrompeu uma peste e os tebanos mais uma vez consultaram o oráculo. É nesse ponto que se inicia a tragédia de Sófocles. Os mensageiros trazem de volta a resposta de que a peste cessará quando o assassino de Laio tiver sido expulso do país.

Mas ele, onde está ele? Onde se há de ler agora o desbotado registro dessa culpa de outrora?

A ação da peça não consiste em nada além do processo de revelação, com engenhosos adiamentos e a sensação sempre crescente – um processo que pode ser comparado ao trabalho de uma psicanálise – de que o próprio Édipo é o assassino de Laio, mas também de que é filho do homem assassinado e de Jocasta. Estarrecido ante o ato abominável que inadvertidamente perpetrara, Édipo cega a si próprio e abandona o lar. A predição do oráculo fora cumprida. (p. 177, 178)

Freud recorre ao mito edípico para ilustrar o drama pessoal de cada um:

Seu destino comove-nos apenas porque poderia ter sido o nosso – porque o oráculo lançou sobre nós, antes de nascermos, a mesma maldição que caiu sobre ele. É destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para nossa mãe, e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino, para nosso pai. Nossos sonhos nos convencem de que é isso o que se verifica. O Rei Édipo, que assassinou Laio, seu pai, e se casou com Jocasta, sua mãe, simplesmente nos mostra a realização de nossos próprios desejos infantis. (p. 178)

O autor segue apontando para a possibilidade de elaboração do complexo de Édipo: “*contudo, mais afortunados que ele, entrementes, conseguimos (...) desprender nossos impulsos sexuais de nossas mães e esquecer nosso ciúme de nossos pais*”. (p. 278).

Em *O Ego e o Id*, Freud (1923-1925/ 1996) destaca que o operador do complexo de Édipo, em idade precoce, se dá do seguinte modo:

Em sua forma simplificada, o caso de uma criança do sexo masculino pode ser descrito do seguinte modo. Em idade muito precoce o menino desenvolve uma catexia objetal pela mãe, originalmente relacionada ao seio materno, e que é o protótipo de uma escolha de objeto segundo o modelo anaclítico; o menino trata o pai identificando-se com este. Durante certo tempo, esses dois relacionamentos avançam lado a lado, até que os desejos sexuais do menino em relação à mãe se tornam mais intensos e o pai é percebido como um obstáculo a eles; disso se origina o complexo de Édipo. Sua identificação com o pai assume então uma coloração hostil e transforma-se num desejo de livrar-se dele, a fim de ocupar o seu lugar junto à mãe. Daí por diante, a sua relação com o pai é ambivalente; parece como se a ambivalência, inerente à identificação desde o início, se houvesse tornado manifesta. Uma atitude ambivalente para com o pai e uma relação objetal de tipo unicamente afetuosos com a mãe constituem o conteúdo do complexo de Édipo positivo simples num menino (p. 18, 19).

Isso quer dizer que, assim como no mito, as crianças experimentam, precocemente, o intenso amor pela mãe e um sentimento de ódio em relação ao pai, que interdita a relação mãe-bebê. Ao atravessar o complexo de Édipo, a criança abandona tanto o amor pela mãe quanto o ódio pelo pai. Com isso, a criança, segundo Freud (1923-1925/ 1996), passa de uma intensa identificação com o objeto de sua mãe, vivida na entrada do complexo de Édipo para, em sua saída, identificar-se ao pai. Trata-se aqui, da dissolução do complexo de Édipo.

De acordo com Lacan (1957-58/1999) a passagem edipiana possibilita que o falo possa retornar ao seu lugar de origem. Isso se torna estruturante no psiquismo da criança. O lugar de origem é, para Lacan, junto ao pai, pois este foi escolhido pela mãe da criança. Desse modo se dá a passagem do ser o falo para ter o falo. Isso é o que determina a instalação da metáfora paterna na criança e também a instauração do complexo de castração, pois ele se dá conta de que não é o falo para a sua mãe.

Assim, sobre a entrada de um terceiro na relação entre mãe e bebê, Coriat (1997) destaca que o pai é quem,

desde as proibições do Édipo, encarna a função de operar a separação criança-mãe e seu papel revela-se *après-coup*, estando presente nesse Outro que, desde o início, estabelece uma situação estruturante triangular e, em consequência, uma distância entre a criança e a mãe (p. 106).

Importante considerar que, para que o complexo de Édipo se constitua para a criança, conforme apresentado por Freud, é preciso que ela se depare com a castração, pois, assim, a criança pode se confrontar com a própria falta. Isso faz com que ela se torne um sujeito desejante, pois faz a passagem de objeto para sujeito desejante. Assim, podemos acompanhar a instauração do complexo de Édipo em seus três tempos lógicos, conforme destacado por Lacan (1957-58/1999) em seu 5º seminário – *As formações do inconsciente*.

No primeiro tempo, a criança se relaciona com o desejo de sua mãe, ele deseja ser o objeto do desejo materno. Neste momento, de acordo com Lacan (1957-58/1999), a criança está assujeitada ao desejo de sua mãe. Este tempo se articula nos primórdios da interação entre mãe e bebê. Aqui, a criança é tomada por ela como o falo, pois ela toma o bebê como sendo o seu objeto de completude. Dito de outro modo, no primeiro tempo a criança se identifica com o objeto de desejo de sua mãe: o falo. Lacan destaca que neste tempo, o sujeito se depara com a oscilação dialética entre ser ou não ser o falo.

No segundo tempo, há a entrada de um terceiro, aqui o pai se presentifica como aquele que proíbe, pois ele é aquele que possui o falo. Assim, o pai é quem instaura a lei, interditando a relação mãe-bebê. Então, a criança descola desse lugar de falo que fora posto por sua mãe. Aqui a castração é imaginária para a criança e ela rivaliza com o seu pai, disputando o lugar de falo para a mãe. A castração é imaginária porque a criança imagina que é seu pai quem detém o falo. Aqui o falo imaginário não circula, pois o pai é tido como onipotente.

Vale destacar que Lacan (1957-58/1999) salienta que, no segundo tempo, o pai intervém barrando a mãe na sua relação com o filho. O pai convoca a mãe a ocupar-se de outro objeto fálico para além de seu bebê. O bebê se dá conta, aqui, de que é o pai quem possui sua mãe e não ele.

No terceiro tempo há o declínio de Édipo. A criança simboliza a lei paterna. Para ela, o pai passa daquele que é o falo, seu rival, para aquele que também não tem o falo e, assim, a instância fálica passa do imaginário para o simbólico. Por ser da ordem simbólica, o objeto fálico pode circular numa cadeia de significantes, podendo, então, ser representado por diversos objetos fálcos.

A criança no momento de saída do Édipo conclui que ninguém é o falo ou o possui, isso porque todos os seres humanos enquanto tal são faltantes, contudo, castrados, tanto homens quanto mulheres. O que Lacan (1957-58/1999) aponta no terceiro tempo é que o sujeito se depara com a dialética de ter ou não ter o falo.

O movimento psíquico que o sujeito realiza com a passagem do complexo de Édipo, é de objeto para sujeito. Primeiro ele se identifica ao falo, o sendo, posteriormente, imagina seu pai como o único detentor do falo e, por último, simboliza a castração fálica, concebendo que ninguém tem ou é o falo, nem mesmo o pai. Assim, passa do ser para o ter, de modo simbólico e passível de deslizar na cadeia de significantes.

Assim, consideramos que o complexo de Édipo é um operador psíquico fundamental para que haja a Instalação da Função Paterna, pois, tanto o bebê quanto a mãe, poderão alternar suas posições diante do desejo do outro e do desejo próprio.

Como estamos nos debruçando sobre os bebês que contam com no máximo 18 meses de vida, vale ressaltar que aqui estamos abordando a inscrição da função paterna e o início do complexo de Édipo, que apenas poderão ser verificadas a posteriori.

Concluimos sobre os operadores psíquicos que orientam os eixos dos IRDIs, enfatizando que o universo já existe antes da chegada de um bebê e este o receberá através da figura de um humano que cuidará dele, transmitirá a ele a cultura, a linguagem e o amor. O bebê, por sua vez, recebe os cuidados do adulto e experiência as primeiras sensações de prazer e se identifica à figura humana, dependendo dele e esperando que o adulto atenda todas as suas necessidades.

Então, o bebê passa a ser reconhecido pelo outro como um sujeito, quando se relaciona com o adulto, que supõe identificar suas preferências e desagradados. Como

vimos no eixo que compreende a *suposição de sujeito*, a mãe vai singularizar as manifestações de seu filho, considerando-o uma pessoa.

Posteriormente, vimos que o *estabelecimento da demanda* ocorre quando o bebê chora e a mãe interpreta seu choro como uma convocação a ela e, então, ela age atendendo ou não esta convocação e certifica-se de que era isso mesmo o que seu bebê queria, podendo diferenciar as manifestações que envolvem a necessidade fisiológica ou se o que está em jogo é a demanda de amor de sua mãe.

No eixo que trata da *alternância presença/ausência* o bebê é capaz de suportar quando a sua mãe precisa se afastar dele por um motivo outro. Isso somente é possível porque a criança suporta a ideia de que sua mãe não dedica toda a sua atenção para ela e isso possibilita que o bebê também alterne sua presença e sua ausência para sua mãe.

A partir do momento em que o bebê percebe que pode sobreviver diante da ausência de sua mãe, é possível que entre um terceiro que quebre a relação que antes era simbiótica e apenas contemplava a mãe e o bebê. Esse terceiro possibilitará que o bebê inicie a *instalação da função paterna* em seu psiquismo, viabilizando que o bebê se interesse por outros que não sejam apenas sua mãe, podendo diferenciar-se do outro.

3.4 - Os eixos da AP3

A construção da AP3 (Avaliação Psicanalítica aos 3 anos) se deu a partir dos quatro eixos que nortearam a construção do instrumento IRDI: Suposição de sujeito, Estabelecimento da demanda, Alternância presença/ausência e Instalação da função paterna. E de acordo com Kupfer et. al (2008), J. Jerusalinsky (2008) e Pesaro (2010), foram criados quatro novos eixos para explorar o funcionamento psíquico de uma criança aos três anos. Conforme exploraremos a seguir, os quatro eixos desenvolvidos na etapa da AP3 são: *O brincar e a fantasia*, *O Corpo e sua Imagem*, *Manifestações diante das normas e posição frente à lei* e *Fala e Posição na Linguagem*.

Assim como no IRDI, os eixos da AP3 se complementam. Eles dizem respeito às categorias específicas que se entrelaçam, auxiliando na compreensão do funcionamento psíquico das crianças com mais de três anos.

Kupfer et al. (2008) expõem que pretendia-se estabelecer uma relação entre os indicadores que foram aplicados nos primeiros 18 meses de vida no que diz respeito às “primeiras operações formadoras da subjetividade” (p.55) e os efeitos que se manifestaram a partir destas operações formadoras da subjetividade (SS, ED, PA e FP).

Estas categorias abarcam os efeitos que se manifestam a partir da formação do inconsciente que, nesta etapa da pesquisa, utiliza-se das manifestações dos sintomas clínicos que são distribuídos em cada novo eixo da AP3 para balizar o acompanhamento da criança. (KUPFER et. al., 2008)

A AP3 nos ajuda a acompanhar o que acontece aos três anos de idade e, tanto as manifestações observadas nas crianças quanto as manifestações de seus pais, compõem o instrumento, juntamente com as impressões dos professores destas crianças que estão na creche.

O brincar e a fantasia

Através do brincar, a criança expressa seus conteúdos inconscientes, indica a forma com que se arranja psiquicamente, como apresenta sua fantasia inconsciente, sua relação com o outro e a imagem que concebe de si enquanto sujeito. O brincar é uma via para a comunicação e também para a simbolização.

O brincar é uma forma de expressar, de modo livremente associativo, a fantasia inconsciente da criança. No caso de ausência completa de uma produção imaginária, o jogo da criança aparece colado à mecânica dos objetos, e não desdobra, em suas construções, uma narrativa. O brincar pode ainda aparecer sem referência ao faz-de-conta, aos limites e aos interditos. As significações podem ser aleatórias, fragmentares, mas a criança mostra uma intensa relação com o outro, contrariamente ao que ocorre nos casos de ausência de produções imaginárias. Finalmente, os desenhos e jogos de uma criança podem ser tomados como significações a serviço de uma estória, de uma narrativa ou de uma informação, e então aparecem os limites, os interditos e o caráter figurado dos personagens. Nesse caso, o brincar poderá ser uma forma de simbolização de suas dificuldades, conflitos, falhas e preocupações. (KUPFER et al., 2009, p. 55)

Desde Freud, a psicanálise atribui grande relevância para o brincar, levando em conta o seu papel protagonista na psicanálise com crianças. A. Jerusalinsky (2008) destaca que na clínica com crianças o brincar é “uma forma de permitir a expressão do imaginário de um modo livremente associativo para revelar a posição da fantasia no inconsciente do sujeito” (p. 125).

A. Jerusalinsky (2008) propõe que na AP3 o eixo sobre o brincar ajuda a perceber dados preocupantes para a constituição subjetiva da criança, enfatizando que, se há algum entrave para constituição psíquica da criança, é possível percebê-la a partir de como ela se articula e se expressa enquanto brinca. O autor explicita as posições que são preocupantes no brincar: “1 – Ausência de fantasia, 2 – A fantasia aparece sem

limite entre o imaginário e o real e 3 – Ultrapassagem constante do limite entre fantasia e o real” (p. 125-127).

Coriat (1997) aponta que o modo com que a criança brinca indica os recursos que ela acessa para criar a partir do vazio. Assim, o brincar produz criança e a criança produz brincar:

Os bebezinhos crescem e se tornam crianças, crianças já inscritas na linguagem mesmo que ainda sejam muito pequenas. (...) A ausência da mãe presentifica um lugar vazio na própria criança. (p. 35)

É sempre desde um lugar vazio que o brincar se produz e é sempre desde o brincar que se produz uma criança. Se as coisas correram minimamente bem, a criança já estará em condições de pegar um cubo e dizer “mamãe”. Se o profissional intervém procurando ensinar que o cubo chama-se “brinquedo”, ou que pode coloca-lo ao lado de um outro cubo e fazer um trem, ou que o cubo está “em cima” e a mesa “embaixo”, no momento em que a criança quer jogar longe essa mãe que ficou do outro lado da porta, se terá perdido a oportunidade de que a criança brinque a sua separação, transformando-se, uma vez mais, em uma criança brincada por outro, objeto destes complicados jogos psicopedagógicos dos adultos contemporâneos. Nestas viagens que propomos brinca-se de outro modo. (p. 35, 36)

Em sua dissertação de mestrado, Barros (2011) explora este eixo. De acordo com o que exploramos no presente trabalho, a autora também aponta que o brincar está no campo psicanalítico, ligado à “vida imaginativa, fantasística e criativa da criança” (p. 31), isso porque o imaginário se situa para a criança numa posição privilegiada.

Barros (2011) também salienta que, através do brincar, a criança pode fazer representações de sua vida psíquica, por meio da fantasia, pois, ao brincar, ela expressa, como vimos acima, sua fantasia inconsciente infantil.

Fulgencio (2008) aponta que o brincar, mais do que explicitar o inconsciente da criança, também age enquanto possibilidade de tratamento do lado do psicanalista. De acordo com este autor, Klein foi pioneira em usar o brincar como método psicanalítico com as crianças e também com os psicóticos, visto que ela dava ao brincar livre a possibilidade para as crianças associarem livremente. As fantasias expressas pelas crianças com o uso dos brinquedos eram tidas como a linguagem mais arcaica, como a que surge por meio dos sonhos.

Fulgencio (2008) destaca ainda que Klein atribuía ao brincar a maneira que a criança tem para expressar seu mundo interno, ou seja, é o modo com que a criança expressa as suas fantasias inconscientes infantis. Daí a interpretação, do lado do psicanalista, tem o poder de modificar a ansiedade da criança diante de sua fantasia

inconsciente e também é capaz de alterar a fixação dela aos objetos, tido por Klein como associados à figura do psicanalista.

Já Winnicott, de acordo com Fulgencio (2008), considera o brincar como elemento universal do humano e não apenas das crianças. Winnicott expõe que o brincar em si já é terapêutico, pois, ao brincar, a pessoa cria livremente e, com isso, mais do que expressar-se, ela pode realizar.

Assim, Fulgencio (2008) destaca que o ser humano pode encontrar a si mesmo. Citando Winnicott: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (p. 130).

Fulgencio (2008) destaca ainda que a capacidade ou possibilidade que o ser humano tem para o ato de brincar não é definitiva, pois se trata de algo instável por depender tanto das condições pessoais de cada um, quanto das condições ambientais.

Segundo este autor, diferentemente de Klein que faz uso da interpretação para tratar as crianças, Winnicott enfatiza que a figura do psicanalista deve propiciar ao paciente que ele possa acessar o seu brincar de modo livre e, assim, associar de modo livre, ou seja, Winnicott propõe que o psicanalista promova e ofereça as condições para que o paciente chegue lá. Ainda que Winnicott defenda que o brincar aparece tanto na criança quanto no adulto, é preciso marcar que há diferenças. Uma delas é que para o adulto, não ocorre o tempo todo, como se dá para a criança.

Sobre o brincar enquanto possibilidade de criatividade, Fulgencio destaca:

O brincar, como modelo para a prática analítica, é concebido em função do encontro com si-mesmo, da comunicação e da interseção entre a realidade subjetiva e a objetivamente percebida, encontro que contribui para o amadurecimento, uma vez que corresponde a um tipo de integração da pessoa. Esse conjunto de acontecimentos vividos e repetidos na situação analítica permite que o paciente possa tomar a vida como algo que lhe diz respeito, já que esse encontro se dá na área em que ele cria o mundo em que vive, ao mesmo tempo em que se adapta ao mundo objetivamente dado, sem perda significativa da sua espontaneidade. (p. 133)

Assim, ao brincar, é possível que o sujeito expresse, além de sua fantasia inconsciente, a sua diferenciação com a realidade, o modo com que se posiciona enquanto sujeito em relação a si e ao outro, assim como é possível também, explicitar dificuldades que o sujeito se depare em sua constituição psíquica.

Através deste eixo é possível apreendermos a qualidade do brincar, assim como a possibilidade ou não de acesso à fantasia inconsciente, capacidade que a criança tem

de simbolização, noções de si, assim como o modo com que se relaciona com o outro (seu semelhante) e com o Outro (alteridade).

O corpo e sua imagem

Este eixo se refere ao modo como a criança concebe sua imagem psíquica, diferenciada da imagem do outro. Neste eixo, a criança já não está mais colada ao corpo de sua mãe. Ela se reconhece enquanto ser diferente dela e dos outros.

A imagem corporal é uma construção que aparece como resultado das ações maternas sobre o corpo da criança, transformando-o em um sistema de significações. Esse sistema permite que a criança se apreenda em uma imagem psíquica, unificada, a partir da qual ela poderá se re-conhecer. A imagem do corpo contém também os traços da diferenciação sexual. A discrepância na atividade, no movimento, na diferenciação estético-sexual, nas expressões de autorreconhecimento, e a manifestação de inibições, são demonstrativas da presença de sintomas clínicos. (KUPFER et. al., 2008. P. 55, 56)

Freud, conforme explorado no capítulo anterior deste trabalho propõe que a figura do outro é necessária para que o bebê constitua sua imagem, pois durante os cuidados corporais, o bebê, ao ser amparado por seu cuidador, sente prazer e passa a identificar-se com essa pessoa que lhe oferece afeto e sensações prazerosas. O que Freud destaca é que através do outro a criança integrará seu eu.

Sobre o corpo e sua imagem, retomamos o que Lacan propõe acerca do Estádio do espelho. Para Lacan, o estágio do espelho promove a identificação da criança, pois nos primeiros meses de vida a criança não se diferencia do outro, acredita que bebê e mãe são a mesma pessoa, isso porque, ao nascer, o bebê desamparado recebeu afeto e cuidados deste outro cuidador. O contato inicial com esse adulto cuidador promove nos primeiros meses de vida, artifícios para que se estabeleçam a suposição do sujeito, o estabelecimento da demanda, a alternância presença e ausência e a instalação da função paterna. Todos estes eixos caminham para que a criança possa adentrar o estágio do espelho.

De acordo com J. Jerusalinsky (2002) é através do estágio do espelho que o bebê poderá “identificar-se à imagem que o Outro lhe oferece para reconhecer-se” e assumir o seu próprio ego. O “Outro que diz ‘esse é você’ diante da imagem que o bebê contempla no espelho”. É necessário que o Outro diga sobre o bebê e direcione seu olhar a ele, o olhar e a voz do “Outro antecipam para o bebê uma imagem unificada do corpo, em um tempo em que, desde as condições de maturação, um bebê ainda não tem um efetivo domínio instrumental” (p. 159).

A. Jerusalinsky (2008) destaca que a imagem inconsciente do corpo contém traços da diferenciação sexual, além dos esquemas motores e também os traços de auto reconhecimento. Segundo o autor, a imagem inconsciente do corpo é “imagem que, nas suas várias faces, requer um retorno narcisista da pulsão; circuito que parte do sujeito e retorna ao sujeito passando pelo outro; ou seja, ela contém uma demanda, a demanda de reconhecimento” (p. 128). A. Jerusalinsky (2008) aponta que, a partir da articulação que se dá entre o desejo, a demanda e os esquemas motores, a criança conquista a habilidade de coordenação e direcionamento de sua atividade corporal de acordo com o que a criança pretendia enquanto movimento.

Conforme destaca Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, Freud aponta que o corpo atua como base onde se dá a projeção do eu. Portanto, o ego é corporal. Isso quer dizer que, para que o psiquismo se constitua, é preciso que antes haja um corpo.

Assim, o corpo faz a função de acomodar inicialmente um ego, que é corporal, realizando a projeção de uma superfície. Com isso, o corpo é o lugar em que se originam as sensações internas e externas.

Silva (2017) apresenta que é a partir de diversas sensações corporais, sejam as internas como a dor, a fome, frio, calor, entre outras, assim como as externas advindas dos cuidados corporais, realizado por uma outra pessoa, é que o bebê pode sentir o toque, perceber o olhar e a voz, podendo assim, diferenciar-se do outro. Desse modo, é inaugurada a “experiência da individualidade e um eu que se coloca em projeção psíquica” (p. 55).

Este autor destaca que, para Freud, é desse modo que se dá a compreensão do que é corpo e como ele se dá no âmbito psíquico. Ou seja, as sensações não ocorrem sem um corpo orgânico e é através dessas sensações que constitui-se o aparelho psíquico.

Assim como Freud e Lacan, consideramos neste trabalho a relevância que o trabalho que Dolto desenvolve sobre o corpo tem para nós. Conforme apontam Costa (2005), Sternick (2010), Amparo, Magalhães e Chaterlad (2013) e Silva (2017), Dolto dá importância para a relação entre corpo e psiquismo, sendo que um é a base para o outro.

Costa (2005) destaca que Dolto propõe que a vida das relações já se inicia desde a época em que o ser humano é um feto, assim como vimos em Lacan, o início se dá

antes mesmo da concepção, levando em conta a história da vida da criança que já existe antes disso.

O que Costa (2005) salienta ainda é que Dolto se debruça sobre a relação que já se dá entre mãe-bebê ainda na fase intra-uterina, pois, nesta época, as experiências emocionais da mãe já deixam marcas tanto no corpo quanto no psiquismo da criança.

Conforme salienta este autor, Dolto propõe que: “a maneira como o bebê é acolhido no ventre da mãe tem efeitos inibitórios ou promovedores” (p. 139), pois a criança já vai constituindo uma relação entre corpo e mente, já imersos na linguagem.

Costa (2005), Amparo, Magalhães e Chaterlad (2013) e Silva (2017) exploram a diferenciação que Dolto faz sobre a imagem e o esquema corporal.

A imagem corporal é compreendida como um conjunto de reações e sensações vividas pelo corpo a partir dos vínculos emocionais e afetivos, que, inicialmente, se dão na relação entre a mãe e seu bebê. Desse modo, a imagem corporal diz respeito ao modo singular e inconsciente com que cada um se constitui.

Trata-se aqui da relação entre a imagem do corpo e as zonas erógenas, que integram o físico ao psíquico. Conforme destaca Costa (2005), “a imagem do corpo aparece como mediadora das três instâncias psíquicas (*Isso, Eu e Supereu*)” (p. 140).

O esquema corporal, de acordo com Costa (2005), Amparo, Magalhães e Chaterlad (2013) e Silva (2017), refere-se ao modo com que o corpo físico se articula em relação às substâncias como alimento, oxigênio e outros, que estão diretamente ligados às necessidades físicas do organismo biológico.

Deste modo, o esquema corporal compreende um conjunto de funções orgânicas e biológicas, inerente a todos os seres vivos. Aqui os fatores genéticos são comuns a todos os seres de uma mesma espécie.

A partir da concepção de imagem corporal, é possível destacarmos o que a psicanálise articula acerca da representação psíquica do corpo que cada sujeito realiza, ou seja, o modo como se produz sintoma. Importante considerar que o corpo e o psiquismo se articulam, não há corpo sem psiquê e nem psiquê sem corpo.

Conforme apontam Amparo, Magalhães e Chaterlad (2013):

O corpo é um dos elementos da organização do sujeito psíquico, constituindo-se no campo em que a imagem de si é inaugurada, tornando possível a relação consigo mesmo e com o outro. A existência subjetiva se faz em presença do corpo, que marca, com seu estatuto de realidade, um espaço no mundo concreto (p. 503).

Estas autoras apontam ainda a noção fundamental apresentada pela psicanálise em que considera que o corpo é atravessado pela pulsão. Assim, “o corpo pulsional, embora vinculado ao biológico, dele se diferencia pela articulação com a linguagem” (p. 503). Elas ainda exploram o que Freud destaca sobre a pulsão:

A definição de pulsão, considerada entre o psíquico e o somático, é de importância capital na obra de Freud. Para ele, a pulsão é uma força constante e, vinda do corpo, permanece fora da ação direta das operações psíquicas, só incidindo sobre seus representantes. Estes funcionam como a exigência de trabalho da mente em consequência de sua ligação com o corpo (p. 503).

Retomamos a noção de pulsão para articularmos como se dá a representação psíquica no corpo, pois, assim como apontam estas autoras, de acordo com o que Freud apresentou, é o pulsional que age como elemento de estruturação psíquica, assim o corpo dá origem às sensações, internas e externas. O modo com que o sujeito faz representações de si enquanto unidade separada do outro aponta para os efeitos da diferenciação entre o mundo interno e o mundo externo ou a diferenciação entre o eu e o outro.

Sternick (2010) destaca o que Lacan e Soler articulam acerca da noção de sintoma manifestado no corpo, sendo que Lacan define que “as pulsões são, no corpo, o eco do fato de que há um dizer” e Soler aponta que: “podemos verificar que aquilo que escapa à língua é transferido ao corpo, por exemplo, os sintomas corporais” (p. 36).

Lopes (2010) expõe ainda que a partir da clínica é possível notar que “o sintoma que se manifesta no nível do organismo é, por vezes, um modo de resposta do sujeito à problemática do processo constitutivo da imagem corporal” (p. 104).

Entendemos, então, que as manifestações que ocorrem através do corpo se dão a partir do modo com que o sujeito se constitui em relação ao seu corpo e ao seu inconsciente.

Concluimos, portanto, este eixo, destacando o quão importante é apreendermos nas crianças, mesmo as mais jovens, seus diversos modos de subjetivação. Que neste eixo em específico, cabe enfatizarmos a noção inconsciente do corpo que cada um vai constituindo e como se dão suas manifestações sintomáticas, possíveis de apreensão.

Manifestação diante das normas e posição frente à Lei

Este eixo está diretamente ligado ao eixo *Instalação da função paterna*, na etapa do instrumento IRDI, pois, aos três anos, a criança manifesta os efeitos à interdição paterna por meio da relação com as normas e também com a lei simbólica. Em outras

palavras, este eixo apreende as reações da criança diante dos limites que são impostos pelo adulto.

A observância de limites, a restrição dos próprios impulsos em concordância com a situação, a permeabilidade do sujeito à marcação de tempos e atividades, respondem de um modo geral à interiorização da interdição paterna, que as diversas formas da lei podem adotar. Por isso, também de modo geral, podemos assinalar que a falta ou intermitência de tais atitudes costuma ser demonstrativa da presença de sintomas clínicos. (KUPFER et. al., 2008, p. 56).

Crespin (2004) aponta que é difícil para os adultos estabelecer os limites com seus filhos, seja porque eles admiram as conquistas de seus filhos ou porque têm receio de repreender os pequenos com rigidez. Por isso, algumas ações das crianças, que parecem insignificantes, não são repreendidas, “tais são as oportunidades para o estabelecimento da lei sutil com a lei simbólica. Se isso não ocorre, a criança não reconhece nenhuma autoridade” (p. 59).

A autora afirma ainda que, “para que a lei possa ser interiorizada pela criança, é fundamental de um lado, que ela se apoie em uma troca e, de outro, que os adultos de referência se mostrem coerentes, transmitindo algo que não vem de seu desejo pessoal, mas de uma lei instituída”. (p. 60) Desse modo, o adulto deve sustentar a transmissão da lei de maneira consistente para que a criança possa internalizá-la.

Assim, quando a criança está situada diante das normas e das leis, ela reconhecerá os limites que aparecem em diversos aspectos. A criança poderá perceber, por exemplo, que as regras estabelecidas em casa são diferentes daquelas instituídas no ambiente escolar, assim como pode diferenciar o que é seu e o que é o do outro, pois ele já interiorizou a função paterna e já se situa e produz suas ações atravessado pelos limites.

Fala e posição na linguagem

Este eixo aponta para a entrada da criança no campo da linguagem. Aqui, o que se observa é como a criança se apropria da fala e como se posiciona na linguagem. Em outras palavras, os efeitos do que o Outro fala sobre a criança aparecerão a partir do modo em que ela se articula ou não diante do que é dito sobre ela e o que produzirá.

A fala de uma criança indica que ela entrou em um campo que excede o da fala: o campo da linguagem. Esse campo abarca outras manifestações expressivas, mas não se restringe a elas. A entrada da criança no campo da linguagem não se mede somente pelo vocabulário, pelo domínio da sintaxe e da gramática, ou pelo domínio de outras manifestações de linguagem, como a gestualidade, por exemplo. Essa entrada se mede, principalmente, pelo lugar do qual o sujeito se

representa no sistema da língua, revelando sua possibilidade de se situar em relação às significações do mundo, sua possibilidade de sustentar as relações com os outros, de reconhecer na linguagem a demanda e o desejo dos outros, e de produzir, por sua vez, significações novas. (KUPFER Et. Al., 2008, p. 56).

Lacan formula nos seminários 16 e 17 a teoria *dos quatro discursos* para demonstrar que, a partir da forma com que se dá a linguagem para o sujeito, é que ele se posicionará num determinado discurso. Essa proposição aponta que, ao falar, o sujeito fala partindo de um lugar e que direciona sua fala para algo. O que é levado em consideração é de onde parte a fala e para quem o sujeito fala.

Dias (2010) recorre à teoria lacaniana para apontar que a “linguagem tem função constitutiva no sujeito” (p.42). A. Jerusalinsky (2008) articula que no campo da linguagem o sujeito se posiciona e se enuncia, representando o sistema da língua. É por onde o sujeito se relaciona com a demanda e o desejo dele e do outro e produz suas próprias significações.

Conforme aponta Queiroz (2003), a voz da criança se inicia no momento em que, ao nascer, seu umbigo se fecha. Assim, a partir do grito, o bebê quebra o silêncio e de acordo com Freud, esse grito é o “precursor da linguagem” (p. 19). Assim:

Depois desse primeiro grito, que acompanha a entrada em jogo da respiração, é também pelo grito que o bebê vai procurar acalmar sua tensão, o que a mãe vai interpretar como demanda, como apelo ao Outro, introduzindo a criança dessa maneira a criança na comunicação significativa. A linguagem sobrevém, portanto, para o bebê, desse investimento como sentido para a mãe, pelo fato de que ela vem, ela lhe traz o seio quando ele grita e chora. O próprio fato de trazer o seio, em si, já dá sentido aos gritos e ao choro (p. 19, 20).

Esta autora segue apontando que o surgimento de sentido indica que se deu a divisão originária que possibilita o surgimento do sujeito. “Essa divisão manifesta-se no discurso em sujeito do enunciado e sujeito da enunciação” (p. 28).

O sujeito do enunciado, de acordo com Ferreira-Lemos (2011), é definido por Lacan como um *shifter*, pois é o que “designa o sujeito naquele momento” (p. 101). O sujeito do enunciado é também o eu, enquanto imagem unificada que se instaurou a partir da imagem no espelho, então, “o eu é constituído a partir dessas imagens e é representado pelo sujeito do enunciado, sendo, portanto, o lugar de onde o sujeito se relaciona com os outros” (p. 101).

De acordo com esta autora, o sujeito do enunciado é referenciado pelo simbólico, que diz respeito ao discurso do Outro, portanto, do inconsciente.

Já o sujeito da enunciação é designado pelo sujeito do enunciado, “*mas não o significa*” (p. 101). Isso porque os significantes do sujeito da enunciação podem faltar no enunciado.

Oliveira (2007) destaca que enunciado é aquilo que se diz e enunciação é “o que se quer dizer com o que se diz” (p. 279). Assim:

Se Lacan introduz a distinção entre o enunciado e a enunciação, o faz, justamente para que a função do enigma ganhe sentido. O enigma é, para Lacan, uma enunciação, diante da qual ficamos encarregados do enunciado. Diante de uma enunciação, diante de um enigma, temos de nos virar, como fez Édipo, e depois sofrer as conseqüências. A fórmula de Lacan é: “O enigma é a enunciação – e virem-se com o enunciado” (Lacan 2, p. 40 [1992, p. 34]). É nesse sentido que o enigma, na medida em que participa do semi-dizer, é o médium sob o qual intervém a interpretação. Lacan lembra que a interpretação é com frequência estabelecida por um enigma. (p. 280).

Conforme já ponderava Lacan (1998), antes que o sujeito seja introduzido na sociedade, ele entra na linguagem, isso porque a história que o permeia tem extrema relevância para a sua constituição subjetiva. Isso se deve ao fato de que a história já está presente na fala das pessoas que cercam o sujeito, que conforme vimos, já ocorre antes que essa criança nasça.

Lacan se refere aos significantes, tanto da história do sujeito, quanto de sua família e cultura, como formadores de uma cadeia de significantes. Esta cadeia de significantes surtirá efeitos para o sujeito. Importante destacar que tal cadeia se mantém em constante movimento.

É esta cadeia de significantes que forma o inconsciente, pois é estruturado como linguagem. Isso quer dizer que um significante sempre remeterá a um outro significante, e a outro, a outro e outro. Num movimento infinito de significante em significante é que são construídos os significados.

Conforme aponta Ziliotto (2004), Lacan afirma que é pela linguagem que o pensamento se opera. Assim, “a linguagem se institui pela marca, pela tentativa insistente de construção subjetiva” (p. 217, 218).

Como nos lembra Queiroz (2003), para que as palavras possam adquirir sentido, é preciso que elas tomem corpo. Assim, a criança as metaboliza numa imagem relacional. Segundo esta autora, as palavras tomam corpo no estádio do espelho, pois, nesta fase, elas são associadas às coisas.

A autora destaca ainda que a primeira marca do ser falante é a *alíngua*, conforme nos ensina Lacan. Isso porque a “língua é condição do inconsciente” e a “alíngua é a língua particular e única para cada ser falante” (p. 30).

A *alíngua* sobrevém para o ser por meio de cortes, escansões, pontuações, que instauram para sempre o equívoco. A *alíngua* é a língua do inconsciente de cada um, ela estrutura o *falasser*, e constitui o substrato em que o sujeito estrutura suas experiências. O *falasser* constitui-se como marcado pelo significante e pela castração e, portanto, incapaz de dizer tudo. (p. 30)

O que podemos concluir a partir deste eixo que enfatiza a importância da fala e o modo como a criança se posiciona na linguagem, é como a criança está situada no campo da linguagem. Como ela recebe o que é falado dela e o que e como fala sobre si mesma.

Assim, este eixo enfoca os efeitos do Outro na criança, a partir das articulações próprias a ela. Podemos observar aqui, como a criança se posiciona no mundo e como se relaciona com as outras pessoas, sejam crianças ou adultos e através do brincar e também de sua relação com o próprio corpo. Também é possível apreender os sintomas que se apresentam e como se articulam para a criança e como é situado na família.

Vimos que a AP3 abarca as principais funções psíquicas da criança a partir dos três anos de idade, estes eixos, juntos, ajudam a acompanhar como a criança está se constituindo subjetivamente. Assim como nos eixos dos IRDIs, os eixos da AP3 se complementam e, apesar de cada eixo explicitar uma função específica, todos desembocam na constituição psíquica.

O *brincar e a fantasia* nos ajudam a apreender quais são os recursos que a criança tem ao brincar. Podemos, neste eixo, acompanhar como está instalada a fantasia para a criança, bem como é possível observar como a criança interage com o outro durante o brincar, se a criança é capaz de distinguir a fantasia da realidade, assim como também se estão presentes (ou não), no momento em que a criança brinca, os traços dos outros eixos, pois a criança explicita a imagem inconsciente que tem de seu corpo, se posiciona diante das normas e lei que lhe são impostas e também se posiciona no campo da linguagem de determinada maneira.

No eixo: *o corpo e sua imagem*, podemos acessar na criança a forma com que ela construiu sua imagem corporal. É esperado que a criança suporte a separação do corpo de sua mãe. Este eixo também conta com a alternância entre a alienação e separação no Outro. Isso porque, conforme aponta Levin (2001), ao considerar o corpo

do bebê, ao mesmo tempo em que o gesto indica alienação do sujeito no Outro, ele também demonstra a separação do Outro, no sentido em que dele se diferencia.

Neste sentido, este autor destaca a alienação e a separação da criança em relação ao Outro e também a ela mesma, pois há aí, segundo Levin (2001), a diferenciação entre o eu e o corpo e também uma aproximação em relação ao engano imaginário. Assim, “a aparência encobre a divisão e a diferença, conferindo à criança a almejada unidade imaginária onde ela se re-conhece como corpo em sua gestualidade” (p. 126) diante do espelho.

Assim, para que a criança possa construir sua própria imagem corporal, conforme estudamos a partir do estágio do espelho, em que a mãe representa, inicialmente, o Outro para ela, na operação da alienação, é preciso que, posteriormente, ela possa se afastar de seu filho sem que ele se desorganize egoicamente, podendo agir de modo autêntico, realizando, então, a partir da separação, suas produções subjetivas.

No eixo que explora a *manifestação diante das normas e posição frente a Lei*, podemos acompanhar como se instalou a função paterna e, a partir disso, conhecer como a criança se articula a partir da interdição do pai, como se posiciona diante dos limites impostos pelo outro ou os que foram interiorizados e são impostos por si mesmo.

No quarto eixo, *fala e posição na linguagem*, é possível acompanhar como a criança se posiciona no campo da linguagem, como se refere a si mesma e ao outro. É importante neste eixo verificar o endereçamento da fala da criança.

De acordo com Rocha (2008), a metodologia IRDI está entrelaçada desde a primeira etapa, quando os bebês estão com até 18 meses, onde são acompanhadas pelos indicadores que se complementam e, posteriormente, na fase da AP3, é possível acompanhar o caminho percorrido por cada criança “no momento em que o psiquismo é pleno” (p. 56). Os eixos dos IRDIs deram lugar aos eixos da AP3, que também se complementam e permitem uma leitura de como a constituição subjetiva foi se construindo nas crianças.

3.5 - Os Eixos do APEGI

O APEGI (Acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições – roteiro de leitura) contempla o acompanhamento de crianças que contam entre três e seis anos de vida. Trata-se de uma adaptação onde se deu a ampliação e a

diversificação de uso do que tínhamos com o uso da AP3, pois o APEGI acompanha o desenrolar do desenvolvimento da criança a partir dos três anos.

De acordo com Kupfer e Bernardino, o objetivo do APEGI não é de avaliar as crianças, A proposta deste instrumento é de “fazer uma leitura, a partir dos diferentes fenômenos que são observados pelo psicanalista, do processo de constituição subjetiva, articulado ao desenvolvimento da criança”. (2017, p. 7)

Tanto a AP3 quanto o APEGI são instrumentos criados com base na teoria psicanalítica. Trata-se, portanto, de método clínico sistematizado que visa realizar uma leitura sobre os fenômenos apresentados ao longo do acompanhamento da criança, possibilitando, sobretudo, o trabalho de entrecruzamento das questões do desenvolvimento e da estruturação subjetiva da criança.

Kupfer e Bernardino (2017) destacam sobre o APEGI:

O APEGI quer saber se a criança está enfrentando problemas de desenvolvimento ou se está diante de entraves estruturais em sua constituição psíquica. A palavra risco foi eliminada, para marcar distância em relação à noção médica de “risco de contrair uma doença”. Há ainda a ideia de “roteiro de leitura”, que o instrumento permite, propondo que o acompanhamento do desenvolvimento de uma criança e sua constituição como sujeito só adquire sentido *a posteriori* e a partir de vários elementos que devem compor o raciocínio clínico do(s) profissional(ais) que a acompanha(m), obedecendo assim a uma lógica propriamente psicanalítica (p. 7)

Dois novos eixos foram desenvolvidos para o uso do APEGI a partir da Metodologia IRDI, que lançam luz sobre outros aspectos cruciais da constituição psíquica que foram apreendidas ao longo da pesquisa nas creches.

Presença/ reconhecimento de sujeito

Este eixo está apoiado nos quatro eixos da função materna, conforme supracitado nos eixos que sustentam os IRDIs. O eixo presença/ reconhecimento de sujeito tem duplo movimento de apreensão. Primeiro a presença do sujeito se refere à possibilidade que a criança, a partir dos três anos de idade, tem para se expressar, se a criança é, de acordo com Kupfer e Bernardino (2017), um sujeito desejante e falante.

Desse modo, este eixo possibilita verificar a presença de sujeito:

Se a criança fala em nome próprio, manifestando suas opiniões e seu entendimento do que a cerca, se ela se identifica com seu nome, se ocupa um lugar singular na família ou na escola, se perante seus semelhantes se diferencia, mesmo fazendo parte do grupo; se dá lugar à fala dos adultos e respeita os turnos dialógicos. Por exemplo, a criança atende quando é chamada pelo nome, quando faz um desenho de si mesma ou de sua família, quando na brincadeira, inclui-se em situações, se está num grupo é reconhecida pelos colegas e os

reconhece, na escola quando entende e envolve-se com a atividade proposta, quando se manifesta a respeito do que os pais falam sobre ela, ou responde pessoalmente a uma pergunta da professora. (p. 10)

É possível também verificar quando não há presença de sujeito quando a criança:

Apresenta uma fala repetitiva e ecológica; quando não atende quando é chamada pelo nome, não reconhecendo que o nome a representa; quando não consegue absolutamente se separar do adulto de referência; quando não participa do grupo na escola ou na instituição de modo ativo; quando não opina ou não consegue interpretar de modo personalizado as situações que se apresentam a ela. (p.10)

Para verificar na criança este eixo, é necessário a observação da mesma enquanto brinca, fala, interage com o adulto, sejam seus pais, o cuidador, o profissional que a acompanha em tratamento ou ainda o psicanalista que realiza o APEGI.

Em segundo plano, verifica-se se, do lado do adulto, há reconhecimento de sujeito, pois o que é apreendido aqui é a forma com que o adulto se refere à criança, se na relação com a criança, o adulto percebe as particularidades da criança e o lugar que ela ocupa. Se há o reconhecimento das preferências da criança, se ela fala em nome próprio e “manifesta reações pessoais aos acontecimentos que a cercam, dando-lhes significação própria” (p. 10).

Quando não há reconhecimento de sujeito:

os pais ou professores não atribuem um lugar para a criança; quando não reconhecem a presença da criança, por exemplo, falando dela na sua frente, mas sem incluí-la no diálogo; quando não se dirigem a ela para pedir sua opinião; quando não consideram que ela pode pensar ou agir diferentemente do que esperam; quando não dão espaço em sua fala para a sua manifestação (p. 10).

A função do semelhante

De acordo com Kupfer e Bernardino (2018), este eixo demonstra a importância da função do semelhante para a constituição da criança. Estas autoras destacam que o interesse ou desinteresse de uma criança pela outra ocorre de modo diferente ao que se dá na relação entre uma criança e um adulto.

Durante a pesquisa IRDI, foi percebido que, em alguns casos, as crianças agiam de modo diferente com as outras crianças enquanto se dava a atividade em grupo. Era possível acompanhar que uma criança que às vezes conversava e interagia com os adultos, se mantinha acuada enquanto estava com outras crianças. Outras demonstravam maior interesse por uma criança específica, com quem se enlaçavam fortemente. Apareciam também ao longo dos acompanhamentos das crianças em grupo outros

aspectos, como a rivalização, os ciúmes, a dependência de uma criança em relação a outra, dentre outras diversas características que só puderam ser capturadas e acessadas no momento em que as crianças estavam brincando entre elas, mesmo com a presença de um adulto/pesquisador.

A importância da função do semelhante na constituição do sujeito foi apontada por Lacan no texto “A família” (Lacan, 2003 a). Para ele, as crianças entre 6 meses e dois anos deixam transparecer um interesse dirigido ao semelhante no qual é possível localizar o reconhecimento de um rival e, portanto, de um outro como objeto. Entre eles haverá, segundo ele, duas relações afetivas que se confundem – amor e identificação – cuja oposição deverá ser estabelecida em estágios posteriores.

Para Lacan (1966 b), há uma estreita relação entre a fraternidade e a gênese do eu (ego): o semelhante é essencial para definir uma imagem própria, para definir um valor narcísico para esta imagem e para ter acesso a um conhecimento sobre si. (KUPFER, BERNARDINO, 2017, p. 11).

De acordo com estas autoras, este semelhante pode ser um irmão, um vizinho ou um colega que permite à criança saber mais sobre si, pois esta outra criança está no mesmo plano. É o adulto quem oferece à criança a possibilidade de constituir a relação com a outra criança e, posteriormente, sustentado pela professora no ambiente escolar, quando reconhecem a relação entre as crianças, tratadas desde muito cedo como colegas de classe que não podem se machucar e devem aprender a dividir os brinquedos e as brincadeiras.

A proposta destas autoras é que com este novo eixo, através do APEGI, seja possível acompanhar e questionar sobre as crianças que se mostrem extremamente dependentes de outra criança, ou seja, o seu semelhante “para encontrar sua consistência, ou se, pelo contrário, tem extrema dificuldade de conviver com os pares, ou se não consegue compartilhar brincadeiras com seus pares, estes sintomas são indicativos de falhas na função do semelhante” (p. 12).

Capítulo 4 - Dialética alienação x separação expressa nos IRDIs.

Vamos acompanhar neste capítulo os indicadores que chamaram nossa atenção para compreendermos a dependência de um bebê de um outro adulto à luz da alienação e separação, isso dado ao fato de que todos os indicadores que se referiam à alienação e a separação necessárias à criança no Outro foram marcados, inicialmente, como ausentes.

Conforme vimos no primeiro capítulo desta dissertação, para que se considere uma criança autônoma, é preciso que antes, ela seja um bebê dependente do outro, pois na relação com o adulto, a criança poderá criar recursos próprios e alcançar a sua autonomia.

Já no segundo capítulo, assim como para a pedagogia e psicologia, acompanhamos o que a psicanálise nos ensina sobre a dependência e a independência. Trabalhamos, ainda, a noção de alienação e separação, apresentada por Lacan. E, no presente capítulo, destacamos que, embora a dialética dependência x independência se aproxime da noção de alienação e separação, elas não se equivalem, pois possuem pontos que são bastante diferentes.

Conforme Lacan (1968-1969/2008) define: “só existe sujeito de um dizer” e “desse dizer, o sujeito é efeito, a dependência” (p. 64), ou seja, o sujeito só existe através de seu dizer próprio no mundo. Isso apenas se dá pela alienação no Outro e por sua separação.

Contudo, nos debruçaremos neste capítulo sobre a alienação e a separação articulando-as aos indicadores que recortamos no acompanhamento que se deu no ambiente da creche.

Conforme trabalhamos no segundo capítulo dessa dissertação, sobre a alienação e separação, vale lembrar que é o adulto quem ajuda o bebê a se organizar psiquicamente, pois sozinho, o bebê não conta com recursos próprios. Assim, o adulto é a primeira representação do Outro para o bebê.

Assim como na obra freudiana, Lacan (1962-63/2005) destaca que no início há a dependência que é necessária ao sujeito, pois ele depende do Outro, que é representado por seu outro cuidador, o outro semelhante do bebê.

A partir da experiência que se teve em campo durante nove meses que compreendeu a primeira fase da Metodologia IRDI, um total de 27 pesquisadores do

grupo de pesquisa realizou o acompanhamento dos bebês semanalmente. Faremos, neste capítulo, um recorte da experiência que tivemos com uma criança que foi acompanhada por nós ao longo de nove meses.

De acordo com Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), durante as visitas, os pesquisadores anotavam a presença ou ausência dos IRDIs. Os IRDIs ausentes (A) indicam “que a constituição psíquica pode estar encontrando obstáculos” (p. 10 e 11). Neste caso, essas marcações eram apresentadas para as professoras, pois se pretendia que a professora pudesse dirigir seu olhar para os bebês que apresentavam “registros de ausência” (p. 11). Os indicadores presentes (P) indicam que o bebê não apresenta dificuldades significativas para seu desenvolvimento e para a sua constituição psíquica.

Outras duas categorias de marcação eram usadas ao longo dos acompanhamentos dos bebês e professoras nas creches: não verificado (NV), quando não era possível observar determinado indicador durante as visitas e que também não eram apreendidos através das conversas com as professoras, e não se aplica (NA), marcado quando a criança não estava ainda com a idade para aquela faixa.

O recorte apresentado nesta dissertação se refere ao acompanhamento de uma criança, Roberto, que apresentou ausência para alguns indicadores, indicadores estes que apontam para a dependência que, conforme apresentado no primeiro e segundo capítulos, é necessário que o bebê dependa do adulto para que possa adquirir recursos próprios para, posteriormente, poder minimamente se separar para voltar a se alienar e se separar em movimentos moebianos.

Em seguida, vamos conhecer os desfechos destes indicadores apreendidos em Roberto para, no próximo capítulo, compará-los ao acompanhamento de outras 4 crianças que foram acompanhadas por outros pesquisadores, com o intuito de compararmos os resultados e demonstrarmos como o instrumento IRDI pode ajudar no trabalho com os bebês.

4.1. Os indicadores de Roberto

Destacamos que o trabalho na creche se deu com o intuito de acompanhar, ao longo de nove meses, todos os bebês que estavam matriculados no berçário, e acompanharmos como seus respectivos indicadores eram marcados, ou seja, como os bebês e os professores reagiam às nossas intervenções na creche, a fim de nortear nosso trabalho por lá. Portanto, o caso que escolhemos para explorarmos neste trabalho é

específico de um bebê que nos chamou a atenção durante as visitas à creche, por sua extrema passividade.

Contudo, foi a partir da experiência em uma sala com mais de 20 bebês que extraímos o exemplo de uma criança, Roberto, para trabalharmos as suas questões, ou seja, a partir do geral de um grupo, extraímos o que é específico e singular de um sujeito.

Enfatizaremos no presente trabalho os seguintes indicadores que foram acompanhados em Roberto: 2 – A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês), 3 – A criança reage ao manhês, 4 – A professora propõe algo à criança e aguarda sua reação, 7 – A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades, 8 – A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta, 10 – A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela, 13 – A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva, 14 – A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção, 19a – A criança possui objetos prediletos em casa, 19b – A criança possui objetos prediletos na creche, 20 – A criança faz gracinhas, 21 – A criança busca o olhar de aprovação do adulto, 27 – A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora e 29 – A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.

Tais indicadores foram escolhidos por terem sido marcados como ausentes nas primeiras visitas à creche. Dentre eles, alguns foram presentificados ao longo do acompanhamento, quais sejam: 2 – A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês), 3 – A criança reage ao manhês, 4 – A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação, 10 – A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela, 14 – A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção e 27 – A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.

Entretanto, alguns indicadores se mantiveram ausentes até o último dia de acompanhamento do bebê na creche, que são: 7 – A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades, 8 – A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta, 13 – A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva, 19b – A criança possui objetos prediletos na creche, 20 – A criança faz

gracinhas, 21 – A criança busca o olhar de aprovação do adulto e 29 – A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos. O indicador 19a – A criança possui objetos prediletos em casa, foi marcado como não verificado ao longo de todas as visitas.

15 indicadores de risco

Após análise estatística fatorial, de acordo com Kupfer et al (2009) e Pesaro (2010), foi constatado que, dentre os indicadores da ficha IRDI, quinze foram apontados como indicadores de risco, ou seja, indicadores que, nos casos em que a criança apresente ausência, predizem risco psíquico, que são: 1 – Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer, 2 – A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês), 3 – A criança reage ao manhês, 4 – A professora propõe algo e à criança e aguarda a sua reação, 5 – Há trocas de olhares entre a criança e a professora, 6 – A criança começa a adaptar-se à rotina da creche, 7 – A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades, 8 – A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta, 9 – A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases, 16 – A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa, 22 – A criança aceita alimentação semissólida, sólida e variada, 23 – A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança, 24 – A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas, 26 – A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede e 30 – O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.

No presente estudo, vamos colocar o foco nos indicadores que Roberto apresentou como ausentes no início da pesquisa e que fazem parte dos indicadores que apontam para entraves para a constituição psíquica do bebê, que são: 2, 3, 4, 7, 8, conforme explicitados acima, por estarem ligados à noção de alienação e separação.

Estes mesmos indicadores foram acompanhados pela perspectiva da presentificação ou não ao longo da pesquisa. Vale lembrar que os indicadores 2, 3 e 4 se presentificaram e que os indicadores 7 e 8 se mantiveram ausentes até o momento em que se concluiu o acompanhamento dos bebês na creche ao longo de seus primeiros 18 meses de vida.

Optamos pela realização de um recorte dos indicadores ausentes que pertencem ao grupo de indicadores de risco para acompanharmos, neste momento, a relevância que estes indicadores têm para a constituição psíquica e como são apreendidos no caso de Roberto.

Os indicadores que se apresentaram ausentes e ao longo dos acompanhamentos passaram a ser marcados como presentes e assim se mantiveram até o final do acompanhamento na creche são: 2, 3 e 4. Já os indicadores que foram marcados como ausentes no início e se mantiveram até o final de nosso trabalho na creche são: 7 e 8.

Tabela 1 – Acompanhamento das marcações dos indicadores de Roberto²¹ relacionados à alienação e separação

INDICADORES	DATA:	25.04	07.05	21.05	04.06	16.07	25.07	30.07	28.08	24.09	29.10	21.12
	Idade (em meses)	8	9	10	10	11	11	11	12	13	14	15
2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).		NV	NV	A	A	A	P	P	P	P	P	P
3. A criança reage ao manhês.		NV	NV	A	A	A	A	A	A	P	P	P
4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.		NV	NV	A	A	A	A	A	A	P	P	P
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.		NV	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.		NV	A	A	A	A	A	A	A	P	A	A
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.		NV	A	A	A	A	P	P	P	P	P	P
13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.		NV	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.		NV	NV	NV	A	A	A	A	A	P	P	P
19a. A criança possui objetos prediletos em casa.		NV										
19b. A criança possui objetos prediletos na creche.		NV	NV	A	A	A	A	A	A	A	A	A
20. A criança faz gracinhas.		NV	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.		NV	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.		NA	A	P	P	P						
29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.		NA	A	A	A	A						

²¹ A ficha completa com os 31 Indicadores – Acompanhamento com IRDIS 2012 – se encontra no Anexo I.

Legenda:

A – Ausente

P – Presente

NA – Não se Aplica

NV – Não Verificado

Indicadores em vermelho – Indicadores que apontam para Risco

Indicadores em Negrito – Se apresentaram ausentes ao longo de todo o acompanhamento

Indicador 2: “*A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês)*” – “Expressa a presença do circuito do prazer e do desejo” – Eixo SS – Tabela

De acordo com Pesaro (2010), este indicador “explicita o que a psicanálise considera como o próprio campo humano (o que humaniza a criança): o circuito do prazer e do desejo” (p. 39). Bastante explorado no segundo capítulo, este eixo explicita a relação entre o bebê e o adulto e a transmissão do universo do adulto para a criança.

De acordo com Pesaro (2010), “o “*manhês*” e o “*paiês*” se manifestam por modificações da voz e da prosódia por formas melódicas doces, longas, com grandes extensões” (p. 40). Além das modificações na entonação ao falar com o bebê, estão presentes também na fala os cortes entre dois fragmentos sonoros, ou seja, há o momento da fala e o corte que marca o silêncio para que a fala possa ser retomada. Para Laznik, et al (2006), esses cortes são essenciais no “*manhês*” e no “*paiês*”. Portanto, a prosódia do *manhês* e do *paiês* é a música da fala, acompanhada pelas inflexões, pelas entonações, pelas mais variadas modulações, pelos silêncios, pelas escansões e também pelos ritmos.

Crespin, (2004), aponta que na fala com os pequenos, além do “*manhês*” e do “*paiês*”, os picos prosódicos também podem ser encontrados na língua adulta quando dois afetos são expressos simultaneamente. De acordo com a autora são: a surpresa acompanhada pela admiração e o reencontro acompanhado pela descoberta.

Diversos autores marcam a importância e os efeitos da prosódia da voz do Outro Primordial para o bebê. Laznik, (2004) afirma que a voz do outro tem para o bebê uma dimensão irresistível ou invocante, pois está relacionada à existência e à presença simultânea da surpresa e da alegria no Outro que é provocada pelo bebê.

Laznik (2004) observa que o “*manhês*” e o “*paiês*” tem poder invocante e são, portanto, determinantes para que haja a alienação do bebê no Outro. Lacan (1956-57/1995) em seu seminário sobre a relação do objeto destaca que, quando pequena, a criança consegue entender a estrutura da palavra do adulto antes de conhecer o seu sentido. Dito de outra forma: a partir da entonação, do ritmo, dos cortes e das modulações da fala e das expressões faciais, o bebê é capaz de perceber o sentido da

fala, a criança compreende, inicialmente, a estrutura da fala para depois dominar o seu sentido.

Sobre a importância do adulto falar com o bebê de um modo particular, pudemos observar já na primeira visita à creche, quando conversamos com as professoras sobre cada criança, como uma delas - a professora A - não se sentia convocada a falar com Roberto de modo exclusivo. Era como se ele não fosse um bebê. Em suas palavras: *“essa criança é diferente das outras”*, então eu lhe perguntei o que nela é diferente das outras crianças e a professora respondeu que não sabia explicar direito: *“mas é como se ele já tivesse nascido adulto, (...) ele parece muito maduro, independente e não dá trabalho. Ele é muito bonzinho!”*.

Na segunda visita à creche, que ocorreu na semana seguinte, a professora A falou novamente o quanto Roberto não dá trabalho e é bonzinho. Neste dia, a professora B também comentou que Roberto é bonzinho, um bebê tranquilo e que não dá trabalho. O que chamou nossa atenção é que essa posição das professoras quase que as dispensava de atentarem para a criança, ou seja, notávamos que Roberto era um dos poucos bebês naquele berçário que quase não recebia atenção, salvo nos momentos de troca de fraldas e alimentação e, ainda assim, com poucas trocas de olhares e conversas entre as professoras e o bebê.

A impressão que nos causou logo no início é que elas não se interrogavam sobre as necessidades psíquicas daquele bebê. Como ele não dava trabalho, elas também não se davam ao trabalho de estranhar seus silêncios.

Este indicador apresenta risco psíquico, pois, se ele é marcado como ausente, aponta para a não relação entre a professora e o bebê, já que ela não lê as mensagens do bebê como sendo dirigidas a ela e, portanto, não se sente convocada a apresentar o mundo para a criança tão pequena que está diante dela.

Conforme apresentado, este indicador pertence ao eixo suposição de sujeito e se refere ao circuito do prazer e do desejo. Trata-se, aqui, de como o adulto transmite o universo que já está pronto para a criança que está iniciando a sua vida. Essa transmissão, como vimos, se dá pela via do *“manhês”* e do *“paiês”* na fala. Destacamos acima a importância que a prosódia tem na fala do adulto e, apesar de sua importância, não estava presente na relação entre as professoras e Roberto.

Este indicador foi marcado como ausente ao longo das três primeiras visitas em que a criança foi acompanhada, sendo que essas marcações ocorreram, ao menos, uma

vez por mês durante três meses seguidos. A intensa frequência das marcações dos IRDIs de Roberto se deu por conta das marcações de vários indicadores como ausentes, o que nos preocupou.

Depois de ter sido marcado como presente, o indicador 2 assim se manteve por mais cinco vezes em que a criança foi acompanhada. Isso indica que a presentificação deste indicador se sustentou até o final de nossa pesquisa na creche.

Este indicador aponta para alienação no Outro, conforme apresentado no segundo capítulo. Lacan (1962-63/2005) aponta que a alienação se dá pelo fato do nascimento de um bebê ser caracterizado pelo encontro com a linguagem pelo qual o sujeito é banhado. O adulto ajuda o bebê a lidar com a angústia do desamparo, conforme vimos em Freud (1850-95/1996).

Quando Lacan se refere à linguagem, refere-se ao campo de uma linguagem que precede à existência do bebê e, a esta linguagem, o bebê é submetido e, então, obrigado a aprender a se servir dela. Para isso, o bebê conta com a ajuda do adulto que lhe transmitirá a ordem das coisas do mundo que foram construídas sem que houvesse a participação deste bebê.

Entendemos deste modo, que as professoras ali presentes não estavam transmitindo ao pequeno Roberto as normas e os códigos do universo através do uso do “*manhês*”. Elas não o incluíam em suas rotinas de modo singularizado, ainda menos no que se refere às questões práticas do dia-a-dia, como, por exemplo: sobre a importância de se compartilhar momentos exclusivos com cada uma das crianças presentes no berçário.

Ao longo das visitas, eu tentava marcar para as professoras o quanto era importante que elas se ligassem àquele bebê. Disse uma vez, enquanto falávamos sobre os bebês que mais chamam a atenção delas, que, às vezes, quem menos demanda é quem mais precisa. Com isso elas mesmas fizeram uma comparação com outro bebê, que era sedutor e “*super desenvolvido*”. Aproveitei o momento para marcar essa diferença, pois, às vezes, essa criança muito esperta acaba chamando a atenção dos adultos e as crianças mais quietas podem muitas vezes passar despercebidas. Afinal, não era raro Roberto ser deixado por último a receber cuidados e atenção.

O que eu tentava fazer como uma pessoa que não fazia parte da equipe técnica da creche e que percebeu essa diferença era pontuar para elas quando Roberto se mantinha isolado delas e também das outras crianças. Algumas vezes perguntava para

elas algo sobre Roberto, justamente nos momentos em que ele se encontrava isolado. As perguntas eram as mais diversas, como: “*é comum Roberto passar bastante tempo assim, sozinho?*” ou, “*ele não brinca com os outros bebês?*” ou ainda, algo como “*vocês sabem se em casa ele é quietinho desse jeito?*”.

Nestes momentos elas me respondiam e iam falar com a criança, ou a colocando junto às outras crianças e comentando “*olha só Roberto, você sozinho novamente!*”, ou “*vamos brincar com seus amigos, olha quantos brinquedos!*”.

Aqui podemos lançar a hipótese de que as três professoras não se davam conta de que este bebê precisava de atenção e o meu olhar sobre ele permitiu que elas também olhassem para ele. Com o passar das semanas, quando esses momentos de isolamento por parte do bebê se davam, sem que eu pontuasse isso, elas já estranhavam e intervinham. Vale destacar que estes movimentos delas, no início das intervenções, ainda não ocorriam de modo significativo, parecia que eram ações tímidas e não muito espontâneas.

Isso porque, por vezes, o bebê passava longos períodos isolado das outras pessoas naquele berçário. Na medida com que elas se dirigiam a ele e ele interagia, elas iam demonstrando maior interesse pela criança. Com a participação mais ativa delas em relação a ele, ele podia se interessar por elas.

Sobre o posicionamento das professoras, nossa leitura permite afirmar que elas se situavam no discurso do mestre na relação com Roberto e, a partir de nossa posição, apoiada pelo discurso do analista, foi possível que houvesse um giro na posição discursiva delas.

Lacan (1969-70/1992) em seu Seminário livro 17: *O avesso da psicanálise*, destaca o discurso do mestre como o avesso do discurso da psicanálise: “o discurso do mestre, do senhor, se podemos vê-lo reduzido a um único significante, isso implica que ele representa alguma coisa” (p. 27).

Segundo Lerner (2013), no discurso do mestre, o impossível se dá entre o mestre e o saber e, com isso, ela destaca o que Lacan evidencia: “a condição de sujeição do agente à verdade que modula o seu dizer” (p. 74).

Esta autora destaca o que Lacan diz sobre o mestre não ter desejo de saber, e sim deseja que as coisas funcionem, ou seja, que elas andem. Assim, nos parecia que o que funcionava para aquelas três professoras era deixar que as crianças funcionassem bem.

Elas os preparavam para a autonomia, para estarem prontas para o ensino fundamental. Neste sentido, no início, para elas, Roberto ia muito bem.

Assim como Lerner (2013), Coelho (2006) se debruça no que Lacan disse sobre o discurso do mestre ser o avesso do discurso do analista. O segundo tem como agente o desejo inconsciente, que questiona os significantes mestres. Portanto, “a posição do analista é feita substancialmente do objeto a, causa de desejo, a partir do qual é possível a associação livre” (p. 115). Desse modo, o lugar da verdade é, então, um enigma.

Se o discurso do mestre traz em si uma verdade absoluta, o discurso do analista traz o questionamento, o enigma a essa verdade. Conforme diz Lacan (1969-70/1992), o discurso do analista:

constitui um inconsciente não revelado (...) que de verdades, de verdades verdadeiras, fez surgir tantos desvios, ficções e erros. O saber, então, é posto no centro, na berlinda, pela experiência psicanalítica. Isto, por si só, nos impõe um **dever de interrogação** que não tem razão alguma para restringir seu campo. (p. 28 – grifo nosso)

O que fizemos com as professoras que teve efeito de giro na posição discursiva delas foi questionarmos suas afirmações e, assim, perguntando-as se Roberto era mesmo tão autônomo aos oito meses de idade é que elas também se interrogavam se isso que elas nomeavam como autonomia, não poderia ser outra coisa.

Indicador 3: “*A criança reage ao “manhês” – “A criança mostra que está se deixando capturar pelo circuito do prazer e do desejo”* – ED - Tabela

Conforme supracitado, sempre há um indicador para a criança e outro para o adulto, isso se dá ao fato de considerarmos a importância que cada um tem na relação, pois não é possível tomarmos apenas um sujeito que está na relação que se configura numa dupla. Isso é possível acompanhar no par que contêm os indicadores 2 e 3, pois se no segundo indicador apreendemos o “*manhês*” na fala em que o adulto cuidador dirige à criança, no indicador 3, verificamos se a criança reage ao “*manhês*”.

Pesaro (2010) destaca que para que o indicador que se refere ao “*manhês*” esteja presente, é preciso que o adulto sinta prazer ao fazer contato com a criança e durante a sua relação com ela, mas isso não basta, pois é necessário que a criança manifeste-se, apresentando um movimento em que se deixe capturar pela dimensão da relação com o outro.

Portanto, se o indicador 2 estiver ausente, certamente o 3 também estará, já que o primeiro está do lado do adulto cuidador que promoverá a situação para que o bebê

reaja e assim terá este indicador marcado como presente e, caso a criança não manifeste que tenha sido fisgada pela fala do adulto, o indicador deve ser marcado como ausente.

O forte interesse da criança pelo adulto é chamado por alguns de apetência. É quando a criança tem um prazer extraordinário ao perceber a presença do outro e, ao perceber que ela é objeto de desejo do outro. Laznik (2004) explora este aspecto já nos bebês recém-nascidos da seguinte forma: “desde o nascimento, e antes de qualquer experiência de satisfação alimentar, o recém-nascido tem uma apetência extraordinária para o gozo que a visão de sua presença desencadeia no outro materno”. A autora continua destacando a importância do “*manhês*” ou do “*paiês*” no encontro entre adulto e bebê:

entende-se que a reação do bebê ao “*manhês*” e ao “*paiês*” implica um duplo movimento: de um lado o bebê é fisgado pela prosódia da voz materna, mas de outro lado o bebê já se coloca no lugar do objeto que provoca o prazer que o outro transmite sentir na prosódia (p. 82).

Trata-se, portanto do prazer invocante, pois, de acordo com Vorcaro (2002), o prazer está presente no ritmo da fala e na entonação da voz e não propriamente no sentido daquilo que é dito para o bebê. É o que o indicador 3 se destina a acompanhar, ou seja, o que deve ser apreendido é como a criança corresponde a uma fala carregada com “*manhês*” e “*paiês*”.

Assim como o indicador 2, o 3 também faz parte do grupo que compõe os 15 indicadores de risco psíquico. Este indicador pertence ao eixo Estabelecimento da Demanda e indica que a criança é capturada pelo circuito do prazer e do desejo. Este indicador está diretamente relacionado ao indicador 2, pois aqui a criança está reagindo à fala prosódica do adulto.

O indicador 3 demonstra o interesse da criança pelo adulto e, conforme vimos anteriormente, trata-se da “*apetência simbólica*” que a criança tem pelo adulto, pois é esta apetência extraordinária que está ligada ao gozo que a criança provoca no outro.

Este indicador foi marcado como ausente ao longo das três primeiras marcações de Roberto na creche. Posteriormente, foi marcado como Não Verificado (marcação que diz respeito à dificuldade em realizar a leitura sobre o indicador. Não se trata de marcar ausente, pois não há constatação clara) e foi marcado como presente nos últimos três encontros da pesquisa. Isso, além de demonstrar que a criança pode sustentar a presentificação desse indicador, mostra também que apenas foi presentificado após a

presentificação do indicador 2, ou seja, para que a criança seja capturada pelo outro, é preciso que este outro o convoque.

Apostamos, desde o início, na potencialidade de Roberto para interessar-se e ser fisgado pelo outro, isso porque o nosso estranhamento diante da fala das professoras que o consideravam adulto, maduro e independente, se deu porque ele mais parecia ser um bebê inibido. Tal dado nos preocupou a ponto de investirmos atenção nele e tentar entender o que lhe ocorria.

Importante destacarmos que, ao usarmos neste trabalho o termo inibido, estamos nos referindo à sua posição passiva e extremamente silenciosa. No senso comum caberia usarmos este termo para falarmos sobre este bebê, mas para a psicanálise, conforme postulações freudianas, a inibição é uma defesa do ego e, com isso, não podemos afirmar que, aos oito meses, Roberto poderia contar com este recurso. Portanto, o que chamamos por inibição é o que supomos ser traço em um bebê do que poderá vir a dar lugar à inibição considerada por Freud.

Assim como as intervenções se dão a partir das mais diversas formas, algo que nos pareceu ter sido bastante efetivo enquanto intervenção foi que as professoras puderam ver que Roberto atendia aos meus chamados enquanto estava em momentos de isolamento. Às vezes demorava um pouco, outras, ele apenas se interessava por algum objeto que eu manipulava, mas, aos poucos, Roberto se movimentava em direção a mim, saindo, assim, de uma postura passiva e isolada, que entendíamos ser uma posição inibida.

Sustentamos a hipótese de que Roberto se posicionava de modo inibido, na relação com as professoras, nos apoiando na teoria psicanalítica, pois, desde Freud (1925-1926/1996), em *Inibições, sintomas e ansiedades*²², que nos ensina que a inibição ocorre como restrição de uma função do ego: “uma inibição pode ser também um sintoma. O uso linguístico, portanto, emprega a palavra inibição quando há uma simples redução de função” (p. 91).

Quando convocado pelo outro, Roberto permitia-se ser fisgado por ele. As professoras iam também se interessando mais pela criança e se preocupando quando ele se mantinha isolado. Podíamos presenciar o quanto elas se envolviam mais e se interessavam mais por ele, principalmente a professora A, que o pegava no colo e brincava com ele, mostrava-lhe a janela e os brinquedos.

²² Também traduzido por “Inibição, sintoma e angústia” em algumas versões em português.

Podíamos notar o quanto ambos trocavam olhares e compartilhavam momentos de prazer. Nestes momentos de atenção exclusiva, que se assemelham ao que é proposto em Loczy, considera-se a importância que tem para a criança experimentar momentos exclusivos com os seus cuidadores, além de poder estar no coletivo com outras crianças, os seus semelhantes.

O que era possível pontuar em momentos como este era o quanto ele se divertia com a professora A e ela falava o quanto ele estava interessado. Certa vez, comentei que ela também poderia se divertir com os bebês. Neste momento, a professora A caiu na gargalhada e disse que sim, *“apesar de ser muito trabalhoso estar com os bebês, também é muito divertido e gratificante. Divertido, porque eles são engraçadinhos, e gratificante ao ver que eles vão se desenvolvendo e realizando diversas conquistas”*.

Sobre a inibição, Freud (1925-1926/1996) destaca ainda que ela possui relação próxima com a angústia já que *“algumas inibições obviamente representam o abandono de uma função porque sua prática produziria angústia”* (p. 92). A partir dessa afirmação de Freud, lançamos a hipótese de que Roberto, ao tentar evitar a angústia, mantinha-se inibido.

De acordo com Freud, o sujeito abandona as funções do ego por diferentes causas. Esse abandono se dá para que o ego não tenha que adotar *“novas medidas de repressão – a fim de evitar entrar em conflito com o id”* (p. 93).

Freud também aponta que na inibição, as restrições das funções do ego, podem advir de dois caminhos distintos: ou podem ter sido impostas como medida de precaução ou surgirem como resultado de empobrecimento de energia.

Freud também tenta diferenciar a inibição do sintoma. Ele articula sobre o caso Hans apontando um ponto de distinção entre a inibição e o sintoma, apreendida por ele através da prática clínica:

O pequeno Hans recusava-se a sair à rua porque tinha medo de cavalos. Isso era a matéria prima do caso. Que parte disso constituía o sintoma? Era ele ter medo? Era sua escolha de um objeto para seu temor? Era ter ele abandonado sua liberdade de movimento? Ou era mais de um desses fatores combinados? Qual foi a satisfação a que ele renunciou? E por que teve de renunciar a ela?

A um primeiro vislumbre, somos tentados a responder que o caso não é assim tão obscuro. O inexplicável medo do pequeno Hans por cavalos era o sintoma e sua incapacidade de sair à rua era uma inibição, uma restrição que o ego do menino impusera a si mesmo a fim de não despertar o sintoma de ansiedade. (FREUD, 1925-1926/1996, p. 105)

Freud apresentou a dificuldade que se tem para separar a inibição do sintoma e da angústia, mesmo porque, elas não necessariamente ocorrem de modo independente. É o que Berlinck e Henckel (2003) também observam: “na inibição de saída há um Eu enfraquecido, pois a renúncia requer dele a força da ação inibidora” (...) “a renúncia se põe como a defesa possível, por excelência, promotora da inibição, dispensando o trabalho de um (novo) recalçamento” (p. 116). O que nos parecia, era que Roberto renunciava a convocar o outro.

Um ponto importante a destacar é que, diversas vezes, as professoras comentavam que elas não se autorizavam a ter momentos de prazer compartilhado com os bebês, mas isso parecia ser contraditório, pois com os seus bebês preferidos, elas se autorizavam um pouco mais, quando a direção e coordenação da creche não estavam por perto, como se apenas fosse possível compartilharem estes momentos prazerosos com as crianças pela via da clandestinidade.

Neste sentido, sobre a atuação naquela creche, assim como as professoras apontavam em relação às suas experiências, sobre suas possibilidades de alcance e seus limites, para mim, também foi muito difícil o trabalho naquela creche, pois as professoras se sentiam vigiadas pela coordenação e isso afetava o trabalho delas em relação aos bebês. Fazendo uma alusão ao Roberto, elas também estavam inibidas na creche em relação ao Outro.

É válido lembrar que este indicador está diretamente ligado ao indicador 2, ou seja, no segundo indicador é a professora quem se dirige à criança num estilo particular e no terceiro, acompanhamos como a criança reage a isso. Assim, a professora convoca a criança e ela corresponde, se interessando pelo adulto e pelo que ele se interessa.

Na medida em que a posição discursiva delas em relação a ele foi passando por mudanças, ele também passou a se posicionar diferentemente do modo extremamente inibido e introspectivo de antes e passou a se posicionar ativamente, se retirando da passividade de antes.

Os indicadores 2 e 3 se complementam e demonstram a importância que é para o bebê poder ser dependente do outro pois, conforme a psicanálise nos ensina, é necessário que o bebê se aliene no Outro e assim receba a transmissão do mundo adulto através de seu cuidador que ocupará o lugar do outro, seu semelhante.

Assim como os indicadores 2 e 3 formam um par para podermos observar a relação bastante precoce que se dá entre bebê e adulto pela via do “*manhês*”; o

indicador 4, que acompanharemos a seguir, também toma a alienação como necessária, pois trata-se do momento em que a criança está mergulhada no olhar de sua mãe ou, no caso da creche, a criança está dependente da professora.

Conforme trabalhamos no primeiro capítulo desta dissertação, para a psicologia é importante que o bebê seja dependente do adulto, que é seu cuidador, para que conquiste sua independência, tornando-se um ser autônomo. Assim, a autonomia, após conquistada, passa a ser um estado permanente.

Já para a psicanálise, acompanhamos a partir de Freud (1920-22/1996, 1850-95/1996), que o adulto, ao cuidar e amar um bebê, apresenta-lhe o universo e que, durante os cuidados com este bebê, o adulto confere afeto e fornece suporte psíquico para que este possa colar-se para se fortalecer e, num segundo momento poder separar-se deste adulto com quem manteve uma relação simbiótica.

É o que Lacan formaliza tanto quando escreve o artigo sobre o Estádio do Espelho quanto em seus seminários: X sobre a angústia (1962-63/2005) e, posteriormente, o seminário XI – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, (1964/1985-2008). De acordo com Dunker (2004), o que Lacan destaca é a alienação e a separação enquanto relações possíveis com o Outro que, conforme vimos no segundo capítulo deste trabalho, a partir do Estádio do Espelho, há o desejo do Outro ao qual o sujeito se submete no instante da alienação e, no momento da separação, surge aquilo que é o ser, ou seja, o sujeito pode surgir separado do Outro.

Ressaltamos ainda que a alienação e a separação não se dão de modo definitivo e, tampouco, separados em tempos cronológicos ou lógicos. Isso porque ambos se dão num movimento *moebiano*, ou seja, retomando o que trabalhamos no segundo capítulo: ambos ocorrem o tempo todo, ao passo que a alienação não se dá sem a separação e, portanto, a separação também não se dá sem a alienação.

Indicador 4: “*A professora propõe algo à criança e aguarda sua reação*” – Aponta uma antecipação imaginária da professora em relação à criança. Demanda uma realização que antecipa a capacidade funcional da criança. PA – tabela

Segundo Pesaro (2010), assim como o indicador 4, os indicadores 8, 12 e 13 também se referem ao “campo das antecipações imaginárias da professora em relação à criança” (p. 54,55). Essas antecipações produzem para J. Jerusalinsky (2002), as antecipações funcionais.

De acordo com J. Jerusalinsky (2002), “as antecipações imaginárias são configuradas a partir dos ideais familiares e sociais” (p.74). É o que nos ensina Lacan em seu texto, *Os complexos familiares* (2003), pois escreve sobre o lugar em que a criança é posta antes mesmo de seu nascimento e como estas configurações vão se modificando com a chegada dessa criança.

A partir do que é esperado para a criança, a mãe, representando um corpo imaginário de seu filho, irá propor e demandar dessa criança, antecipando assim, as capacidades funcionais da criança. “*A mãe aposta na capacidade da criança de efetuar uma nova realização (e nessa aposta já há a implicação do desejo materno) e a criança se lança a fazer tal realização por causa da aposta materna*”. (J. JERUSALINSKY, 2002, p.74).

Dessa forma, se a mãe está mergulhada em seu imaginário sobre o seu bebê, a professora na escola fará uma continuação desse movimento de antecipação no lugar em que ocupa para sustentar a função do Outro (Crespin, 2004). Por isso, a professora não faz a substituição da mãe e sim uma função similar, pois a constituição subjetiva não se dá apenas na relação mãe-bebê, mas pelas pessoas que estão próximas do bebê.

Daí a diferença entre função materna e função maternante, conforme vimos anteriormente, pois, de acordo com Bernardino (2014), a professora dá continuidade ao trabalho narcísico que é realizado pela mãe e a construção pulsional é uma função da mãe que se mantém exclusiva a ela. Como aponta Pesaro (2010), é a função materna que exerce no bebê a instalação da alteridade que ocorre enquanto sustenta e, ao mesmo tempo, antecipa as produções do bebê, “também oferece um espaço no qual o bebê poderá se precipitar, se lançar e se implicar como sujeito em uma realização” (p. 169).

Este indicador também representa risco psíquico, caso acompanhado como ausente, e diz respeito à possibilidade da professora realizar a continuidade do trabalho narcísico que é realizado pela mãe do bebê.

Ao longo dos nove meses de acompanhamento de Roberto, fizemos marcações sobre ele por onze encontros. Este indicador foi marcado como não verificado nas duas primeiras visitas à creche e marcado como ausente na terceira, sexta, sétima e oitava visitas, sendo que, na quarta e quinta visita, foram marcadas como não verificada, ainda que de modo intermitente. Este indicador apenas foi marcado como presente nas três últimas marcações da criança (no nono, décimo e décimo primeiro encontro).

Assim como os indicadores 2 e 3, depois de marcado como presente, este indicador se manteve neste estado até o final dos acompanhamentos, mostrando o quanto os indicadores se entrelaçam e se completam, já que a mudança em alguns indicadores possibilita efeitos em outros.

Um exemplo do que pudemos acompanhar neste indicador, é que no início de nossa presença na creche, as professoras propunham algo aos bebês e mal esperavam qualquer manifestação por parte deles. Em alguns momentos como este, eu lhes perguntava coisas como: “*será que ele quer agora?*”, “*este bebê gosta disso?*”, “*e se algum bebê não aceitar o que vocês oferecem, o que vocês fazem?*”.

Estas intervenções de minha parte eram apoiadas na aposta de que ali pudesse se abrir um furo, onde elas se interrogassem sobre as mais diversas possibilidades de reação por parte dos bebês. Desse modo, haveria a possibilidade de mobilização do lado delas, no sentido de deixarem espaço para que as crianças reagissem a partir de suas preferências, aparecendo assim, o sujeito desejante em cada um.

Sobre meus questionamentos, elas inicialmente respondiam, como que de modo defensivo, que não poderiam esperar que cada bebê se manifestasse. Afinal, o que elas fariam se cada um quisesse algo diferente ou quisesse comer, dormir, mamar e brincar na hora que quisessem? A posição discursiva delas, neste momento, foi entendida por mim como que atravessadas pelo discurso do mestre. Ou seja, elas já tinham *a priori*, todas as prescrições para os bebês.

A aposta que adotei ao intervir com elas a partir de perguntas como estas, era a de fugir um pouco das prescrições que eram tão fechadas, ou seja, que elas pudessem se posicionar pelo avesso do discurso do mestre, com a possibilidade de questionarem o que Roberto poderia produzir.

Assim, a posição discursiva delas, que antes era de mestria, se abriu para o discurso do analista, onde puderam dar margem para as possibilidades de Roberto vir a ser. Desse modo, foi possível um olhar para o sujeito do inconsciente, que é o sujeito que nos interessa na psicanálise.

A proposta de nosso trabalho com as professoras, que se confirmou através dos efeitos em Roberto, é que ele teve chances para poder dizer de si no campo do Outro, pois as professoras perceberam o quão importante era isso para este bebê.

Considerando a dialética alienação e separação proposta pela teoria lacaniana neste indicador, podemos observar a possibilidade do esboço de uma separação, no

sentido em que a professora faz a leitura de que a criança já possa responder quando ela faz um intervalo após alguma proposta que fez para a criança.

Este é um indicador que está do lado da professora, que pode preceder a resposta subjetiva do bebê. Se este indicador se mantiver ausente, demonstra que a criança ainda não tem a possibilidade de se posicionar enquanto sujeito, não havendo, portanto, espaço para que surjam as ações do lado da criança, ou, ainda que a criança se posicione subjetivamente. Ela não conta com a professora como alguém que possa ler suas manifestações subjetivas e interagir com o bebê considerando sua subjetividade.

É possível compreender a este respeito, que, quando este indicador é ausente, aponta para a dificuldade da professora em considerar cada bebê como único e, assim, ela toma os bebês no plano da coletividade e não no da singularidade. A presentificação deste indicador aponta para a possibilidade que a professora tem para considerar a singularidade das crianças e, assim, deixar espaço para que elas falem de si mesmas.

Dizendo de outro modo, quando este indicador está presente, indica que a professora possibilita que os bebês apareçam enquanto sujeitos, sujeitos estes com desejos próprios.

Conforme a própria descrição da tabela dos IRDIs, este indicador destaca a antecipação imaginária que o adulto faz em relação ao bebê, antecipando, então, a capacidade funcional da criança.

Sobre alienação e separação, Dunker (2004) aponta que ambos acarretam transformações subjetivas e, pensar a alienação e separação em psicanálise, é levar em conta que a criança pode ocupar um espaço no mundo.

No início as professoras mal propunham algo para Roberto e, se propunham, já determinavam uma possível escolha dele, mas que era delas. A partir do trabalho interventivo com elas e com ele, pudemos acompanhar a presentificação deste indicador, pois foi possível que as professoras passassem a esperar pela resposta autêntica do bebê.

Assim como já apontamos, um indicador não é independente do outro, bem como os eixos que fundamentam este instrumento; portanto, além deste indicador pertencer ao eixo da alternância da presença e da ausência, destacamos o quanto aqui é importante também que a professora suponha um sujeito desejante neste bebê, que possa, deste modo, se posicionar enquanto tal.

Indicador 7: “*A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades*” – “*Indica que a criança já transforma o grito em demanda*” – Eixo ED - tabela

De acordo com Lacan (2003) a família, dentre os grupos humanos, se destaca por desempenhar “um papel primordial na transmissão da cultura”. Portanto, a família mantém fortemente a sua prevalência com relação aos demais grupos no que se refere à educação precoce, assim como na aquisição da língua e, desse modo, a família “rege os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico” (p. 30).

Conforme apresentamos, Freud (1850-95/1996) expõe que durante os cuidados corporais, o cuidador vai oferecendo à criança a transmissão da cultura, da tradição e da língua, o que promove a cada encontro a possibilidade de a criança, a partir do enlaçamento com o outro, se constituir e, ao aprender aquilo que o adulto lhe transmite, também vai constituindo seu psiquismo, mas não sem o auxílio do psiquismo de seu cuidador.

Pesaro (2010) aponta que os cuidados maternos estão no plano físico, pois garantem a sobrevivência do bebê, mas agem como responsáveis pelo enlaçamento entre o orgânico e o psíquico, já que o psiquismo da mãe serve como “moldura às percepções, sensações e, depois, aos sentimentos do bebê” (p. 46)

De acordo com Pesaro (2010), este indicador ilustra a articulação entre os cuidados com o bebê e as ações psíquicas que a mãe oferece a ele e a capacidade dele para manifestar, com sinais diferentes, suas preferências e desgostos, o que lhe causa prazer e desprazer. O ato da criança de se expressar indica que ele não está mais imerso no universo do grito, pois houve a transformação do grito para a demanda, indo além do campo da necessidade para a relação com o outro, que também está implicado nesta relação com o bebê, pois consegue identificar ou, ao menos supor que a criança se expresse com sinais diferentes para dizer o que quer. Este movimento aponta para a emergência do sujeito, que conta com recursos para se posicionar em relação ao outro.

Neste indicador são observados os balbucios, as vocalizações que o bebê faz e também os movimentos de seu corpo a partir de sua tonicidade e de sua motricidade que, em princípio, são antecipados pela mãe a partir de seus próprios movimentos corporais. (PESARO, 2010).

Como vimos, este indicador aponta para a capacidade que a criança adquiriu para manifestar com sinais diferentes o que lhe agrada e o que lhe desagrada. Este

movimento é propiciado através da relação do bebê com o adulto, a partir da articulação entre os cuidados físicos e as ações psíquicas.

Tal indicador foi marcado como não verificado na primeira visita e marcado como ausente nos dez encontros seguintes, ou seja, ele se manteve ausente até o final de nosso trabalho junto a Roberto.

Acompanhado do indicador oito, o indicador sete ajuda na leitura da separação do Outro, e neste sentido, como não houve presentificação é possível afirmarmos que a criança não encontrava maneiras para se expressar, ou seja, Roberto permaneceu assujeitado às normas impostas pelo Outro.

Conforme vimos acima, Freud (1925-1926/1996) já destacava que a inibição não se apresenta apenas de modo patológico e assim como ele, cremos que Roberto se servia da inibição para, de algum modo, se precaver de um sofrimento maior ali na creche, sofrimento que poderia emergir diante de um perigo.

Este indicador foi marcado ausente entre o nono e o décimo quinto meses de Roberto, ou seja, era um bebê ainda bastante jovem e sobre isso, de acordo com Freud, há de se levar em conta a diferença entre a angústia e a inibição nos bebês, pois há:

o caso no qual ocorre algo no id que ativa uma das situações de perigo para o ego e que o induz a emitir o sinal de angústia para que a inibição se processe, e o caso no qual uma situação análoga ao trauma do nascimento se estabelece no id, seguindo-se uma reação automática de angústia. Os dois casos podem ser mais aproximados, se se ressaltar que o segundo corresponde à situação de perigo mais antiga e original, ao passo que o primeiro corresponde a qualquer um dos determinantes ulteriores de ansiedade que dela se tenha originado. (p. 140)

Na creche, possivelmente, Roberto se angustiava diante do desamparo psíquico, como nos lembra Freud, desamparo este que remete ao perigo de vida, já que seu ego ainda era imaturo. Conforme vimos no segundo capítulo, o desamparo deve ser aplacado com a ajuda de um adulto, mas Roberto não podia contar com este adulto na creche, pois as professoras o dispensavam da figura de quem dependia delas e, assim, elas não se detinham sobre as suas necessidades psíquicas e ele não se manifestava como sujeito desejante.

Vale ressaltarmos a importância da observação e do acompanhamento de modo mais amplo, pois, mesmo estes indicadores tendo se mantido ausentes ao longo de nosso acompanhamento na creche, consideramos importante na época. Apostamos que Roberto estava se movimentando num potencial movimento de conquista de seus

próprios posicionamentos, ou seja, da possibilidade que ele estava esboçando manifestar-se enquanto sujeito.

Isso quer dizer que, para nós, como ele estava a cada encontro mostrando novas conquistas, possivelmente ele seria capaz, num futuro próximo, de apresentar alguma alteração na marcação deste indicador. Como vimos em Freud (1915/1996), existe algo que apenas se consolida *a posteriori*.

Neste sentido, no ano seguinte, alguns pesquisadores retomaram o contato com algumas creches que acompanharam ao longo do ano de 2012. Decidimos retornar e vermos como Roberto estava. Ele migrou para o berçário 2 – B2, junto com a maioria dos demais bebês, mas nenhuma professora do B1 o acompanhou.

Foi possível notar, neste ano de acompanhamento extra, que Roberto mantinha-se em uma posição tímida e de inibição, mas que ali, com cerca de um ano e oito meses, ele já era capaz de manifestar suas preferências e desgostos, o que confirmou nossa hipótese anterior: a de que a criança apresentava potencialidade para a presentificação futura do indicador 7, adquirindo assim, recurso para expressar-se com amplo repertório os sinais que indiquem as suas preferências e necessidades.

Mais adiante, Roberto foi acompanhado por duas outras pesquisadoras quando contava três anos de idade. A partir das anotações na AP3 (Avaliação Psicanalítica aos Três anos) é possível supor que de fato o estabelecimento da demanda se concluiu enquanto operador do psiquismo dele.

Indicador 8: “*A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta*”. – “*A criança se põe a fazer aquilo em que a professora apostou*” – eixo PA - Tabela

Assim como o indicador 4 (A professora propõe algo à criança e aguarda sua reação), o indicador 8 se refere ao modo como a criança corresponde às antecipações imaginárias que a professora lhe direcionou, ou seja, se o indicador 4 está do lado da professora, podemos constatar que o indicador 8 está do lado do bebê.

Este par de indicadores nos ajuda a apreender como se dá a dinâmica entre o adulto e a criança. É possível investigar se há algum impasse na relação, pois, se o indicador 4 diz das antecipações do Outro, o indicador 8 se refere ao modo com que a criança se coloca no campo do Outro, a partir da aposta promovida pelo adulto enquanto representante do Outro.

Conforme apresentado no capítulo anterior, o eixo Alternância Presença e Ausência indica a emergência de espaço para que o bebê possa advir enquanto sujeito e, o indicador 8 indica que a criança se manifesta enquanto sujeito e é capaz de aguardar durante algum tempo a manifestação de uma resposta advinda do outro.

Em suma, é possível apreender durante o acompanhamento de bebê a partir da metodologia IRDI, a interação entre o adulto cuidador e o bebê no ambiente da creche e, com o uso destes dois indicadores, é possível localizar de uma forma refinada algum desencontro na relação entre ambos (adulto e bebê).

Este indicador também apresenta risco psíquico, caso sua marcação seja ausente. Além de ter relação direta com o indicador 7, também está fortemente ligado ao indicador 4 (que consta neste capítulo como marcado como ausente e posteriormente marcado como presente) que diz respeito à antecipação imaginária do outro. No indicador 8 o que podemos acompanhar é o modo como o bebê vai reagir às antecipações do adulto.

No caso de Roberto, mesmo havendo a presentificação do indicador 4, o indicador 8 foi marcado como não verificado no primeiro dia de acompanhamento e ausente a partir da segunda visita, até a oitava marcação. Este mesmo indicador foi marcado como presente na nona visita, mas não se sustentou, aparecendo como ausente nas duas seguintes e últimas visitas à creche.

É interessante observarmos que o indicador 8 se apresentou como presente no mesmo dia que o 4 foi marcado como presente pela primeira vez, mas tiveram destinos diferentes, já que o indicador 8 voltou a ser marcado como ausente, enquanto o indicador 4 se manteve presente.

Lançamos, portanto, a hipótese de que, ainda que a alteração da marcação do indicador 8 apenas se deu no momento em que o indicador 4 se presentificou; há aí uma potencialidade do lado da criança em reagir às convocações do adulto. Vale também observar que apenas restaram dois encontros após a passageira presentificação deste indicador, o que nos leva a considerar a possibilidade de uma presentificação efetiva se o trabalho se prolongasse, além de também supormos que pudesse ter havido, mas sem a nossa presença na creche.

Tal suspeita se confirmou através da AP3, pois em entrevista com as professoras e os pais de Roberto, além da possibilidade de observação dele junto às outras crianças e seus pais, e momentos em que foi acompanhado apenas pelas pesquisadoras,

demonstram que ele tem a capacidade de solicitar aos adultos, incluindo as pesquisadoras, e, além de pedir pelos objetos e atividades que quer, ele suporta aguardar a resposta do outro.

De acordo com Dunker (2004), apenas é possível apreender a separação *a posteriori*, pois deve ter havido, num primeiro momento, a alienação. É o que o protocolo IRDI propõe e vemos em relação aos indicadores 4 e 8, que formam uma dupla, onde é possível realizar uma leitura sobre a alienação e a separação.

Neste caso, o indicador 4 se presentificou ainda ao longo de nossa presença na creche e o indicador 8 se presentificou a posteriori, podendo ser confirmado quando Roberto estava com três anos.

Explorando mais um pouco do que Freud (1925-1926/1996) escreveu acerca da inibição, no caso dos bebês:

Cada situação de perigo corresponde a um período particular da vida ou a uma fase particular do desenvolvimento do aparelho mental e parece ser mais justificável quanto a ele. Na primeira infância, o indivíduo realmente não está preparado para dominar psiquicamente as grandes somas de excitação que o alcançam quer de fora, quer de dentro. Além disso, num certo período de vida seu interesse mais importante realmente é que as pessoas das quais ele depende não devam retirar seu carinho dele (p. 146).

No início, parecia que Roberto não encontrava este carinho na creche, já que era tido pelas professoras como uma criança madura e não como um bebê que dependia delas em relação aos cuidados corporais e também afetivamente.

Somente com o nosso trabalho interventivo é que elas puderam perceber o quanto ele precisava do amor delas. Este indicador apareceu posteriormente como presentificado na AP3, pois, na ocasião, Roberto contava com recursos próprios para solicitar algo ao outro.

Por estar diretamente ligado ao indicador 4, que se presentificou ainda durante nossa presença na creche, o indicador 8 foi presentificado posteriormente. Assim, lançamos a hipótese de que seus efeitos tenham se dado em continuidade ao indicador 4.

Indicador 10: “*A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.*” – “*Indica que está em curso a montagem pulsional*” – eixo ED tabela

Sozinhos, os indicadores não revelam nada que seja significativo. Por conta disso, existe o conjunto de indicadores que se complementam. E é o caso deste indicador que faz par, mais tarde, com o indicador 20 – “*A criança faz gracinhas*”.

De acordo com Pesaro, (2010), os indicadores 10 e 20 identificam a montagem pulsional a partir da relação entre bebê e adulto. Segundo esta autora, “a relação com o outro provê ao bebê a satisfação física, o contato com sonoridade das palavras e o acesso aos gestos e aos olhares” (p. 49). Podemos destacar que para que o indicador 10 seja marcado como presente é preciso que o adulto se relacione com a criança, podendo, portanto, a criança reagir ao convite do outro.

Este indicador prenuncia as inscrições psíquicas no corpo do bebê, o que origina a construção da imagem corporal que o bebê construirá de si. De acordo com Bernardino (2014), o corpo do bebê é receptor das inscrições psíquicas que o adulto vai escrevendo durante os cuidados com ele. Desse modo, as marcas do desejo materno erogenizam o corpo do bebê. Nas creches, essa erogenização deve ser feita pela professora que, ao cuidar do bebê, também transmite as marcas de seu desejo.

Pesaro (2010) destaca que, no início de sua vida, o bebê não é capaz de separar o seu organismo de seu psiquismo, mas que, a partir dos efeitos da linguagem e das marcas produzidas pelo outro (Bernardino, 2014), é que o bebê pode se organizar, e então, a partir da constituição de seu psiquismo se dá a relação com o seu corpo. É o que Lacan (1962-63/2005) diz ao se referir ao banho de linguagem que o bebê recebe do Outro, que ocorre na relação com o outro, que é encarnado pelo adulto, seja através dos cuidados corporais, do que se fala a respeito deste bebê e do que é esperado desse bebê antes mesmo de seu nascimento.

Pesaro (2010) se refere ao conceito de transbordamento das funções, introduzido por Bergès e Balbo (1997), para destacar que, ao tomar o seu bebê como objeto de desejo durante os cuidados, a mãe produz um transbordamento no funcionamento das suas diferentes funções, “o objeto dos cuidados não é puramente o objeto da função, mas também da libido, do gozo ou do erotismo” (p. 49).

Este indicador foi marcado como ausente na ficha de Roberto nas cinco primeiras visitas em que a criança foi acompanhada. Ele não faz parte do grupo de indicadores que apontam para a possibilidade de risco psíquico. O que pudemos presenciar durante as visitas à creche foi que Roberto, apesar de se portar de modo bastante introspectivo, reagia quando havia um investimento maior por parte de um adulto. Isto aconteceu numa visita em que a pesquisadora convocou a criança, primeiro com objetos, tentando estabelecer ali uma relação.

Apesar de bastante quieto, Roberto demonstrou interesse, em princípio, pelos objetos e, posteriormente, se interessava pelo que era dito a ele, mesmo que discretamente, a criança esboçava alguns sorrisos e sustentava seu olhar.

Mesmo tendo se presentificado, é interessante ressaltar que Roberto era bastante acanhado, tímido e quieto e quando as professoras interagiam com a criança, era necessário estar próximo a ela para perceber suas reações. Por vezes, as professoras lançavam perguntas para toda a turma, como, por exemplo, “*está na hora do suco, vamos tomar suco!?*”. Em cenas como esta, era possível presenciar que as crianças que eram mais ativas iam diretamente até as professoras e as mais quietas e passivas, inclusive Roberto, ficavam esperando até receberem o suco, ou o quer que fosse.

Em alguns momentos, Roberto era deixado por último, quase caía no esquecimento no meio de outros vinte bebês. Por vezes, eu pontuava estas cenas, como dizendo às professoras que Roberto ficou por último, ou apontando para como ele esperava pacientemente. Nestes momentos as professoras concordavam, chegando a comentar que até já se esqueceram de acordar a criança, pois ele era tão quieto que demorou para que sentirem sua falta, seu silêncio.

Lembrando que este indicador está presente no eixo ED, a criança tinha dificuldade significativa para a mudança que Lacan nos apresenta que é a mudança da necessidade para o desejo. Roberto não fazia apelo ao outro, ele não demandava o amor do outro, não manifestava o seu desejo no meio de tantas crianças e alguns adultos.

Mais uma vez, apontamos aqui a posição inibida de Roberto, que cedeu às investidas dos adultos. Entendemos, portanto, que, com a presentificação deste indicador, Roberto tenha saído de seu processo defensivo de inibição e se rendido às convocações do outro.

A presentificação deste indicador confirma o que vimos no terceiro capítulo deste trabalho, ou seja, para as crianças mais inibidas, muitas vezes estar na creche pode ser extremamente doloroso. Se não estivéssemos ali, naquele ano, talvez Roberto passasse despercebido por elas e por outras professoras, até que, sem nenhuma intervenção, pudesse manifestar sintomas graves mais adiante.

Este ponto preocupante era abordado com elas durante as visitas à creche, mas pudemos perceber que só foi significativamente considerado por elas no momento em que utilizamos um momento exclusivo com elas para falarmos sobre os bebês, no singular e na coletividade. Exploraremos mais este momento da reunião mais adiante,

pois foi a oportunidade que tivemos para falarmos sobre cada bebê e os efeitos deste encontro para o trabalho com elas.

Indicador 13: “*A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.*” “*A criança está respondendo à ‘insuficiência’ da professora para adaptar-se perfeitamente a ela, criando, com isso, intervalos em que a criança pode “aparecer”*”. Eixo PA Tabela.

Assim como os indicadores 4, “*A professora propõe algo à criança e aguarda sua reação*” e 8, “*A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta*”, o indicador 13 também se refere ao campo das antecipações imaginárias do adulto em relação ao bebê.

Este indicador demonstra que a criança é capaz de se separar do outro e suportar as suas ausências e insuficiências, possibilitando ao bebê a capacidade de se implicar como sujeito em determinada realização sem que aguarde passivamente a ação promovida pelo outro. É o que aponta Pesaro (2010), se referindo à função materna enquanto responsável pela instalação da alteridade, pois sustenta e antecipa as ações do bebê e também oferece suporte para que a criança possa se precipitar, alcançando as suas realizações, havendo, então, a possibilidade de o bebê advir como sujeito, causando, de acordo com J. Jerusalinsky (2009), surpresa no adulto.

De acordo com J. Jerusalinsky (2009), a surpresa que é causada no adulto significa que este adulto deixou espaço para que o bebê pudesse se posicionar enquanto sujeito, isso quer dizer que, na surpresa, é a realização da criança que supera as expectativas do adulto, ou seja, a criança vai além.

Isso ocorre quando a criança faz algo que extrapola o que o adulto esperava para ela. É o que Freud (1850-95/1996) destaca, conforme explorado no segundo capítulo deste trabalho, afirmando que é preciso que o bebê dependa do adulto para garantir a sua sobrevivência no início de sua vida e é a partir da ajuda de seu cuidador, que a criança passa a desenvolver seus recursos próprios para assim, se constituir psiquicamente e, futuramente, poder se separar desse outro que serviu como suporte no primeiro momento. Dessa maneira, a criança passa a aparecer como alguém que não está colado totalmente no outro.

Este indicador não apresenta risco psíquico, caso marcado como ausente, o que houve com Roberto durante a pesquisa de campo. Roberto não pedia ajuda da

professora, ou seja, a criança se manteve numa passividade que chamava a nossa atenção durante todos os dias de acompanhamento na creche.

Conforme destacamos no segundo capítulo deste trabalho, Anna Freud (1986) salienta a importância que o adulto tem para que a criança possa constituir-se subjetivamente e realizar suas conquistas autônomas. Isso ocorre, pois, o adulto tem mais experiência sobre as questões da vida que o bebê que nasce tão desamparado e sem recursos psíquicos para evitar a experiência dolorosa que vem do mundo externo.

De acordo com ela, o adulto se encarrega de proteger e poupar o bebê das experiências externas desagradáveis, pois, conforme destaca Freud (1850-95/1996), apenas a ação específica do adulto é capaz de aliviar a tensão que acomete o bebê.

Este foi o indicador que mais nos chamou a atenção em relação à percepção que tivemos enquanto pesquisadora e as percepções das professoras, pois, o que nos preocupou negativamente, já que a criança não se manifestava diante do outro, era lido pelas professoras como autonomia. Estranho era pensar em autonomia, pois Roberto não convocava o outro, nem mesmo quando precisava.

Conforme acompanhamos no primeiro capítulo deste trabalho, o que é considerado autonomia na pedagogia e na psicologia é distinto do modo que apareceu na fala das professoras. Ressaltamos que para que haja a autonomia, de acordo com Montessori (1965, 2003, 2004) Piaget (1977, 1998) e outros, é preciso que antes o sujeito possa depender do adulto.

Para a psicanálise, como nos ensina Freud (1850-95/1996) diante da angústia do desamparo originário, o sujeito recebe os cuidados corporais do adulto enquanto lhe transmite o afeto e lhe apresenta o universo que já está posto antes de sua existência.

E nas palavras de Lacan (1962-63/2005), é na alienação que o outro irá transmitir para a criança o campo do Outro e ele vai, então, poder separar-se desse Outro e, assim, poder dizer de si mesmo no mundo.

Por diversas vezes observamos que Roberto tentava algo e, sem sucesso, acabava por desistir. Em diferentes momentos, era possível acompanhar Roberto brincando sozinho com algum objeto – geralmente brincava sozinho e pouco interagia com as outras crianças – e, quando alguma criança lhe tomava o objeto, Roberto permanecia estático, não chorava, não ia buscar o objeto de volta com a criança que o pegou, não ia reclamar com a professora (cena bastante comum com os bebês, mesmo os que ainda não falam) e também não escolhia outro objeto.

Nestes momentos, perguntava para as professoras o que elas achavam que acontecia com Roberto. Elas diziam que ele era quietinho assim mesmo e que mesmo quando chorava, chorava pouco e em silêncio. Quando perguntava para elas o que elas faziam quando isso acontecia, respondiam que, no geral, não faziam nada, pois, mesmo após certo tempo, ele acabava se distraíndo com outro brinquedo.

Uma vez, enquanto a professora A relatava que Roberto se virava sozinho, perguntei se era comum que ele ficasse bastante tempo desse jeito mais apático até que se interessasse por outra coisa e a professora disse que sim. Nesta ocasião, perguntei diretamente a ela o que ela achava disso e ela disse que esse era o jeito dele, que achava que ele também era assim em sua casa, então eu perguntei “*assim como?*” e ela respondeu que ela supunha que em sua casa Roberto também era quietinho.

A professora A, seguiu relatando que quando considerava que Roberto estava muito distante das outras crianças ou até mesmo dos adultos, ela o chamava, tentando facilitar sua interação com o restante da turma, mas que, como ele costumava brincar bastante sozinho, ela respeitava isso, pois era o jeito dele.

Durante as atividades em roda como os momentos de cantiga ou outras brincadeiras, era percebido que Roberto participava, olhava atentamente para as professoras e até ensaiava passinhos de dança para as músicas que tocavam. Isso demonstra o quanto Roberto aceitava a convocação das outras pessoas, mas não tinha iniciativa própria para aproximar-se das outras pessoas, sejam adultos ou outros bebês.

A partir dessas conversas sobre Roberto é que pude compreender que as professoras partiam da premissa de que era necessário respeitar o tempo e o jeito das crianças. O indicativo de que elas estavam bem, para elas, era que as crianças comessem, dormissem, seguissem as regras e brincassem.

A partir dessas falas, fui ficando cada vez mais preocupada, pois, se elas não considerassem que ele pudesse estar em sofrimento, pouco ou nada se implicariam para ajudá-lo. Neste aspecto do trabalho, encontrei grande dificuldade, pois elas pouco aceitavam minhas tentativas de considerar a importante possibilidade de sofrimento psíquico de Roberto, já que elas insistiam que ele estava bem, principalmente nas primeiras visitas em que, aparentemente, elas sentiam-se vigiadas por mim.

Esta fala, que era compartilhada pelas três professoras daquele berçário, parecia ser fortalecida quando, durante esses momentos de passividade de Roberto, eu tentava me aproximar dele, seja com outro brinquedo ou o convidando para brincar. Elas me

diziam coisas como “*viu, ele está bem, quando chamamos, ele vem!*”, ou “*olha como ele brinca com as outras crianças*”.

Aproveitava a deixa delas para perguntar se elas achassem que se não o chamassem ele viria sozinho e elas diziam que sim, caso ele precisasse. A preocupação sobre esse ponto ainda se intensificava, pois elas achavam que ele apenas precisaria se estivesse com fome, sono ou com a fralda molhada, ou se machucado. Desse modo, a preocupação delas se dava exclusivamente sobre o campo biológico de Roberto.

Mesmo que a criança respondesse aos meus chamados, era importante que mais alguém pudesse dar continuidade às ações que o tirasse da extrema passividade, considerando que minha presença ali se dava por cerca de apenas quatro horas semanais.

Incomodada com a passividade de Roberto e a pouca ou nenhuma implicação das professoras sobre este aspecto, propus uma reunião com as três, onde conversaríamos sobre cada criança e mostraria o instrumento que usava como apoio, ou seja, os IRDIs.

Elas aceitaram e, então, marcamos o encontro para falarmos sobre as crianças à luz do instrumento. Exploraremos de modo mais aprofundado o que trabalhamos neste encontro mais adiante neste capítulo. O que adiantamos, neste momento, é que apenas com esta reunião é que as professoras puderam olhar para Roberto para além das necessidades fisiológicas e das questões pedagógicas. Elas puderam olhar mais além e passaram a efetivamente se preocupar com a possibilidade de sofrimento psíquico em Roberto e que teve como efeito a preocupação que se reverberou aos outros bebês neste mesmo sentido.

Roberto parecia esvaziado na falta do brinquedinho que havia escolhido para brincar, seu olhar ficava vago e se mantinha em silêncio, como de costume. Se chorasse, era bem pouco, silencioso e rápido. Algumas vezes ficava na mesma posição por diversos minutos. Em alguns momentos, nós tentávamos intervir. Roberto demonstrava pouca curiosidade e depois de algum tempo e interação com o adulto, acabava por aceitar o objeto oferecido.

Neste sentido, Freud (1925-1926/1996) escreve que:

Uma situação de perigo é uma situação reconhecida, lembrada e esperada de desamparo. A angústia é a reação original ao desamparo no trauma, sendo reproduzida depois da situação de perigo como um sinal em busca de ajuda. O ego, que experimentou o trauma passivamente, agora o repete ativamente, em versão enfraquecida, na esperança de ser ele próprio capaz de dirigir seu curso.

É certo que as crianças se comportam dessa maneira em relação a toda impressão aflitiva que recebem, reproduzindo-as em suas brincadeiras. Ao passarem assim da passividade para a atividade, tentam dominar suas experiências psiquicamente (p. 164).

Assim como trabalhamos no segundo capítulo deste trabalho, a partir da noção do Fort Da, Freud aqui também destaca que, ao brincar, a criança cria tentativas para dominar a situação angustiante de modo total. Isso não era o que Roberto nos mostrava, pois seu brincar consistia inicialmente em apenas segurar os brinquedos que escolhia. Não tinha alguma tentativa aparente de aplacar algum tipo de sofrimento e, quando alguma outra criança lhe tirava tal objeto, Roberto se posicionava de modo inibido, muito provavelmente para tentar evitar uma situação que lhe causasse ainda mais desprazer.

Isso demonstra o quanto Roberto estava submetido ao outro, assujeitado ao desejo do Outro. Não demandava, não escolhia, não tinha um lugar para poder falar sobre si mesmo.

No entanto, aos poucos, Roberto ia aceitando os meus convites para brincar e, portanto, interagindo de modo mais ativo, mas ele ainda não pedia ajuda, aceitava quando lhe era oferecido, mas ainda sem iniciativa própria, ainda que esboçasse potencialidade para tal.

Assim como os outros indicadores, apostávamos que a criança pudesse futuramente emergir enquanto sujeito diante das alternâncias entre presença e ausência do outro. Isso pode ser confirmado tanto através de nosso reencontro com a criança no ano seguinte em que, mesmo quieto e inibido, Roberto solicitava a ajuda do outro, como também na ocasião da AP3, em que ele pedia ajuda para aquilo que encontrava dificuldades e não agia mais com a mesma passividade que era apreendida enquanto ainda era um bebê.

Indicador 14: *“A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção”*. – *“A professora percebe que a criança está demandando amor”* Eixo ED – Tabela

Este indicador se refere à possibilidade de a criança demandar da professora juntamente com a capacidade da professora de ser capturada pela convocação da criança.

De acordo com Pesaro (2010), para que a demanda se estabeleça, é preciso que o outro reconheça as reações da criança como pedidos direcionados para ela. Conforme apontado a partir do grafo do desejo, a demanda é sempre uma demanda de presença e de ausência, ou seja, a demanda é sempre demanda de amor.

A autora segue afirmando, a partir da teoria lacaniana, que a demanda é um modo que a criança tem para expressar um apelo no momento em que almeja obter algo de alguém. No caso deste indicador, a forma que a criança encontra para conseguir algo da professora é tentando chamar a sua atenção, que, muitas vezes, pode ocorrer de modo indireto, ou seja, a criança, a partir de diversos recursos diferentes, pode tentar atrair o olhar ou a voz da professora, que entra no jogo proposto pela criança, com isso acontece uma troca prazerosa entre a criança e a professora.

Este indicador não aponta especificamente para risco psíquico. Nos dias em que acompanhamos Roberto, ele foi marcado como Não Verificado nos três primeiros dias de observação. Na quarta visita, foi marcado como ausente, assim como nos quatro encontros seguintes. Este indicador se presentificou quando Roberto contava treze meses de vida e se manteve presente até o último encontro com a criança.

Por se tratar do eixo Estabelecimento da Demanda, este indicador está do lado da professora, mas só é possível estar presente quando há também alguma manifestação do lado da criança. Este indicador aponta para a leitura da professora de que a criança está lhe demandando amor.

Depois da reunião, encontro com as professoras para falarmos sobre todas as crianças do berçário, elas puderam ressignificar o que liam em Roberto como autonomia e passaram a se sentir participantes ativas na constituição da criança, se responsabilizando pela importância que tinham na relação com o bebê. Havia mais trocas de olhares entre a criança e as professoras e as professoras se esforçavam para incluir Roberto nas atividades e não apenas se conformavam e atendiam à passividade e praticamente reclusão da criança.

Elas diziam que percebiam como ele mudou com elas, com as outras crianças, *“ele precisava de uma ajuda maior”*, mas com elas as reações dele eram bastante evidentes, isso porque, de acordo com a fala de uma das professoras de Roberto, *“agora elas conheciam ele melhor, mesmo que quietinho, se prestar atenção nele é possível entender o que ele quer”*.

Aqui podemos destacar mais uma vez a nossa leitura sobre Roberto ser uma criança inibida, assim como Freud (1925-1926/1996) em *Inibições, Sintomas e Ansiedades* e Lacan (1962-63/2005) em seu seminário sobre a angústia, vimos que a inibição é uma manifestação do sujeito diante da angústia.

Henckel e Berlinck (2003) realizaram alguns desdobramentos em que diferenciam a inibição do sintoma e da angústia, conforme articulados inicialmente por Freud (1925-1926/1996). Estes autores apontam para a dificuldade e, talvez, impossibilidade de tratar estas três instâncias como distintas, mesmo porque, uma se relaciona a outra.

O recorte que consideramos interessante para o nosso trabalho é que, aquilo que é apreendido do campo fenomenológico, a partir das manifestações psicopatológicas ou dos mecanismos psíquicos, é que estão relacionados tanto na inibição quanto no sintoma.

Estes autores destacam a experiência com as crianças, mesmo as mais jovens, apontando que possivelmente trata-se de inibição “quando, na clínica com crianças, observam-se graves manifestações psicopatológicas, ocorrendo, ao mesmo tempo, uma construção subjetiva”, mas, de acordo com o que eles próprios questionam: seriam “inibições ou sintomas?” (p.115).

O que Henckel e Berlinck (2003) desdobram é que, na neurose, a inibição e o sintoma estão relacionados e, assim, cada um recebe um estatuto particular. Entretanto, quando na clínica com crianças manifestam-se as graves psicopatologias:

como o autismo, a psicose, a debilidade, pois estas apresentam-se com um Eu frágil em seu funcionamento pela sua contribuição mesma. Tais manifestações indicam problemas na formação do Eu, desde a sua organização implicando um investimento inicial por um agente da função materna, até a construção de possibilidades de diferenciação desse outro. Tem-se, portanto, um Eu frágil no funcionamento pela sua constituição mesma (p. 122).

Por isso é necessária a ajuda do adulto experiente para que a criança possa aplacar o desamparo sofrido pelo Eu.

Indicador 19 a: “*A criança possui objetos prediletos em casa*” – “*Objeto transicional. A criança mostra possuir a capacidade de substituir a presença dos outros pela simbolização*”. Eixo – PA tabela

Indicador 19 b: “*A criança possui objetos prediletos na creche*”.

O indicador 19, dividido entre a e b, apontam para o objeto transicional que a criança elege em sua casa e/ou na creche. É possível acompanhar na creche se a criança escolhe dentre os objetos oferecidos pela instituição aquele que mais lhe agrada e exerce a função de transicionalidade. Já o objeto que a criança pode ou não escolher em sua casa é conhecido por nós a partir das conversas com os professores, ou então, nos casos das crianças que não conseguem se separar de algum objeto de casa e os levam para a creche.

De acordo com Pesaro (2010), a construção deste indicador teve influência da concepção winnicottiana de objeto transicional, pois este objeto é, para este autor, a representação da mãe para a criança. O objeto faz a continuidade da mãe e, com isso, a criança é capaz de circular no mundo “com a segurança de portar o objeto materno interiorizado” mesmo estando distante dela. Dessa forma, a criança pode representar a ausência de sua mãe, portanto, um “objeto materno interiorizado” (p. 57).

Pesaro (2010) contrapõe a teoria de Winnicott com a proposta de Lacan, afirmando que:

Lacan (1956-57/1995 e 1960) dialoga com essa concepção winnicottiana para elaborar o conceito de objeto *a*. Esse conceito introduz a noção da falta na relação mãe-criança. Para Winnicott (1951/2000), a função do transicional seria simbolizar a falta materna; para Lacan, o objeto *a* seria aquilo que nomeia uma falta que não pode ser representada (p. 57).

O indicador 19 não pertence ao grupo de indicadores de risco psíquico. Este indicador revela a capacidade que a criança tem de simbolizar a ausência materna por meio de objetos. Com relação aos objetos prediletos que Roberto pudesse ter em casa, nunca foi de nosso conhecimento, pois as professoras não sabiam dizer e não houve encontro, nesta fase da pesquisa entre pesquisadora e os pais da criança. Por conta disso, o item a – deste indicador permaneceu marcado como não verificado ao longo de todo o acompanhamento na creche.

Com relação ao item b – sobre a preferência de Roberto por algum objeto na creche, esta nunca foi manifestada, ou seja, na creche, Roberto nunca elegeu algum objeto que lhe ajudasse a suportar a ausência de sua mãe.

Nossa hipótese acerca deste indicador é que Roberto não chegou a se dar conta da alternância entre a presença e a ausência de sua mãe. Como não diferencia a presença e a falta de sua mãe, ainda não precisou usar de recursos psíquicos para simbolizar essa falta.

Diferentemente da criança que chegou a eleger um objeto e depois o abandonou por não mais precisar dele, ao longo do acompanhamento de Roberto, desde seus oito meses de vida, não apareceu o uso de algum objeto que pudesse representar sua mãe.

O que nos preocupou bastante em relação a este indicador é que, numa conversa com as professoras, elas estranharam uma cena que ocorreu ao longo da semana. De acordo com as educadoras, os pais de Roberto compareceram à creche para conversar com a diretora (foi um horário marcado como alternativa ao horário da reunião, por conta da dificuldade nas agendas dos pais de Roberto).

Na ocasião, todos os bebês estavam no berçário brincando e os pais decidiram passar no berçário para ver Roberto. As professoras comentaram que Roberto não reagiu à chegada de seus pais, seus pais o chamaram, ele então olhou e continuou brincando, sentado onde estava. Sua mãe comentou que queria que ele fosse lhe dar um beijinho e a criança não reagiu a essa demanda de sua mãe. Ambos foram embora e se despediram de Roberto e ele também não se manifestou diante da partida de seus pais.

As professoras disseram que acharam a cena muito estranha e quiseram compartilhar, pois no geral, quando os bebês são deixados na creche e se adaptam ao ambiente e aos horários, quando veem seus pais em horários fora do habitual na creche, tendem a fazer festa e a chorar quando se despedem. Mesmo aqueles que não chegam a chorar, demonstram sentir a falta de seus pais. Ao contrário, Roberto não estranhou nem a presença de seus pais na creche em horário fora do habitual e nem reclamou por sua partida.

Nesta conversa as professoras comentaram que antes de frequentar a creche, Roberto ficava em casa com o seu pai e o pai contou que, como trabalhava em casa, deixava Roberto no berço o dia todo e ia até o berço para realizar os cuidados corporais e, assim que os concluía, se retirava em direção ao outro cômodo da casa, deixando a criança sozinha. O pai disse ainda que Roberto quase não chorava nessa época, então ele acabava se concentrando em suas atividades e ia ver a criança em momentos pontuais.

Este indicador pertence ao eixo alternância presença e ausência, que aponta para a capacidade que a mãe e o bebê têm de separação, conforme exploramos no capítulo anterior deste trabalho. Retomando o conceito de Lacan sobre a alienação e a separação, sabemos que ambos se dão através da relação entre o adulto cuidador e o bebê, inclusive nos momentos dos cuidados com o corpo do bebê. De acordo com Pesaro (2010), “os cuidados não podem ser mecânicos nem infalíveis, eles devem ser imperfeitos” (p. 53)

O que nos parece é que tanto em casa, quanto no início de sua permanência na creche, Roberto apenas recebia os cuidados corporais de modo mecânico, não havendo, ou havendo poucas possibilidades, para que a criança sentisse apetência simbólica pelo adulto e, por conta disso, o convocasse a estar junto a ele.

Freud (1925-1926/1996) destaca que:

As inibições mais generalizadas do ego obedecem a um mecanismo diferente de natureza simples. Quando o ego se vê envolvido em uma tarefa psíquica parcialmente difícil, como ocorre no luto, ou quando se verifica uma **tremenda supressão de afeto**, ou quando um fluxo contínuo de fantasias sexuais tem de ser mantido sob controle, ele perde uma quantidade tão grande de energia à sua disposição que tem de reduzir o dispêndio da mesma em muitos pontos ao mesmo tempo (p. 94, grifo nosso).

E conclui:

No tocante às inibições, podemos então dizer, em conclusão, que são restrições das funções do ego que foram ou impostas como medida de precaução ou acarretadas como resultado de um empobrecimento de energia; e podemos ver sem dificuldade em que sentido uma inibição difere de um sintoma, porquanto um sintoma não pode mais ser descrito como um processo que ocorre dentro do ego ou que atua sobre ele (p. 94).

Assim, nós concluímos que Roberto se posicionava de modo inibido, como uma tentativa de economia libidinal, pois assim, ele economizava a sua energia por uma restrição egóica, já que, aparentemente, não podia contar com o outro para lhe ajudar nessa empreitada. Desse modo, nos parece que Roberto não se esforçava em escolher um objeto predileto, como se, com isso, pudesse evitar, futuramente, a dor de sua perda.

Do mesmo modo, nos parece que o bebê também se precavia do sofrimento de manifestar alegria ao ver seus pais e depois lidar com o sofrimento da partida deles. Ou seja, trata-se aqui de uma economia libidinal, pois o bebê não esboçou alegria ao vê-los, assim como, de modo também inibido, não esboçou tristeza ao vê-los partir.

Indicador 20: *“A criança faz gracinhas” – “A criança já faz uso de um corpo erógeno com o objetivo de enlaçar o olhar dos outros” – Eixo ED tabela*

Para que o indicador 20 se apresente no acompanhamento de um bebê, é preciso que o indicador 10, *“A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela”*, tenha sido também apreendido enquanto presente, pois, se no indicador 10 as marcas estão se inscrevendo a partir da relação com o outro, no indicador 20 a criança já é capaz de fazer uso de seu corpo que foi anteriormente erogenizado pelo adulto.

Ambos os indicadores pertencem ao eixo Estabelecimento da Demanda e, especificamente, o indicador 20, demonstra que a criança, ao fazer gracinhas, está solicitando o outro para a satisfação de seu prazer e não somente de suas necessidades, conforme ocorria anteriormente enquanto ainda era recém-nascido. Pesaro (2010) aponta que, neste indicador, a criança “já sabe como se oferecer para chamar a atenção desse outro” (p. 50) e, desse modo, aparece a demanda ao outro.

Recorrendo ao estádio do espelho apresentado por Lacan, Pesaro (2010) ilustra a produção dos sintomas na criança para se posicionar em relação ao outro. Tais sintomas funcionam como manifestação ou resposta ao que nele já está inscrito, isso para que o bebê provoque no outro o seu olhar e a sua atenção, podendo, portanto, ser notado pelo outro.

Este indicador aponta para a capacidade do bebê de provocar o outro, de seduzi-lo e chamar a sua atenção. De acordo com A. Jerusalinsky (2008), este indicador indica a possibilidade que o bebê tem de enlaçar o outro, utilizando o seu corpo erogenizado e produções instrumentais que se fundamentam a partir de uma extensão simbólica.

O indicador 20 não aponta para a possibilidade de risco psíquico. Roberto apresentou ausência neste indicador. Em nenhum dos encontros a criança fez gracinhas para alguma cuidadora ou algum outro adulto na creche.

A ausência deste indicador demonstra que a criança não solicita a atenção do outro de modo ativo, pois também não faz gracinhas para que o adulto que convive com ele possa ser capturado.

Lacan (1962-63/2005) recorre à obra freudiana para apontar que, na inibição, “é da paralização do movimento que se trata” (p. 18). Isso vai ao encontro com o que víamos em Roberto, ele se mantinha paralisado.

Essa paralização era percebida tanto em relação à convocação aos adultos e interação com as outras crianças, quanto no seu modo de brincar e escolher seus objetos, Roberto sempre agia de modo passivo ou beirando a passividade. Podia segurar um brinquedo por período prologado, sem ao menos olhar para ele, assim como também podia passar longos períodos paralisado, olhando para a parede.

Ainda que este indicador tenha se mantido ausente ao longo de todo o acompanhamento da criança, o desenrolar dos outros indicadores mostram que, ainda que Roberto apresentasse diversas características de uma criança inibida, ele não apresentava risco psíquico e também não apresentava problemas para o

desenvolvimento que demandassem encaminhamento para acompanhamento psicanalítico.

Este indicador aponta para o uso que a criança faz de seu corpo para atrair o olhar do outro e Roberto não o fazia. O que atenuou a nossa preocupação, que havia aparecido inicialmente, é que, ao longo de nosso trabalho, mesmo que a criança não procurasse ativamente o adulto, ele era facilmente fisgado pelas professoras, pela pesquisadora e pela enfermeira que frequentava a sala em alguns momentos específicos.

A criança se enlaçava ao adulto durante a interação, demonstrava gostar de estar na relação com o outro e também ficava bem sem o adulto, seja quando ficava brincando sozinho ou quando interagia com outras crianças.

Ao final da pesquisa foi percebido que Roberto mantinha maior proximidade dos outros bebês, o que antes não ocorria, mas, ainda assim, a criança se mantinha “*apagada*” em relação às demais. Isso nos faz concluir que Roberto era um bebê tímido e que ele estava na sua turminha, conforme conseguia lidar com sua introversão, mas ainda assim, tinha um lugar ali.

Neste ponto, as professoras já estavam avisadas sobre a introspecção de Roberto, e, desse modo, não deixavam mais que a criança ficasse isolada da turma por muito tempo e não mais se esqueciam dele, como era bastante comum no início daquele ano.

Spitz (1979) destaca que os bebês podem também sofrer de carência afetiva, depressão e retraimento. Inclusive, ele conclui que o retraimento pode ser para o bebê um modo precoce de depressão e até mesmo uma forma de entrar na depressão ou quadros depressivos. Por outro lado, destaca que o retraimento pode ser, para o bebê, uma defesa, pois, para este autor, o retraimento possibilita que o bebê participe da regulação das interações.

É este tipo de retraimento que Roberto apresenta, pois ele não nos parece uma criança deprimida, mas que indica que se relaciona com outro com bastante cautela, seja com os adultos ou com as crianças. Diante de uma criança invasiva, Roberto se retraía, num movimento evasivo.

No ano seguinte, revisitamos a creche e Roberto ainda não fazia gracinhas, mas buscava pelo outro, seja bebê ou adulto. Durante a AP3, as gracinhas apareceram de modo expressivo, tanto diante do reflexo de sua própria imagem no espelho, quanto ao longo das brincadeiras com as professoras e comigo.

Indicador 21: “A criança busca o olhar de aprovação do adulto”. – “Aponta a alienação no Outro” Eixo FP tabela

Este indicador está diretamente relacionado ao eixo 4 – Instalação da função paterna, onde é possível acompanhar como o bebê se posiciona com a entrada de um terceiro na relação mãe-bebê. Dito de outro modo, o eixo que diz da função paterna se refere à possibilidade da entrada da terceira instância, que é orientada, de acordo com Kupfer et. al. (2009), pela dimensão social.

Para que este indicador seja marcado como presente durante o acompanhamento do bebê na creche é necessário que, primeiramente: a função materna tenha instalado o movimento de “*pulsção constante*” (Pesaro, 2010, p. 60), cujo efeito é a emergência do sujeito e, em segundo lugar, é preciso que a função paterna possa proporcionar ao bebê alguma estabilização psíquica que é consequência do trabalho de enodamento.

Pesaro (2010) segue apontando que, para que se opere a função paterna, é necessário que, na relação mãe-bebê, a castração esteja “inscrita na estrutura em que a mãe toma o bebê” (p. 61), pois é a presença da função paterna que barra o desejo materno, produzindo um corte no desejo da mãe que possibilita para a criança a existência de dois lugares diferentes e não somente um lugar, como havia antes de se instalar a alienação e a separação.

Desse modo, neste indicador, quando a criança busca o olhar de aprovação do outro, significa que ele e o outro são entidades diferentes e que a aprovação do outro representa a possibilidade de o bebê se orientar a partir das regras e das leis.

O indicador 21 não faz parte do grupo de indicadores de risco psíquico. Como este indicador está apoiado no eixo da Função Paterna, ele aponta diretamente para a alienação no Outro. Durante todo o trabalho de acompanhamento, este indicador foi marcado como ausente, mas, levando em conta a timidez e o movimento de retraimento de Roberto, podemos concluir que a criança não buscava o olhar do outro por conta de sua timidez, como vimos, por conta de seu posicionamento inibido. Em contrapartida, a criança discretamente olhava para os adultos à sua volta, o que demonstra de certo modo, a relação estabelecida com o outro e a alienação no Outro.

Trata-se, portanto, de gestos muito sutis do lado da criança. Mesmo que apontemos aqui estes olhares direcionados ao adulto, eram movimentos bastante discretos e ocorriam por um breve período que sem uma observação atenta, talvez não fossem percebidos pelos adultos. No final da pesquisa, as professoras podiam perceber

estes sinais sutis da criança e, a partir disso, engatar numa troca, onde a professora conversava com a criança e onde supunha sujeito.

Se antes não havia troca entre a criança e os adultos, o que possivelmente favorecia que Roberto se mantivesse em sua posição inibida, ao longo das intervenções que ocorriam de modo triangulado, foi possível perceber o modo com o bebê e suas professoras realizavam trocas prazerosas. Destacamos, contudo, que a falta estava tanto do lado da criança quanto do lado do adulto na relação. Constatamos isso quando acompanhamos as mudanças nos dois lados dessa relação, a partir das intervenções realizadas com todos os integrantes envolvidos. Isso porque as trocas puderam aparecer na medida em que ambos se envolviam na relação, tanto o adulto quanto a criança, o bebê, por ainda precisar do adulto, precisava de ações específicas do lado de seus cuidadores. Podemos articular, com base na psicanálise, que faltava alguém que o auxiliasse com a sua própria falta. Nas palavras de Lacan, recorrendo à Freud:

Em Inibição, sintoma e angústia, Freud nos diz, ou parece dizer, que a angústia é a reação-sinal ante a perda de um objeto. E ele enumera: perda sofrida em bloco, quando do nascimento saído do meio uterino; perda eventual da mãe, considerada como objeto; perda do pênis; perda do amor do objeto; perda do amor do supereu. (...) a angústia não é sinal de uma falta, mas de algo que devemos conceber num nível duplicado, por ser a falta de apoio dada pela falta (p. 64).

Assim, como vimos anteriormente, Lacan ressalta o que Freud escreveu e que nos auxilia na localização da perda sofrida por Roberto, o que nos parece ser a perda de sua mãe, ocasionando um luto não elaborado por parte do bebê. Assim, se não podia amar a sua mãe, parece que Roberto também não poderia devotar seu amor a mais ninguém.

Portanto, se Roberto não pudesse amar sua mãe, então, também não poderia amar mais ninguém e, desse modo, supomos que ele também não poderia ser amado por mais ninguém. Com base nessa hipótese, Roberto não buscava o olhar de aprovação do adulto, pois não estava amorosamente ligado a ele.

Este indicador também apareceu presentificado durante a AP3, a partir de diversos momentos em que Roberto buscou o olhar de aprovação das próprias pesquisadoras enquanto se deu a atividade que envolvia brincadeiras com elas.

Indicador 27: “A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora”. – “Articula a construção da imagem corporal e a função paterna” – Eixo FP tabela

De acordo com Pesaro (2010), este indicador ilustra o momento edípico em que a criança pode compreender que lhe falta algo e que sua mãe poderá suprir.

Este indicador, também referido ao complexo de Édipo, indica “os efeitos da operação da função paterna nesse jogo de olhares no qual a mãe anuncia à criança que tem ‘olhos’ para outras coisas”, ela deseja outras coisas. “Este movimento (desejante) materno é necessário para a criança perceber que não é e nem tem o que a mãe deseja. Efetiva-se a presença de um terceiro na relação mãe/bebê, operando a função paterna” (p. 65).

Tal indicador foi marcado como não se aplica nas primeiras visitas, pois Roberto ainda não estava com a idade que compreendia esta faixa que deve ser realizada entre o 12º e 18º meses de vida.

Na primeira visita em que registramos este indicador como ausente, Roberto tinha recém completado 12 meses de idade, o que não consideramos algo preocupante, já que não se trata exclusivamente de analisarmos as crianças em sua cronologia. O intuito é termos as faixas de idade como uma referência.

Já na visita seguinte, a marcação para este indicador foi presente e assim se manteve até o final de nossa circulação pela creche que compreendeu, ao todo, três vezes em que tivemos a oportunidade de acompanharmos Roberto nesta faixa.

Vale destacar que, inicialmente, a criança começou a manifestar curiosidade ao que interessava a mim, enquanto ficava sentada no chão, relativamente próxima a todas as crianças. Posteriormente, foi possível notar que Roberto passou também a se interessar por aquilo que interessava às professoras.

Este indicador também pode ser confirmado no momento da AP3, pois Roberto também se interessava pelas coisas que chamavam a atenção das pesquisadoras.

Indicador 29: “*A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos*”. – “*A professora introduz a criança no pacto simbólico*” – Eixo FP tabela

De acordo com Pesaro (2010), este indicador aponta para a possibilidade do cuidador perceber que a criança adquire a capacidade de se manifestar para além das suas interpretações. A partir da linguagem, a criança passa, portanto, a ser cobrada pelo outro para que se posicione a partir da fala, e não mais manifestando-se a partir de balbucios, sons e gestos.

Desse modo, a criança é confrontada com as leis da linguagem e o adulto “introduz a criança no pacto que constitui a nomeação, que faz com que dois sujeitos, ao mesmo tempo, concordem em reconhecer o mesmo objeto” (p.68). Trata-se da configuração que possibilita a abertura da significação fálica.

A autora segue apontando ainda que, quando a criança é capaz de advir como sujeito a partir do momento em que a “dimensão do sentido sobrevém” (p. 68), ela demonstra que houve a divisão originária e apenas é possível compreender um sentido enquanto sujeito, pois aí a criança dá demonstração de que o registro do simbólico se inscreveu.

Novamente podemos testemunhar, a partir deste indicador, a aposta que o adulto faz na criança, pois espera que a criança seja capaz de entrar no pacto da linguagem e é a partir daí, que a criança poderá contar com a chance de se articular na linguagem e pela linguagem.

Este indicador não apresenta risco psíquico em caso de ausência. As marcações deste indicador começaram a ser feitas a partir da oitava visita em que observamos Roberto, isso porque, somente nesta visita, a criança tinha a idade mínima em que poderíamos apreender este indicador. Roberto contava 12 meses quando se deu a marcação deste indicador e foi acompanhado uma vez por mês, em outras três marcações.

Por este ser um indicador que está do lado da professora, ele demonstra de modo mais claro, que a criança, a partir do incentivo dela, pode separar-se e se posicionar enquanto sujeito.

Foi um indicador bastante difícil de apreender, pois as professoras pouco ficavam com as crianças de modo exclusivo e singular e, nos raros momentos em que estavam disponíveis para cada criança, as suas ações ainda estavam praticamente voltadas apenas para as necessidades fisiológicas dos bebês e não contemplavam particulares, dificuldades e especificidades de cada criança.

Com isso, o que percebemos a partir deste indicador, na experiência que envolveu especificamente esta turma, é que as professoras estavam pouco disponíveis para as conquistas de cada bebê. Assim como este indicador, o 12 – A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço, também sempre foi marcado como ausente. Estes indicadores apontam para a dificuldade que é a rotina que os professores têm para lidar com 21 alunos em sala de aula.

De outro modo, estes indicadores também demonstram a indisponibilidade psíquica de alguns professores em relação a alguns bebês, pois é possível notar quando uma delas mantém predileção por alguma criança, assim como quando algumas crianças são preteridas pelas professoras, conforme aponta Brandão (2016) em sua tese de doutorado.

Neste sentido, conforme acompanhamos no terceiro capítulo deste trabalho, não se trata apenas da dura rotina em uma creche como fator de impossibilidade de enlaçamento entre as professoras e as crianças. O que nos parece é que a impossibilidade, neste caso, é no âmbito psíquico.

As professoras, mesmo que se dessem conta da importância que tinham para aqueles bebês, ainda estavam submetidas às leis regidas pela instituição. O Outro aqui, não deixava muito espaço para o inesperado e para a atuação espontânea por parte das professoras.

Parecia que se sentiam vigiadas o tempo todo e, portanto, ameaçadas de seu lugar enquanto pedagogas. Elas esboçavam uma mudança na relação com Roberto, mas este indicador ainda não havia sido sustentado por nenhuma delas. Mas novamente, de acordo com os demais indicadores, tudo nos leva a crer que elas poderiam fazer este tipo de pedido a Roberto.

Outro dado importante é lembrarmos que, em nossa última visita na creche, ocorrida em dezembro de 2012, Roberto estava com um ano e três meses de idade. Ele estava explorando a linguagem e se arriscando com as primeiras palavras. Este movimento das professoras, de pedir que a criança nomeie o que deseja, era mais observável com as crianças maiores que desenvolviam vocabulário mais amplo e rico.

Com Roberto, as professoras ainda estavam focadas na tarefa de ensinar o nome das coisas. Ainda não reivindicavam que ele nomeasse o que desejava; não que ele não fosse capaz.

4.2. Apresentação dos indicadores para as professoras de Roberto.

Foi percebido inicialmente o que os IRDIs mostraram, *a posteriori*, que na creche as crianças que precisam de cuidados especiais, que dependiam mais, não poderiam contar com suas cuidadoras, pois elas estavam constantemente ocupadas com muitas crianças para focar as atenções em um só bebê. Em consequência disso, as professoras muitas vezes são ausentes para os bebês, de acordo com a própria fala delas;

os cuidados muitas vezes são mecânicos e como numa fábrica, “*produção em massa*”, um bebê após o outro na hora da troca de fraldas, cinco bebês sendo alimentadas ao mesmo tempo por uma só cuidadora. Muitas vezes não dá tempo para outras necessidades, que não as fisiológicas.

As professoras tentam incessantemente dar conta das exigências da instituição e, respondendo às políticas públicas, acolhem sete crianças para os cuidados rotineiros, não havendo espaço para outra coisa que não o cuidar no âmbito prático, sem que haja olhar atento às necessidades de cada criança devido à massificação.

O que chamava bastante a atenção na criança observada é que, além do fato de ela não demandar atenção das professoras, também não mantinha uma brincadeira com outra criança ou até mesmo sozinho. Sobre o brincar, tanto A. Freud (1971) quanto Erikson (1971), lançam luz sobre sua importância, considerando-a, então, como uma função do ego, um momento de organização dos processos corporais, sociais e do próprio eu da criança. Anna Freud recorre aos estudos de Melaine Klein para afirmar que durante o brincar, a criança é capaz de representar situações do mundo adulto para poder compreendê-lo, haja vista que ainda não é capaz de expressar-se a partir da verbalização. Justamente neste aspecto é que nos preocupávamos com Roberto, pois muitas vezes a criança mantinha-se sentada e parada, olhando para a parede ou segurando algum objeto por tempo prolongado, sem que interagisse com o mesmo.

Anna Freud (1971) aponta que o brinquedo é tão importante para a criança como o trabalho é para o adulto e, conseqüentemente, “um teste em relação à capacidade que tem a criança de brincar” (p. 116). Parecia que Roberto não estava enlaçado pelo outro ou ao que este outro lhe remetia do mundo. A criança não explorava seu ambiente e os objetos que estavam ao seu alcance. Quando segurava algum brinquedo e alguma outra criança vinha e lhe tomava o objeto, Roberto não fazia questão de tomá-lo de volta ou investir em outro objeto. Ele apenas paralisava-se diante da parede com olhar vago.

Após a reunião para apresentar o desenrolar dos IRDIs naquela creche com aqueles bebês. Ao transmitirmos os indicadores de Roberto, todas as professoras demonstraram surpresa e se comprometeram a olhar para a criança de um modo diferente.

A partir dessa reunião as professoras mudaram seu posicionamento na relação com Roberto que, anteriormente, era visto por elas como uma criança independente e autônoma. Elas puderam, através dos IRDIs, ressignificar o conceito que tinham de

autonomia e passaram a direcionar um olhar atento para a criança e também passaram a se implicar na relação com a criança para além do interesse exclusivo aos cuidados corporais.

Certamente, as intervenções que ocorriam desde a primeira visita na creche tiveram seus efeitos, mas arriscamos afirmar que estes efeitos apenas fizeram sentido para elas *a posteriori*, ou seja, a partir da reunião, momento em que elas puderam conhecer melhor o instrumento e comparar os indicadores de Roberto aos dos outros bebês, é que elas puderam notar o quão preocupante era a inibição dele.

Exemplo disso é que, por ordem alfabética, Roberto não foi uma das primeiras crianças que discutimos nesta reunião. Isso possibilitou que elas vissem minhas marcações sobre cada criança e entendessem o motivo de eu interrogar o que elas nomeavam como autonomia nele.

Elas diziam coisas como *“realmente, o bebê x é autônomo, pois ele pede o que quer, vai atrás dos brinquedos, é ativo”* ou *“Roberto é tão quietinho que nunca paramos para ver ele assim, como estamos fazendo agora”*.

Ainda que a noção de autonomia para elas fosse bastante diferente da nossa, conforme apresentamos no segundo capítulo deste trabalho, e também do que a pedagogia articula sobre a autonomia, ressaltamos que elas passaram a olhar para além do que acreditavam anteriormente, seja por falta de contato com a criança ou pela dificuldade delas em se colocarem como responsáveis pelo desenvolvimento e pela constituição psíquica daquele e dos outros bebês.

Importante destacar também que a reunião realizada com as professoras pareceu-nos decisiva, pois lançamos a hipótese de que apenas a partir daquele momento elas puderam compreender de que se tratava a pesquisa IRDI. Parecia que, assim como elas se sentiam, o tempo todo, avaliadas e controladas pelas figuras de liderança da creche, também pairava sobre elas a sensação de ameaça em relação à minha presença ali, como se estivéssemos vigiando-as.

Podemos compreender que as professoras de Roberto não reconheciam a importância que tinham para ele, e, então, não se apropriavam na relação com ele. Ainda que a LDB publique documentos referentes ao tema:

O estabelecimento de um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças. O professor, consciente de que o vínculo é, para a criança, fonte contínua de significações, reconhece e valoriza a relação interpessoal. (BRASIL, 1998b, p. 50)

De acordo com nosso entendimento sobre a importância da figura do professor para os bebês que frequentam um berçário diariamente, Bernardino e Kamers (2003) também denotam que, muitas vezes, por conta dos cuidados generalizados que são oferecidos aos bebês, que chegam a ser mecanizados, a constituição e o desenvolvimento do bebê podem ser comprometidos.

Para estas autoras, é praticamente impossível que um educador de creche invista seu desejo, ou seja, possa direcionar seu olhar para a suposição de sujeito de todos os bebês com quem lida diariamente, de modo simultâneo.

Nós concordamos com o que estas autoras destacam sobre a importante tarefa que os professores têm para os bebês que frequentam as creches. Neste mesmo sentido, Freud (1925-1926/1996) defende que:

Quando, por exemplo, uma criança é deixada sozinha no escuro, seria de esperar-se que ela, (...) recebesse de bom grado o restabelecimento da situação intra-uterina: contudo, é precisamente em tais ocasiões que a criança reage com angústia (p. 135).

Neste sentido, concordamos que, a ameaça de sofrimento que o abandono afetivo pode acometer um bebê que passa longos períodos na creche, pode lhe causar extremos níveis de sofrimento, e isso precisa ser olhado e tratado.

Esta autora destaca que não se trata de incompetência por parte do profissional, e sim, de uma impossibilidade. Isso porque no primeiro ano de vida, período em que os bebês dependem do adulto como nunca dependerão em outro momento da vida, é preciso considerar que eles (os bebês) precisam de cuidados intensos e também singularizados. Para isso, é necessário que se dê o investimento em cada bebê de modo singular, que vá além do universal da maternagem.

Com isso, nos surgiram algumas dúvidas: a dificuldade de enlaçamento se dá em que lugar? Trata-se de um bebê que não convoca o outro ou um bebê que não é capturado pelo outro?

Uma hipótese que lançamos aqui é que isso depende da relação que se estabelece entre professor e bebê. Não é possível colocarmos na conta de apenas um dos envolvidos. Portanto, trata-se de um problema presente na relação e não de apenas um dos envolvidos dessa relação.

Importante destacarmos que mesmo que estatisticamente os indicadores de risco tenham sido demonstrados como os indicadores graves no acompanhamento de bebês, o que vimos a partir do estudo de um caso específico, é que eles podem não representar

tanto risco assim. Isso depende de como cada bebê reagirá e não dispensa a necessidade de acompanhamento.

4.3 Os efeitos dos IRDIs acompanhados em Roberto

Conforme acompanhamos ao longo deste capítulo, os IRDIs exigem uma leitura sensível da relação entre a criança e o adulto. Isso nos faz interrogar as questões que surgem ao longo do acompanhamento na creche, além de nos ajudar a direcionar o olhar para aspectos importantes e sensíveis para apreender o caminhar das crianças ainda na primeira infância. Ao longo de todo o acompanhamento, este foi o histórico geral de Roberto:

Tabela 2 – Acompanhamento geral dos IRDIs de Roberto:

Ausentes que permaneceram ausentes:	7, 8, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19b, 20, 21, 29 e 31
Ausentes que se tornaram presentes:	2, 3, 4, 5, 10, 14, 16, 25 a e b, 27, 28 e 30
Presentes desde o início:	1, 6, 9, 22, 23, 24 e 26
Não verificados:	19a,

Optamos por explorar de modo mais aprofundado os indicadores que estão diretamente relacionados à alienação e separação, mas vale compreender como os indicadores se apresentaram de modo mais amplo, pois, conforme supracitado, os indicadores se entrelaçam e juntos, contaram a história de um bebê ao longo de cerca de nove meses numa creche.

No total, onze indicadores que foram marcados inicialmente como ausentes, se presentificaram. Destes, os que acompanhamos neste trabalho são seis: 2, 3, 4, 10, 14 e 27. Considerando todos os indicadores, doze deles foram marcados ausentes em todas as marcações. Entre estes, nós acompanhamos à luz do conceito da alienação e da separação os seguintes indicadores ausentes: 7, 8, 13, 19b, 20 21 e 29.

Com base na leitura quantitativa de todos os IRDIs, destacamos que, ainda que a criança tenha apresentado um alto índice de indicadores ausentes, ao final deste trabalho, somando os sete indicadores que estiveram presentes desde o início aos onze que se presentificaram, temos o total de 18 indicadores presentes, doze ausentes até o final do acompanhamento e um que não foi verificado por falta de informação que poderia ter sido fornecida pelos pais.

Assim, destacamos que o instrumento IRDI trabalha como uma tendência no campo da saúde pública. Isso não quer dizer que as crianças tenham que apresentar todos os indicadores presentes, pois, para cada caso, exige-se um estudo singular.

Do mesmo modo com que os indicadores que apresentam estatisticamente risco, demandam intenso cuidado interventivo e interpretativo, mas que devem ser tratados de modo individualizado, ou seja, ao longo do acompanhamento, é preciso analisar como cada bebê reagirá. Deste modo, destacamos também que é importante abrir cada indicador e estudá-lo de modo profundo a partir de uma questão que foi levantada no início do acompanhamento de Roberto e que passou por diversos momentos de acompanhamento ao longo de sua vida, seja durante o berçário ou recém-saído da primeira infância.

Tais dados mostram que houve uma mudança significativa na relação entre as professoras e o bebê ao longo do trabalho. Mudanças que defendemos que não teriam ocorrido sem a entrada da psicanálise no campo da educação, haja vista que as professoras apenas se deram conta do quanto era preocupante a situação de Roberto após verem os indicadores dele e comparar aos das outras crianças daquela turma.

A interferência de uma psicanalista no contato com as professoras possibilitou que elas vissem aquilo que não sabiam sobre a criança. Hoje nós sabemos, através da AP3, que Roberto é uma criança que fala pouco e é um pouco tímido, mas que está caminhando, tanto no aspecto psíquico quanto em seu desenvolvimento.

Conforme observamos na AP3 dele, ele não apresentou nenhum sintoma clínico, tampouco problemas para o desenvolvimento ou entraves para a sua constituição psíquica.

Sustentamos a hipótese de que, se não houvesse a intervenção de um psicanalista na relação entre a criança e as suas professoras, seria possível que Roberto apresentasse problemas futuros, seja em seu desenvolvimento, seja em relação aos sintomas clínicos, da ordem de um entrave psíquico mais grave.

Consideramos, portanto, que a alienação é necessária para que o bebê seja recebido no campo do Outro, recebendo banho de linguagem, para que possa se separar e encontrar um lugar próprio, para dizer de si. É possível interpretar que mesmo num estilo mais tímido, Roberto pode se situar no mundo enquanto sujeito.

Crespin (2004) faz um interessante trabalho diferenciando, a série silenciosa e a série barulhenta, que um bebê pode escolher para se posicionar diante de sofrimento

precoce. Vamos, aqui, fazer um recorte do que Roberto apresentou da ordem da série silenciosa enquanto o acompanhávamos na creche.

Crespin (2004) destaca que, diante da vivência de privação psico afetiva, o bebê pode experimentar uma situação mortífera. De acordo com a autora, na série silenciosa:

Tudo se passa como se o bebê estivesse entregue à onipotência primordial, sem se manifestar nem reagir, muitas vezes com um sorriso imóvel e imutável, não endereçado, que, se não tomamos cuidado, pode ser interpretado, um pouco rapidamente, como um sinal de bem-estar. No plano da oralidade, esta posição parece se traduzir pelo que se chama habitualmente o **preenchimento passivo**. Ele designa um comportamento dos bebês de se deixarem literalmente preencher, sem apetite nem prazer, não importa quando e não importa por quem, sem nenhum investimento da relação. É o inverso dos bebês gulosos e glutões, que se inundam de leite e de um Outro muito investido. Essa maneira de aceitar tudo traduz uma *indiferenciação do laço*. (p. 55, grifos do autor).

Era assim que víamos Roberto no início de nossa pesquisa, ele inibido e passivo e as professoras certas de que ele estava indo bem.

A autora segue afirmando que os sinais da série silenciosa podem ser interpretados pelos adultos como indício de que a criança vai bem porque pode ser visto como um sinal positivo para o desenvolvimento.

De acordo com Crespin, e isso também experimentamos neste estudo, são as: “instituições como os berçários, as famílias de acolhimento ou os abrigos que parecem as mais expostas a este tipo de indiferença: de fato, esses bebês podem ser considerados como particularmente agradáveis, pois não parece difícil cuidar deles” (p. 55, 56). Foi o que ouvimos diversas vezes das professoras: “*Roberto não nos dá trabalho!*” E foi exatamente isso que nos preocupou.

Entretanto, o momento em que o bebê não se manifesta mais em relação à onipotência do Outro parece corresponder ao abandono de toda reivindicação a um desejo próprio e diferenciado. Esse abandono pode ter lugar logo de início ou por abatimento secundário. De fato, certos bebês de mãe muito caóticas – por imaturidade ou dificuldades psíquicas próprias – parecem *compreender* muito rápido que eles não têm nada a pedir nem a esperar do Outro, e aceitam passivamente o que lhes vem, se sustentando de modo eficaz nos métodos autocalmantes. Às vezes, outros bebês, sobretudo em instituição, reclamam durante horas a fio, com gritos que caem no vazio, e é secundariamente a esta ausência de resposta que a passividade se instala.

De qualquer maneira, esta calma aparente não é uma verdadeira serenidade; em todo caso, não aquela serenidade sentida pelo bebê que, pleno de presença, adormece confiante na estabilidade de seu objeto interno. É uma calma vazia, um pouco como a capacidade de separação das crianças autistas, que não é uma verdadeira competência, porque não se separa de alguém que não se está (p. 56).

Assim como nós defendemos neste trabalho, Bernardino e Kamers (2003) e Crespin (2004) concordam que a presença do adulto se faz de modo indispensável para a constituição subjetiva do bebê.

Crespin (2004) expõe sua experiência com Christelle, um bebê que apresentou quadro de bulimia e que foi necessário que o adulto se engajasse pelo bebê, favorecendo, portanto que “a relação de nutrição não seja unicamente operatória, e que ela comporte uma dimensão desejante ao olhar da criança”. Assim como acompanhamos na creche: “o fato de estar com o bebê, de estar atento e de lhe falar, dirigindo-se a ele, à parte de todo cuidado, isso conta” (p. 57).

Acerca deste ponto abordado por Crespin, que destaca a “série silenciosa”, fazemos uma aproximação com o que Lacan (1968-69/2008) aponta: que diante do Outro, sem intermediação do outro, o que há diante do sujeito é apenas ele mesmo, que se depara com o equivalente ao grito de verdade, ou seja, “o não-gozo, a miséria, o **desamparo e a solidão**” (p. 24, grifo nosso).

Destacamos, contudo, que Roberto, ao se deparar na creche com seu próprio isolamento, sem que disso os adultos se ocupassem, enfrentava o que vimos no segundo capítulo deste trabalho, sobre o desamparo primordial que deve ser aplacado com a ajuda de um adulto semelhante. No caso de Roberto, ele não podia contar com a ajuda do adulto para acolher sua dependência, pois este outro não o lia como necessário, já que considerava Roberto autônomo. É o que Lacan aponta como o que surge na ausência do outro, ausência esta que intermediaria a relação do sujeito com o campo do Outro.

Dito de outro modo, além de desamparado, Roberto estava se deparando com a solidão num ambiente onde estava cercado por outras pessoas, pessoas que não se ocupavam de seu sofrimento psíquico.

Sobre a inibição, Sigmund Freud (1850-95/1996) destaca que entrar em contato com a experiência da dor leva a repulsa, aversão e desprezo contra uma imagem hostil. O Ego se esforça para manter a satisfação, influenciando a repetição das experiências de dor e de afetos, inibindo os processos primários²³. Freud expõe que a ação inibitória por parte do Ego causará a redução da liberação de desprazer, poupando então o aparelho

²³ De acordo com Kaufmann, (1996) “o ‘processo primário’ se define, portanto, como esse modo de desenrolar do curso das representações que fixa o termo do processo de regressão – sob seu tríplice aspecto tópico, temporal e formal: mais precisamente, ele traz para as duas outras formas de regressão formal, que tem por função consagrar o primado da condição da intensidade no funcionamento inconsciente do aparelho psíquico” (p. 428, 429).

psíquico. Dessa forma, “quanto mais intenso for o desprazer, mais forte será a defesa primária” (p. 386).

O autor continua afirmando que é esperado que o Ego realize o processo de inibição como tentativa de evitar o desprazer e que, caso tal inibição não seja realizada em tempo, ocorrerá desprazer intenso e uma defesa primária excessiva.

Conforme trabalhamos anteriormente neste capítulo, em seu texto *Inibição, Sintoma e Angústia*, Freud (1925/1926-1996) se ocupa da diferenciação entre a inibição o sintoma e a angústia. Não que esta seja uma tarefa fácil, pois ao mesmo tempo em que as três instâncias se diferenciam em determinados aspectos, elas se relacionam em outros.

Em suma, nosso trabalho com este pequeno bebê consistiu no que Coriat (1997) destaca da clínica psicanalítica, pois com os adultos: “a ética da psicanálise poderia resumir-se em não ceder diante do desejo, na clínica de bebês, no tempo no qual fica em jogo o primeiro giro de sua constituição como sujeito, poderíamos dizer que é propiciar o surgimento do desejo” (p. 50).

Ainda que Roberto não tenha apresentado a presentificação completa de todos os indicadores que anteriormente foram marcados como ausentes durante o período que se deu nosso trabalho na creche, é importante destacarmos que foi preciso considerar as mudanças apresentadas pela criança como efeitos colhidos de nossas intervenções com Roberto e, então, sustentarmos a aposta de que seguiria manifestando outros efeitos, assim como pudemos ver com a AP3.

As presentificações ocorridas ao longo do acompanhamento que se deram na fase dos IRDIs nos mostra uma tendência, onde a criança apresentou potencial para a presentificação de outros indicadores, que foi possível confirmar *a posteriori*.

Este estudo enfatiza uma criança de modo singular e não é sempre que um indicador é capaz de dizer o que vai acontecer no futuro. O que demonstramos no presente estudo é que acompanhar os indicadores de Roberto e suas articulações, nos possibilitou apostarmos que a criança continuaria a experimentar os efeitos do instrumento, ou seja, contamos com os efeitos durante o acompanhamento da criança e também defendemos que é possível colher os efeitos *a posteriori* de nossas intervenções.

Foi por isso que consideramos importante apresentarmos aqui o desenrolar de cada indicador apresentado como ausente e suas articulações ao longo dos nove meses

em que intervimos com Roberto e também com as professoras, conforme vimos no terceiro capítulo deste trabalho: a intervenção triangulada.

Pelo mesmo motivo não realizamos seu encaminhamento, pois apostamos nos efeitos na criança, já que ele apresentou um movimento que tendia a uma elaboração. Esses efeitos puderam ser confirmados ao longo do ano seguinte, em que realizei algumas visitas para acompanhar as crianças que mudaram para o B2 e para avaliar a necessidade de possíveis encaminhamentos.

Conforme exposto, Roberto foi acompanhado por outras duas pesquisadoras enquanto contava três anos de idade, a seguir, fragmentos de sua AP3, que mostra que a criança não apresentou nenhum sintoma clínico. Isso confirma nossa aposta ao longo do trabalho que pudemos realizar com ele e suas professoras na creche.

A seguir, as sínteses da avaliação psicanalítica de Roberto:

SÍNTESES DA AVALIAÇÃO PSICANALÍTICA

DESFECHO CLÍNICO

1) Há emergência do sujeito? (x) Sim () Não

Justifique: fala dos seus interesses – carro, do pai; também fala do que gosta; desenvolve um brincar próprio, com uma história particular.

2) A criança está posicionada na diferença sexual? (x) Sim () Não

Justifique: está identificando-se com a figura masculina (o pai), também fala de personagens masculinos – super heróis.

3) A imagem corporal está constituída? (x) Sim () Com falhas () Não

Justifique: Reconhece-se no espelho, está com o controle dos esfíncteres, brinca de mostrar a barriga para o fantoche morder. Mas, seu desenho – figura humana e representação de si – é ainda uma garatuja.

4) Há operação da função paterna? (x) Sim () Com falhas () Não

Justifique: reconhece as regras e os limites e os respeita: ajuda a arrumar e guardar os brinquedos; aceita o fim da entrevista; responde aos pedidos da professora.

5. A criança apresenta sintomas clínicos, em termos psíquicos, que NÃO são próprios dessa faixa etária? Quais? (Utilizar tabela dos sintomas clínicos)

Eixo	Sintoma Clínico	Observações
Brincar	Não	
Imagem inconsciente do corpo	Não	
Fantasia	Não	
Formações da lei	Não	
Posição na Linguagem	Não	

PARECER SOBRE A CRIANÇA:

... está se constituindo bem. Aparece ainda uma pobreza na representação de si pelo desenho que ainda é uma garatuja e recém controlou os esfíncteres (ainda usa fralda no período noturno) – ambas questões esperadas para a idade.

SÍNTESE DIAGNÓSTICA:

Há problemas de desenvolvimento? () SIM (x) NÃO
 Há risco para a constituição subjetiva? () SIM (x) NÃO

Capítulo 5 – Apresentação de resultados.

Ao longo do ano de 2012, foram acompanhados com os IRDIs, 364 bebês em 26 diferentes creches nos municípios de São Paulo e Curitiba. Neste capítulo, faremos um recorte de alguns casos acompanhados por outros pesquisadores, onde estudaremos os mesmos indicadores que foram inicialmente marcados ausentes no acompanhamento de Roberto, conforme discutido no capítulo anterior.

Estes indicadores serão analisados com o intuito de compararmos seus resultados de modo qualitativo. Em um caso específico, em que os indicadores marcados inicialmente como “ausentes” são bastante equivalentes aos de Roberto, faremos um acompanhamento de seus desdobramentos de modo mais detalhado.

Os indicadores elencados são: 2 – A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (*manhês*), 3 – A criança reage ao *manhês*, 4 – A professora propõe algo à criança e aguarda sua reação, 7 – A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades, 8 – A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta, 10 – A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela, 13 – A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva, 14 – A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção, 19a – A criança possui objetos prediletos em casa, 19b – A criança possui objetos prediletos na creche, 20 – A criança faz gracinhas, 21 – A criança busca o olhar de aprovação do adulto, 27 – A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora e 29 – A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.

Dentre 364 crianças, selecionamos quatro do banco de dados da pesquisa, com base nos seguintes critérios:

- a) Que o bebê apresentasse ao menos três indicadores marcados ausentes na primeira marcação da ficha IRDI;
- b) Que os indicadores ausentes estivessem mais próximos das marcações de Roberto;
- c) Que as crianças tivessem a mesma faixa etária de Roberto, que contava oito meses na primeira marcação. Assim, a criança 1, contava com seis meses na primeira visita; a criança 2, cinco meses; a criança 3, com oito meses e a

criança 4, nove meses na primeira visita. Isso foi definido para facilitar a equivalência tanto em relação à quantidade quanto à qualidade do acompanhamento.

Destacamos que apenas estes indicadores, a partir dos critérios supracitados, se assemelham aos de Roberto. Assim, acompanharemos especificamente os indicadores que remetem à alienação e à separação, realizando, portanto, um recorte a partir dos 31 indicadores da ficha original.

A seguir as tabelas com os indicadores das crianças, que ordenamos por 1, 2, 3 e 4 e suas respectivas análises:

Tabela 3 – Acompanhamento das marcações dos Indicadores do Bebê 1 relacionado à alienação e separação.

Visita	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Idade no momento da coleta (em meses):	6	8	8	12	12	14
2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).	A	A	A	A	A	A
3. A criança reage ao manhês.	A	A	A	P	P	P
4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.	A	A	NV	A	A	A
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.	NV	NV	A	P	A	A
8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.	NV	NV	A	NV	P	P
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.	NV	A	A	P	P	P
14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.	NA	NA	A	P	A	A
19b. A criança possui objetos prediletos na creche.	NA	NA	A	P	A	A
20. A criança faz gracinhas.	NA	NA	A	P	A	P
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.	NA	NA	A	P	NV	NV
29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.	NA	NA	NA	NA	A	A

Legenda:

A – Ausente

P – Presente

NA – Não se Aplica

NV – Não Verificado

A criança 1 apresentou, na 1ª visita, os indicadores 2, 3 e 4 ausentes. O fato de até o final do acompanhamento não ter havido presentificação do indicador 2, sendo que o indicador 3 se presentificou na 4ª visita, demonstra que, mesmo que o professor não se

endereçasse àquele bebê por meio do *manhês*, o bebê reagia ao *manhês* quando realizado por algum outro adulto. Isso nos faz concluir que de algum modo, a criança 1 contava com recursos próprios já inscritos em seu psiquismo, o que lhe possibilitou se interessar pelas outras pessoas de sua convivência. Isto parece justificar a presentificação do indicador para a criança, mesmo que não tenha se presentificado para os professores. Desse modo, o bebê 1 recebia de alguém as normas e os códigos do universo por meio do uso do “*manhês*” e do “*paiês*”, conforme acompanhamos no capítulo anterior.

O indicador 4 esteve ausente em praticamente todas as visitas. Apenas na 3ª marcação foi marcado como não verificado, ou seja, mesmo que não tenha sido marcado ausente, em nenhum momento houve a presentificação do mesmo.

Isso nos faz lançar a hipótese de que, neste caso, os professores que trabalhavam com a criança 1 não se antecipavam em relação ao bebê de modo imaginário. Ou seja, a ausência deste indicador nos demonstra que os professores não se ocupavam de sustentar a função do Outro para o bebê, conforme termos propostos por Crespim (2004).

Sobre o indicador 7, que foi marcado ausente na 1ª marcação, na visita seguinte foi marcado presente e, nas duas últimas, voltou a ser marcado ausente. Podemos lançar duas diferentes hipóteses a partir das marcações deste indicador: ou houve um erro por parte do pesquisador e este indicador não se apresentou como ausente e posteriormente tenha se presentificado e depois voltado para a ausência, levando em conta que quando se presentifica, é porque o indicador já está inscrito no aparelho psíquico da criança ou esta marcação presente indica um esboço de uma presentificação que pudesse vir a se sustentar futuramente. Na segunda hipótese, podemos fazer uma comparação com o que foi apreendido no acompanhamento de Roberto, em relação a tendência à presentificações futuras, conforme destacado no capítulo anterior.

O indicador 8 foi marcado ausente na 1ª marcação, não verificado na 2ª e presente nas 3ª e 4ª marcações. Isto nos mostra uma progressão, sendo que, aos poucos, o bebê foi sustentando sua posição na relação com os professores, ou seja, o bebê 1 passou a solicitar os professores e aguardar sua resposta, sendo que, na 1ª marcação, a criança não requisitava o adulto, conforme as marcações em sua ficha.

Assim, podemos entender que a criança está respondendo, neste indicador, às antecipações imaginárias que o adulto faz dele e, por estar diretamente ligado ao

indicador 4, podemos constatar que, mesmo que os professores não fizessem as antecipações imaginárias em relação a este bebê, alguém fazia a ponto de ele poder responder à aposta do adulto. Manifestando-se, assim como sujeito e suportando a ausência do outro, aqui, se apresentando pelo intervalo em que pode aguardar a resposta do outro.

O indicador 10 foi marcado duas vezes como ausente e posteriormente, se presentificou e se sustentou por mais duas marcações, totalizando, portanto, três marcações presentes. Assim como o indicador 3, o 10 aponta para a reação do bebê na relação com outra pessoa. Se ele reage, podemos afirmar que está submetido ao campo da linguagem e à satisfação que o bebê tem ao se relacionar com o outro. Assim, destacamos que o bebê 1 passou a demonstrar sua satisfação na relação com o adulto, o que indica que compartilhava prazer ao estar com outras pessoas.

O indicador 14 foi marcado ausente na 1ª marcação, presente na 2ª e voltou a ser marcado ausente na 3ª e 4ª marcações, assim como apontamos acima, com o indicador 7, que teve uma única marcação presente e voltou a ser marcado ausente, podemos inclusive fazer aqui uma relação direta entre estes dois indicadores, já que o 7 expressa a manifestação da criança e o 14 se refere à possibilidade dos professores perceberem as manifestações do bebê.

Desse modo, este par de indicadores demonstra diretamente a relação entre bebê e adulto, sendo que, neste recorte, é o bebê quem convoca o adulto que se sentirá ou não por ele convocado e, assim, poderá ou não interpretar o que o bebê quer, mesmo que seja chamar a sua atenção. Se ao menos numa visita à creche estes indicadores foram marcados presentes, podemos supor, então, que é possível que o enlaçamento possa ter se sustentado a posteriori, sem que o pesquisador em questão presenciasse tal cena, ou ainda, que é possível crer que esta presentificação se reverbere e se sustente em outras relações que este bebê estabelecerá ao longo de sua vida, já que ao menos um esboço foi manifestado em seus primeiros meses de vida.

O indicador 19b foi, de modo demasiado, marcado com ausências para a maioria dos bebês das mais diversas creches, conforme pudemos apreender a partir do caso de Roberto e do acesso ao banco de dados. A ilustração disso é que entre os cinco bebês que acompanhamos neste trabalho, três delas apresentam ausente para este indicador: Roberto, a criança 1 e a criança 2. Conforme apresentado no capítulo anterior, este indicador está alicerçado pela noção de objeto transicional explorada pela teoria

winnicottiana de que a criança recorre aos objetos para simbolizar as alternâncias da presença e da ausência de seus pais.

Não é raro ouvirmos dos professores que as crianças precisam se adaptar às rotinas da creche e conviver em grupo, haja vista que, assim como a noção de autonomia, que elas manifestaram em suas posições discursivas, é esperado que os bebês se adaptem com facilidade e rapidez ao ambiente da creche, todos no mesmo ritmo e movimento.

Apesar de esta posição discursiva parecer interessante para as rotinas delas, pontuamos aqui que, para o psiquismo do bebê, é importante que, além da necessidade de ser levado em consideração no grupo, é também indispensável que ele seja olhado em sua singularidade. Ou seja, se na creche em que bebê não pode eleger um objeto que possa representar a figura de seus pais, a presença deste bebê neste ambiente pode ser ainda mais difícil. Caso a criança esteja em sofrimento, como os bebês que encontram dificuldades de separar-se de seus pais, o período na creche pode ser complicado.

Assim, defendemos que o coletivo como facilitador de introdução do bebê ao campo social é importante, mas que não seja dispensada a atenção para suas necessidades singulares, que dizem respeito à sua subjetividade. Em outras palavras, é importante que o bebê possa escolher um objeto para ter como seu entre tantas outras crianças com quem já se divide o espaço, a atenção dos adultos e os objetos.

O indicador 20 foi marcado ausente na 1ª marcação, presente na 2ª, novamente ausente na 3ª e presente na 4ª e última marcação. Esta intermitência, juntamente com a apreensão dos outros indicadores, nos permite apostar que este indicador possa ter se presentificado de modo definitivo num segundo tempo para esta criança. Trata-se de uma aposta com base nos próprios indicadores desta criança, como por exemplo, o indicador 10, que acompanhamos acima e se presentificou, demonstrando, contudo, que a criança tem recursos para convocar o outro.

O indicador 21 foi marcado ausente na 1ª vez, presente na 2ª e não verificado na 3ª e 4ª marcação. Mesmo que a presentificação não tenha se mantido nas últimas marcações, o fato de ter sido marcado como não verificado aponta para a impossibilidade de verificação por parte do pesquisador durante de sua permanência na creche, ou seja, pode ter sido sustentado como presente e apenas não ter sido registrado pelo pesquisador.

Analisando o movimento deste indicador para a criança 1, juntamente com o indicador 8 que se refere ao apelo que a criança faz ao outro e que foi presentificado, podemos apostar também que este indicador (o 21) possa ter se sustentado presente a posteriori. Essa hipótese apenas teria sido confirmada no caso de outras visitas à creche ou acompanhamento deste bebê. O que buscamos no presente capítulo é demonstrar que o conjunto dos indicadores desta criança apresenta a tendência a uma presentificação futura, conforme sustentamos no capítulo anterior, com o caso de Roberto e confirmamos com o caso da criança 4.

O indicador 29 foi marcado ausente nas duas vezes em que foi acompanhado. Por estar do lado do adulto, demonstra a importância que a figura do outro tem para a criança a partir da relação. Não se trata de localizarmos os problemas que surjam exclusivamente do lado do adulto ou os que aparecem na observação da criança, mas sim de acompanhar as dificuldades que surgem na relação entre ambos.

Como vimos no terceiro capítulo, a importância da intervenção triangulada se dá para que todos se beneficiem do trabalho do psicanalista, inclusive, que o trabalho possa se expandir para as outras pessoas pertencentes ao ambiente da creche, sejam os outros bebês e outros profissionais que convivam com os bebês na creche. Foi o que vimos no capítulo anterior: quando as professoras se deram conta da importância de dirigir atenção ao psiquismo de Roberto, elas também passaram a se implicar com as questões psíquicas dos outros bebês, em um movimento de reverberação.

Como não nos aprofundaremos no estudo dos indicadores desta criança, não temos como afirmar como se deu este trabalho. O que podemos supor, com base na nossa própria experiência, é que, às vezes, o trabalho de psicanalistas com educadores pode ser bastante difícil e, para que haja a possibilidade de trabalho, é preciso que se dê a abertura por parte dos educadores e da instituição, possibilitando interface entre psicanálise e educação.

Tabela 4 – Acompanhamento das marcações dos Indicadores do Bebê 2 relacionado à alienação e separação.

Visita	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Idade no momento da coleta (em meses):	5	8	9	12	13
2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).	A	A	P	A	A
3. A criança reage ao manhês.	A	A	P	P	P

4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.	A	A	A	A	A
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.	A	P	P	P	P
8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.	P	A	P	P	P
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.	NV	A	P	P	P
14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.	NA	NA	A	A	P
19b. A criança possui objetos prediletos na creche.	NA	NA	A	A	A
20. A criança faz gracinhas.	NA	NA	A	A	P
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.	NA	NA	A	A	P
29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.	NA	NA	NA	NA	A

Legenda:

A – Ausente

P – Presente

NA – Não se Aplica

NV – Não Verificado

A criança 2 apresentou, no início das marcações, os mesmos indicadores ausentes que a criança 1, mas com desfechos diferentes. Isso demonstra a complexidade do instrumento e a importância para a atenção de cada caso, ou seja, não podemos saber o futuro de uma criança a partir das marcações iniciais de seus indicadores, mas o trabalho interventivo com elas e seus professores, possibilita, as mais diversas mudanças.

O indicador 2 foi marcado ausente nas duas primeiras vezes, presente na 3ª e ausente nas duas últimas. Interessante ressaltarmos que o indicador 3 foi marcado ausente também nas duas primeiras visitas e presente na terceira visita, assim como o indicador 2. O indicador 3, após ter sido marcado presente se sustentou nas duas últimas marcações.

Importante destacarmos que, a partir da ocasião em que o indicador 2 se presentificou do lado da professora, o indicador 3 se presentificou para a criança e assim se manteve até o final do acompanhamento.

Sobre o indicador 4, assim como acompanhamos com a criança 1, também não houve presentificação nas marcações da criança 2, ou seja, os professores não manifestaram suas produções imaginárias em relação aos bebês. Novamente, não podemos acessar como se deu o trabalho em maiores detalhes, mas o intuito aqui é

demonstrar como o trabalho nas creches é rico, justamente por ter os mais diversos efeitos.

Prova disso é que, conforme exploramos no capítulo anterior, no trabalho que nós fizemos na creche em relação às professoras e Roberto, este indicador foi presentificado a partir do momento em que as professoras puderam supor um sujeito desejante nele.

O indicador 7 também teve seus efeitos bastante diferentes do que acompanhamos em Roberto e do estudo das marcações da criança 1. Durante o nosso trabalho na creche, este indicador não se presentificou no caso de Roberto, mas conforme acompanhamento *a posteriori*, foi presentificado. Já no caso da criança 2, este indicador foi marcado ausente apenas na 1ª marcação e presente nas quatro marcações seguintes. De acordo com as marcações, antes mesmo de corresponder ao *manhês*, a criança 2 já tinha recursos para expressar diferentes necessidades com o uso de expressões variadas.

O indicador 8 foi marcado inicialmente como presente, depois, na 2ª visita, foi marcado como ausente e finalmente marcado como presente nas últimas três marcações. A partir do que acessamos sobre esta criança, apontamos que possa ter havido um equivoco quando da marcação ausente neste indicador, já que ele foi marcado inicialmente como presente. Ou seja, para nós, na 2ª marcação, este indicador deveria ter sido marcado como não verificado, já que esteve presente em outra ocasião e embora não tenha sido apreendido pelo pesquisador, este indicador se confirmou e sustentou presente para a criança 2.

O indicador 10 foi marcado na 1ª visita à creche como não verificado, na 2ª como ausente e nas três últimas vezes, presente. Este indicador se assemelha bastante ao que acompanhamos com a criança 1, inicialmente ausente e depois, presente. Este indicador acompanha como a criança está envolvida na relação com o outro, possibilitando a apreensão da montagem pulsional a partir da relação prazerosa entre a criança e o adulto.

O indicador 14 marcado ausente por duas vezes e, posteriormente, presente na última visita à creche, indica que os professores da criança 2 estavam começando a conhecer os pedidos da criança, podendo inclusive, diferenciá-los. Podemos sustentar que este indicador se manteve presente por conta de sua relação com os indicadores 7, 8

e 10, que nos mostram a qualidade da interação entre a criança e os adultos que dela cuidam.

Assim como vimos no estudo do caso da criança 1, a criança 2 também apresentou ausência no indicador 19b, ou seja, não elegeu nenhum objeto que pudesse simbolizar a ausência de seus pais.

O indicador 20 foi inicialmente marcado ausente em duas ocasiões e na última visita à creche, foi marcado presente, do mesmo modo que podemos acompanhar nas marcações do indicador 21. Ambos se articulam, pois o indicador 20 revela as gracinhas que a criança endereça ao outro e o 21 abarca o interesse do bebê pelo adulto. Assim, ambos os indicadores apontam para o interesse do bebê pelo adulto e os apelos que endereça a ele.

O indicador 29 foi marcado ausente na 1ª e última vez em que foi observado. Assim como para a criança 1, este indicador apenas foi marcado ausente e nos indica o modo com que o professor pede que a criança nomeie o que deseja com o uso da palavra. Este indicador também se manteve ausente no caso de Roberto.

Isso demonstra que estes professores ainda não apostavam na capacidade destes bebês para manifestarem-se de modo próprio, ou seja, além das interpretações ou suposições por parte deles, o adulto cuidador. Conforme trabalhamos no capítulo anterior, a constante ausência neste indicador aponta para a impossibilidade ou dificuldade que os professores têm em dedicar momentos exclusivos de atenção para cada bebê. E isso é indispensável, pois, mesmo situados na coletividade, a singularidade deve ser tomada como importante.

Tabela 5 – Acompanhamento das marcações dos Indicadores do Bebê 3 relacionado à alienação e separação.

Visita	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Idade no momento da coleta (em meses):	8	8	11	13	15
2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).	A	A	A	A	A
3. A criança reage ao manhês.	A	A	A	A	A
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.	A	P	P	P	P
8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.	A	P	P	P	P
13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.	A	P	P	P	P
20. A criança faz gracinhas.	A	A	A	A	A

Legenda:

A – Ausente
NA – Não se Aplica

P – Presente
NV – Não Verificado

A criança 3 apresentou quantidade menor de indicadores ausentes, mas alguns deles persistiram, o que demonstra que não devemos levar em conta apenas a quantidade de indicadores ausentes, mas a relação entre eles e seus efeitos.

Todos os indicadores recortados com base nos critérios supracitados foram marcados ausentes na 1ª visita. Destes, os indicadores 2, 3 e 20 mantiveram-se ausentes até o final do acompanhamento, ou seja, foi marcado ausente em todas as 5 visitas à creche, quando a criança 3 contava com oito meses em duas das visitas, posteriormente, aos 11, 13 e 15 meses.

Com base nas informações contidas na ficha desta criança, o pesquisador que o acompanhou, pontuou sobre as queixas das professoras sobre a criança 2 pedir por colo. Elas interpretavam isso como manha. Mas não acolhiam seu choro com o que elas entendiam ser uma solicitação específica, já que supunham que a criança queira colo e também não ofereciam outra coisa. Como elas não poderiam acolher a demanda, o bebê chorava por colo até desistir. Este dado é emblemático e precisa ser observado atentamente, como sustentamos ao longo da pesquisa, não basta saber o que a criança quer ou de que ela precisa, é preciso que o adulto compareça na relação.

É possível concluirmos que o tratamento oferecido a todas as crianças desta turma é praticamente o mesmo, ou seja, não foi possível tomar o sofrimento do bebê como algo necessário de ser aplacado com a ajuda delas, adultas. Conforme acompanhamos no segundo capítulo deste trabalho, a partir da teoria psicanalítica, o bebê, depende do adulto, pois este o ajuda a aplacar sua angústia diante do desamparo primordial.

Relacionando os indicadores 2 e 3, não havia enlaçamento entre adultos e bebê, e não houve presentificação para nenhum dos integrantes da relação, ou seja, se o indicador 2 que aborda o modo com que a professora fala com o bebê manteve-se sempre ausente, indica que os adultos ali, não puderam ajudar a criança a ser introduzida no circuito do prazer e do desejo, conforme vimos no capítulo anterior.

Não sabemos em detalhes o modo com que o trabalho do psicanalista se deu nesta creche, mas podemos destacar, através dos indicadores que, de algum modo, esta criança não convocava o adulto e também não era capturada por ele.

Os indicadores 7 e 8 foram marcados ausentes na 1ª visita à creche e presentes nas 4 marcações seguintes. O resultado do indicador 7 se assemelha ao que acompanhamos com a criança 2, que vimos acima. A criança, neste indicador, demonstra recursos para expressar suas diferentes necessidades. Ou seja, o bebê conta com repertório para se expressar, e mesmo que ainda esteja situado no plano das necessidades, ele já encontra maneiras para expressar-se.

O indicador 8 está diretamente ligado ao 7 e, no caso da criança 2, teve os mesmos percursos. Isso nos indica que, ao passo em que ela vai se manifestando para as pessoas, ela vai adquirindo a habilidade para aguardar as respostas delas. Ambos os indicadores nos ajudam a ler a separação no Outro, pois o bebê pode expressar-se e, separado do outro, pode aguardar sua resposta.

O indicador 13, assim como o 7 e o 8, também se apresentou ausente apenas na 1ª marcação. Da 2ª até a 5ª marcação, foi marcado como presente. Este indicador apenas se presentificou no acompanhamento desta e da criança 4. Em relação às crianças 1 e 2, ele não foi registrado ausente em nenhuma visita e, no caso de Roberto, conforme acompanhamos no capítulo anterior, este indicador se manteve ausente até o final de seu acompanhamento na creche, sendo confirmada a sua presentificação na AP3.

Este indicador refere-se ao modo com que o bebê recorre ao outro, se está numa posição ativa, em que pede ajuda quando precisa e com iniciativa própria, recorrendo ao outro.

O indicador 20 foi marcado ausente em todas as visitas, ou seja, nas cinco ocasiões que se deu o acompanhamento da criança 3, os professores não solicitavam que ela nomeasse o que desejasse. Podemos lançar a hipótese de que, por serem muitos professores neste berçário e por serem muitos bebês, não havia por parte dos professores considerações acerca da importância que aqueles bebês verbalizassem o que queriam.

Destacamos mais uma vez que, ainda que sejam muitas as crianças numa turma, é imprescindível que elas tenham oportunidades para posicionarem-se enquanto sujeitos desejantes, que possam diferenciar-se do grupo com suas singularidades. A preocupação em relação a elas não deve ficar concentrada apenas nas questões biológicas, é preciso se ocupar das questões psíquicas dos bebês nas creches.

Tabela 6 – Acompanhamento das marcações dos Indicadores do Bebê 4 relacionado à alienação e separação.

Visita	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
--------	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Idade no momento da coleta (em meses):	9	10	11	13	13	14	16	16	17
2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).	A	P	P	P	P	P	P	P	P
3. A criança reage ao manhês.	A	NV	NV	NV	P	P	P	P	P
4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.	A	A	NV	NV	P	P	P	P	P
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.	NV	A	A	A	A	P	P	P	P
8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.	A	A	A	A	A	A	A	P	P
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.	A	A	A	A	P	P	P	P	P
13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.	A	A	A	A	P	P	P	P	P
14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.	A	A	A	P	P	P	P	P	P
20. A criança faz gracinhas.	A	A	A	A	A	A	A	NV	P
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.	A	A	A	A	A	A	NV	NV	A
27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.	NA	NA	NA	NV	A	A	A	NV	P
29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.	NA	NA	NA	NV	A	A	P	NV	P

Legenda:

A – Ausente

P – Presente

NA – Não se Aplica

NV – Não Verificado

A criança 4 apresentou os indicadores 2 e 3 ausentes na 1ª visita, mas tiveram alterações na marcação seguinte. O indicador 2 se presentificou na 2ª marcação e assim se manteve até o término do acompanhamento. O indicador 3, foi marcado na 2ª visita como não verificado, assim como nas duas marcações seguintes, passando, a partir da 5ª visita, a ser marcado presente.

Entendemos que os efeitos do indicador 2 tenham afetado diretamente a criança, tanto que ela foi da marcação ausente para a não verificada e, posteriormente, presente, num movimento que contempla a reação da criança diante da investida do adulto por meio da comunicação particular dirigida especificamente à ela.

O indicador 4, marcado ausente nas duas primeiras vezes, teve sua marcação alterada para não verificado por duas visitas à creche e presentificado na 5ª visita, mantendo-se assim até o final do acompanhamento na creche. Neste indicador, o adulto propõe algo à criança e deixa espaço para que ela possa reagir, possibilitando, então, que o adulto antecipe a capacidade da criança.

Articulando novamente os indicadores 7 e 8, no caso da criança 4, eles também demonstram o quanto a presentificação do indicador 7 pode sugerir a presentificação futura do indicador 8. Ambos apontam para as conquistas do bebê, sendo que, no indicador 7, ele utiliza diferentes modos para comunicar-se e, no 8, além de tentar comunicar-se com o outro, o bebê é capaz de aguardar sua resposta. Conforme acompanhamos acima, este movimento indica a capacidade que o bebê vai adquirindo para separar-se do Outro e esperar as respostas aos seus chamados.

O indicador 10 foi marcado ausente nas quatro primeiras visitas e presentificado na 5ª, mantendo-se assim até o término do acompanhamento. Este indicador é equivalente ao indicador 3, e aponta para a reação do bebê a partir das investidas do adulto. Assim como foi possível acompanharmos com Roberto, a criança 4 manifestou a presentificação deste indicador e esta posição foi sustentada ao longo de todo o acompanhamento.

O indicador 13 foi marcado ausente nas quatro primeiras visitas e presente nas seis últimas visitas. Assim como acompanhamos acima em relação à criança 3, este indicador demonstra a capacidade que a criança tem para agir de modo ativo no que se refere aos pedidos de ajuda do outro.

É possível articular também, neste caso, os indicadores 14 e 20, pois o indicador 14 explicita se a professora consegue perceber que a criança está tentando chamar a sua atenção e o indicador 20 apreende as gracinhas que a criança endereça ao adulto. Assim, se o professor consegue perceber que a criança busca de algum modo chamar-lhe a atenção, indica que ele está capturado pelo bebê a ponto deste fazer gracinhas, havendo, contudo, o prazer compartilhado pelos dois sujeitos da relação.

O indicador 21 foi marcado ausente nas seis primeiras visitas à creche, não verificado nas duas seguintes (7ª e 8ª visita) e ausente na última. Este foi o único indicador – dentre os selecionados para este estudo – que não houve presentificação no caso da criança 4. Ligado ao eixo da função paterna, este indicador se refere à alienação no Outro.

Por ter sido o único indicador ligado a alienação e separação que manteve-se ausente, lançamos a hipótese de que, assim como no caso de Roberto, este indicador viesse a se presentificar futuramente. Não podemos garantir, mas nossa suposição se apoia nos próprios movimentos apresentados pela criança.

O indicador 27 não foi verificado nas primeiras marcações, marcado ausente na 5ª, 6ª e 7ª visita à creche e não verificado novamente na 8ª marcação, sendo presentificado apenas na última visita à creche.

Dentre as cinco crianças estudadas neste trabalho, apenas a 4 e Roberto apresentaram marcação ausente neste indicador no início do acompanhamento. Tanto para Roberto quanto para a criança 4, houve presentificação deste indicador na última visita à creche. Este indicador, conforme exploramos no capítulo anterior, articula a imagem corporal e a função paterna para a criança.

Podemos compreender que, no caso da criança 4, este indicador possa ter se presentificado apenas na última visita à creche, levando em conta que o indicador 21, que também se refere à função paterna, ainda não havia se presentificado, mais um modo de apreender o entrelaçamento entre os indicadores.

O indicador 29 não foi verificado na 1ª visita, ausente na 2ª e 3ª visita à creche, presente na 4ª visita, novamente, não foi verificado na 5ª visita e voltou a ser registrado como presente na 6ª e última marcação. Aponta para os pedidos que o professor faz para que a criança nomeie os objetos, utilizando recursos linguísticos. Se o professor espera que a criança se expresse por meio da palavra de modo autêntico, demonstra que ele supõe um sujeito desejante neste bebê.

Importante notar que, no caso desta criança, os indicadores foram se alterando progressivamente e num movimento quase que simultâneo. Este caso se diferencia dos demais, por conta dos efeitos apreendidos tanto do lado dos professores quanto do lado do bebê na relação.

Os movimentos que seguiram em direção às presentificações puderam ser percebidos logo no início do trabalho nesta creche. Isso mostra, novamente, a diversidade dos efeitos encontrados na prática clínica.

De acordo com a própria pesquisadora que realizou o trabalho nesta creche em 2012, a partir de material coletado no banco de dados, tanto a coordenação quanto os professores do berçário foram abertos ao trabalho na creche e receptivos aos possíveis benefícios que poderiam surgir em decorrência da parceria entre psicanálise e educação.

Os professores e os bebês neste berçário se beneficiaram logo no início do trabalho do psicanalista naquela creche. Movimento este, diferente do exposto no capítulo anterior, do quanto foi difícil, no início do trabalho, que os professores

aproveitassem a minha presença, enquanto psicanalista, para ajudá-los nas questões psíquicas deles e dos bebês que ali conviviam.

No caso da criança 4, de acordo com o pesquisador que lá esteve, os professores lhe procuravam com dúvidas sobre algumas crianças, manifestando suas preocupações e possibilidades de manejo com elas. Os professores reconheciam as dificuldades dos bebês e se implicavam na relação, para tentar ajudá-los.

Inicialmente, as professoras do bebê 4, relacionavam as demandas de cuidado à fome e ao choro e, a partir das primeiras intervenções naquela creche, elas passaram a levantar outras hipóteses, como, por exemplo, pedido de colo ou atenção exclusiva, passaram a ler as manifestações daquele bebê como uma convocação que ele direcionava à elas.

Assim como as professoras de Roberto, as do bebê 4, no início das visitas às creches, supunham que o bebê 4 poderia se virar sozinho. O bebê 4 também chorava baixinho e não incomodava ninguém. A pesquisadora destaca que as professoras falavam que ele dormia sozinho. Ela descreve que, este bebê era colocado por suas professoras no travesseiro de barriga para baixo e ali ficava. Observando de perto, era possível notar que ele ficava chorando, até pegar no sono.

A partir dessa cena, a pesquisadora marcou este ponto para elas, mostrando que ele não estava dormindo sozinho, pois parecia que ele dormia após se cansar de tanto chorar. Assim como a pesquisadora também mostrava em outras cenas para as professoras o que não aparecia, ela mostrava o quanto os bebês precisavam delas.

No início da pesquisa, o bebê 4 recusava contato com as outras pessoas. Com as intervenções clínicas, ele passou a ser mais ativo e a aceitar o contato com as outras pessoas e também passou a procurar ativamente pelas outras pessoas. Demonstração disso é observarmos os indicadores 20 e 27 que foram presentificados.

Quando as crianças são mais jovens, quando ainda não andam e não falam e dependem mais dos cuidados dos adultos, notamos que são mais complicados o tratamento e as intervenções na creche. Isso porque, conforme pudemos constatar, por serem bebês e, necessitarem mais do adulto em relação aos cuidados corporais, pareceu-nos que serem atendidas em relação às questões biológicas dispensasse a importância de atenção destinada ao psiquismo delas. Defendemos que se trata justamente do contrário, pois quanto menores, mais dependentes estes bebês são dos adultos.

Supomos que essa dificuldade se dê pelo fato de ser mais difícil apreender as manifestações dos bebês pequenos. Para que isso possa se refinar, é preciso que seja trabalhada a relação entre os professores e os bebês que, conforme vimos no capítulo anterior, na medida em que elas dedicaram sua atenção à Roberto, elas passaram a perceber seus sinais e manifestações, ainda que discretamente.

O que acompanhamos a partir desta experiência, é que o adulto deve estar atento às mais diversas manifestações ou falta delas nos bebês, pois é preciso ter um olhar sensível para a existência de sofrimento nos bebês e, com isso, pensar e articular algum manejo a fim de oferecer um tratamento possível ao sofrimento. O que queremos dizer com isso, é que não basta preparar os bebês para a autonomia e para que estejam adaptadas à vida escolar. É indispensável prestar atenção às questões que os bebês enfrentam já na primeira infância e intervir o quanto antes, visto que a passagem do tempo, por si só, não resolverá²⁴.

Cabe explicitarmos um ponto que diferencia o trabalho dos educadores e dos psicanalistas, pois os professores se ocupam bastante do tempo cronológico como índice de desenvolvimento infantil, preocupando-se se a criança está se desenvolvendo de acordo com o que é esperado para a sua fase. Já para os psicanalistas, o tempo lógico do inconsciente é o que nos interessa, ou seja, o tempo do inconsciente não é contado pelos ponteiros de um relógio. Nossa preocupação em relação ao aparelho psíquico de uma criança se dá conforme acompanhamos no segundo, terceiro e quarto capítulos desta dissertação, com base nas operações psíquicas que podemos ler nos bebês.

Conforme acompanhamos a partir dos exemplos estudados, os desfechos mostram que o olhar e a intervenção do adulto fizeram diferença para as crianças em cada caso, de um modo singular, mas com efeitos que beneficiaram tanto os bebês quanto os professores que passaram a sensibilizar-se com a saúde mental dos bebês.

Certamente, o desenvolvimento de um bebê não depende só dele, pois se assim o fosse, eles se criariam sozinhos. Também não depende apenas do adulto, pois o adulto não pode garantir todas as conquistas ou se responsabilizar pelos entraves do bebê. O que destacamos é que considerar a relação entre adulto e bebê e não focar apenas em um dos dois lados para problematizar possíveis dificuldades, nos ajuda a pensar que, quando surge algum problema, é preciso fazer algo.

²⁴ Trabalhamos estes aspectos de modo detalhado no primeiro, segundo, terceiro e quarto capítulo desta dissertação.

Não se trata de prescrever o que deve ser feito como uma tentativa de garantir os efeitos na criança, mas, sim, de considerar a relevância da intervenção precoce para que o bebê possa se beneficiar o quanto antes. Seja por meio de uma palavra, uma pergunta, um colo, o endereçamento de mais atenção ou pedido de ajuda a outras pessoas, como nos casos de encaminhamento a outros profissionais. É preciso que o bebê seja olhado.

A seguir, algumas observações a partir dos recortes apresentados das cinco crianças que usamos como ilustração de manejos neste trabalho que nos ajudam a compreender a complexidade do trabalho com os bebês e a potencialidade do uso do instrumento IRDI:

Quando o indicador 2 é ausente e o 3 é presente, sugere que a criança já conta com recursos próprios para reagir à convocação dos adultos e que, mesmo que o professor não faça na creche, alguém faz, seja em casa ou mesmo na própria creche. Exemplo disso pode ser acompanhado com Roberto, pois lá havia uma enfermeira que por vezes se dedicava a ele. Também precisamos levar em conta a existência das outras figuras que fazem parte da vida de um bebê, tanto no bojo familiar, quanto no ambiente escolar e fora dele, sejam os demais funcionários da creche ou as pessoas encarregadas pelo transporte escolar dos bebês, quando os pais não podem buscá-las ou levá-las, um cuidador que recebe bebês em sua casa, até que seus pais possam chegar do trabalho.

Em relação a essa dupla de indicadores em que o 2 é ausente e o 3 presente, é possível acompanhar através dos IRDIs das crianças 1 e 2, demonstradas acima, que, mesmo que o professor não falasse com o bebê num modo específico dirigido a ela, podemos supor que alguém o fizesse.

Outra dupla de indicadores que podemos relacionar nos acompanhamentos dos bebês se refere aos indicadores 7 e 8, pois, como pudemos acompanhar, quando o indicador 7 se presentifica, a continuidade do trabalho demonstra que o 8 pode também ser presentificado. Mas isso não é regra, é apenas um indício de que eles podem estar atrelados entre si.

Neste capítulo pudemos confirmar o que sustentamos no capítulo anterior, no sentido de que é imprescindível notar os diferentes desfechos acompanhando os bebês, mesmo que inicialmente eles apresentassem indicadores similares. Isso quer dizer que, a intervenção pode causar os mais diversos efeitos, conforme expõe a teoria psicanalítica e se confirma na experiência clínica.

É essencial destacarmos que as reuniões com os profissionais que cuidam dos bebês foram indispensáveis para a efetividade do instrumento IRDI, conforme foi apresentado no segundo capítulo, a partir do trabalho realizado por Taulois e Pellicciari (2004), no capítulo anterior em que me reuni com as professoras de Roberto e da experiência da pesquisadora que acompanhou o bebê 4, que participava das reuniões de HTPC²⁵ com as professoras do berçário. As reuniões, nos três exemplos, ajudaram as professoras a compreenderem o instrumento e a observarem as questões psíquicas dos bebês.

Outro ponto indispensável para nós é destacarmos o quão importante é que o trabalho seja realizado em parceria. É preciso que os profissionais estejam abertos ao novo, no que se refere à atenção ao psiquismo dos bebês. Notamos uma diferença significativa ao compararmos o trabalho que realizei com Roberto, em que os indicadores passaram a se presentificar de modo mais lento, ao trabalho realizado pela pesquisadora que acompanhou o bebê 4, em que os indicadores passaram a ser presentificados já na segunda visita à creche. Relacionamos essa diferença à abertura ou não dos professores em relação aos pesquisadores, isso porque minha entrada na creche foi bastante difícil, pois os profissionais sentiam-se constantemente avaliados, vigiados e controlados. Com a outra pesquisadora, a entrada na creche foi bem aceita desde o início.

O uso destes casos nos serviu de exemplo para defendermos que cada criança reagirá de um modo diferente de acordo com as intervenções, mesmo que as marcações iniciais dos indicadores sejam as mesmas ou muito parecidas, isso porque cada sujeito é um, e é no um a um que a psicanálise se faz. Sobre os efeitos em cada sujeito, só é possível colhê-los *a posteriori/Nachträglichkeit*²⁶, conforme postula Freud.

Fizemos uma aposta e os efeitos foram apreendidos nas crianças e nos professores ao logo do trabalho. A partir das intervenções do psicanalista no campo da educação, conforme discutido no capítulo anterior, as professoras mudaram sua posição discursiva em relação ao bebê e, com isso, foi possível fazer uma leitura das diferentes

²⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou ATPC: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

²⁶ As expressões *Nachträglichkeit*, em alemão, *a posteriori*, no latim, *après-coup*, em francês, ou retroação/só-depois em português, estão ligados ao que Freud apresenta em relação à noção de “temporalidade e da causalidade psíquicas” (...) “Freud acentuou desde o início que o sujeito modifica, a posteriori, os acontecimentos passados e que essa modificação lhes confere um sentido e mesmo uma eficácia ou um poder patogênico” (p. 33) que só podem ser apreendidos no tempo futuro, ou seja, a posteriori. (LAPANCHE E PONTALIS, 2001).

manifestações dele. Assim, conforme trabalhado no capítulo anterior, é clara a intersecção entre a configuração discursiva dos adultos e as manifestações clínicas do bebê. Demonstração de que a posição discursiva delas mudou é que elas estenderam às outras crianças as preocupações com o psiquismo dos bebês, num movimento de reverberação.

Capítulo 6 – Considerações finais.

O presente trabalho foi realizado a partir do encontro entre a psicanálise e a educação. Este encontro resultou nesta pesquisa que buscou expor o que pode ter ajudado as professoras a perceberem que um bebê agia mais de modo passivo do que com autonomia. O ponto de partida do trabalho, então, foi apresentar o equívoco delas em relação a tal concepção a respeito da autonomia, pois, tanto a partir do relato delas, quanto na literatura, não há embasamento que considere ser possível que bebês sejam autônomos.

A partir dos resultados apreendidos e do estudo teórico explorado ao longo desta pesquisa, apresentamos algumas considerações.

O ponto chave desta experiência, que facilitou nosso trabalho com as professoras e os bebês, foi o momento da reunião onde explicitamos todos os indicadores de todos os bebês. A reunião, portanto, foi um marco na experiência com as professoras e, conseqüentemente, com os bebês. Antes desta reunião, notava-se que minha presença ali pudesse ameaçar o trabalho delas. Isso porque, conforme explorado no quarto capítulo, elas tinham pouca autonomia em relação ao trabalho exercido no ambiente da creche.

A impressão que tivemos a partir da reunião em que elas de fato puderam ter contato com todas as fichas de indicadores de todas as crianças, possibilitou um giro, onde elas passaram a me tratar como uma parceira que poderia ajudá-las e não como alguém que viesse impor novas regras sobre o trabalho delas. Exemplo disso, é que, após a reunião, as professoras demonstraram maior abertura ao meu trabalho interventivo ali.

A autonomia que as professoras falavam no início, não supunha nada no bebê, elas não levavam em conta o sujeito que tomamos pela psicanálise, conforme explorado no segundo, terceiro e quarto capítulos: o sujeito do inconsciente, que pode bem dizer de si mesmo. A partir da percepção delas em relação a Roberto mudar, onde elas puderam se perguntar se de fato ele era autônomo, surgiu campo para que ele pudesse manifestar suas produções subjetivas. Elas se implicavam mais na relação com ele e ele reagia a isso, inclusive, convocando-as. Isso indica o principal giro dele, de uma posição passiva e inibida para ações ativas e autênticas, mas tal giro somente foi possível a partir do giro delas em sua posição discursiva.

Os efeitos na criança, que puderam ser lidos com o auxílio do instrumento IRDI, mostram como a criança foi reagindo às nossas intervenções clínicas, mas não sem levarmos em conta a reação nas professoras como indispensáveis, pois favoreceu significativamente o trabalho que se deu especificamente com Roberto e que se expandiu para as outras crianças daquele berçário. As professoras passaram a também estranhar as manifestações preocupantes que fossem de ordem psíquica daqueles bebês, em um movimento de reverberação. Abriu-se espaço para dúvidas, que antes eram preenchidas por inúmeras certezas no discurso delas.

O que esta experiência nos permite afirmar, é que, o equívoco das professoras em relação à autonomia, mais nos parece uma questão hierárquica do que propriamente pedagógica. Exemplo dessa diferença, pudemos acompanhar no estudo do caso das professoras de Roberto, como se tentassem encontrar um significante que tamponasse a rigidez que se dava hierarquicamente naquela creche. Na outra creche, onde acompanhamos os resultados da criança 4, a posição discursiva dos professores deu outro tom ao trabalho que ocorreu lá, conforme explorado no capítulo anterior.

A passividade notada em Roberto é entendida neste trabalho como uma reação à inibição das professoras em relação a ele, pois mesmo que inicialmente ele direcionasse algum olhar ou chamado a elas, elas não percebiam. Assim, consideramos que a inibição de que se trata neste caso está localizada no laço, pois as professoras se inibiam das interações com o bebê para além dos cuidados corporais e ele apenas aguardava as iniciativas delas.

Na creche, as professoras deveriam exercer a função maternante – conforme trabalhamos no terceiro capítulo –, mas no caso em que acompanhamos, elas exerciam a função paterna, pois estavam muito mais preocupadas com as regras da instituição e pouco implicadas com as questões das próprias crianças. Não que elas não se preocupassem com os cuidados daqueles bebês, mas o que parecia atravessar o trabalho delas era que elas precisavam cumprir horários, regras e ordens o tempo todo. Mais uma vez, isto aponta para a pouca autonomia delas enquanto profissionais naquela creche.

Quando as professoras ainda não conseguiam supor sujeito em Roberto, mostrava-nos que elas não tinham noção da importância que as operações psíquicas têm para os bebês e de seu impacto na vida deles. Não somente no aspecto psíquico, que é o que mais enfatizamos neste trabalho, mas também em relação à estrutura neurológica e epigenética dos bebês, pois as potências e possibilidades, assim como as impotências e

desorganizações que o ambiente oferece na relação que se estabelece com o bebê, influenciam tanto no sentido sadio, quanto no doentio, conforme exploramos no terceiro capítulo, como as proposições de Winnicott (1983-2007).

Assim como explorado no segundo capítulo, conforme postula Freud (1850-95/1996), o bebê nasce desamparado e em completa dependência do adulto que é mais experiente e que pode ajudá-lo a sobreviver. E conforme Lacan (1962-63/2005, 1968-69/2008) destaca, o ser humano é fundamentalmente dependente do outro. Desse modo, o bebê precisa da ajuda dos adultos que dele cuidam, e não apenas em relação aos cuidados corporais, mas, conforme abordamos nesta dissertação, essencialmente no que se refere ao psiquismo do bebê.

Defendemos com este trabalho, a importância da atenção ao psiquismo dos bebês nas creches. Para que isso possa acontecer, é necessário manter um diálogo próximo e constante entre a psicanálise e a pedagogia.

Neste estudo nos debruçamos sobre um sofrimento psíquico específico em um bebê, que se posicionava de modo inibido, e na relação com suas professoras. Com isso, uma questão que consideramos interessante para futuras pesquisas é: o que mais poderia ser apreendido nos bebês em relação ao sofrimento psíquico?

REFERÊNCIAS

- AMPARO, D. M.; MAGALHÃES, A. C. R. e CHATELARD, D. S. O corpo: identificações e imagem. **Rev. Mal-Estar Subjetivo** [on line]. 2013, vol. 13, n. 3-4. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 ago 2018.
- ARAÚJO, F.M. de. O movimento do *Fort-da* na leitura de Jacques Lacan. **Revista aSEPHallus**, Rio de Janeiro, vol. VIII, n. 15, nov. 2012 a out. 2013. Disponível em <www.isepol.com/asephallus>. Acesso em 08 mar 2018.
- ARENDT, H. **A crise na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ASKOFARÉ, S. Da subjetividade contemporânea. **A peste**, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 165-175, jan/jun. 2009.
- AUTONOMIA. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** on line da Michaelis, ago. 2018. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMnj>>. Acesso em 24 ago 2018.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (ORGs.) *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BARRETO, C. P. O. **Maternagem e função materna em UTI neonatal: um estudo psicanalítico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2011.
- BARROSO, A. F. Sobre a concepção de sujeito em Freud e Lacan. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 149-159, jan./jun. 2012.
- BERGE, A. **A liberdade na educação**. Rio de Janeiro: Agir. 1964.
- BERGÈS, J.; BALBO, G. **A criança e a psicanálise**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BERLINK, M. T.; HENCKEL, M. Considerações sobre inibição e sintoma: distinções e articulações para destacar um conceito do outro. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 2003, Vol. VIII, n. 14, 114-125.
- BERNARDINO, L. M. F. **As psicoses não decididas na infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BERNARDINO, L. M. F.; KAMMERS, M. A creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida. **Estilos da clínica**, São Paulo, vol. VIII, n. 15. v.8 n. 15. jun. 2003.

BERNARDINO, L. M. F. MARIOTTO, R. M. M. A Psicanálise e Educação Infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. **Rev. da Associação Psicanalítica de Curitiba**, n. 20: “Psicanálise: investigação e pesquisa”. Curitiba, Juruá Editora, 2010.

BIAGGIO, B. M.A. **Psicologia do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BIRMAN, J. Sujeito, singularidade e interpretação em Psicanálise. **Rev. Phisic – Revista de Saúde Coletiva**. Vol. 1. Nº 2. p. 127-142. 1991.

BORGES, T. P. Função materna e maternagem, educação e ato educativo. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/.../5966>>. Acesso em: 20 abr 2018.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2009.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. I. Brasília, DF, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. II. Brasília, DF, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Vol. I, Brasília: MEC/SEB,1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Vol. I a. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Vol. II b. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Vol. I, Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro. Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. **Apresentação. Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais**. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (ORGs.) *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CASTILHO, P. T. Algumas considerações sobre o objeto na psicanálise de Winnicott e Lacan: do objeto transicional ao objeto pequeno a. *Rev. Estud. Psicanalíticos*. Belo Horizonte, n. 37, p. 127-141, jul. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372012000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jul 2018.

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

COELHO, C. M. S. Psicanálise e laço social – uma leitura do Seminário 17. **Rev. Mental**. Barbacena, Ano. IV, n. 6, jun. 2006, p. 107-121.

CORIAT, E. **Psicanálise e clínica com bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

COSTA, V. A. S. **Lei simbólica, desamparo e pânico na contemporaneidade: um estudo psicanalítico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2005.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. São Paulo: DWW Editorial, 2014.

DIAS, I. S. **A relação educadora-bebê: laços possíveis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DUNKER, C. I. L. Alienação e separação nos processos interpretativos em psicanálise. **Psyche**, São Paulo. v. 13, p. 85 – 100, 2004.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar. 1971.

ERIKSON, E. **Identidade juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1972.

FALK, J. (ORG.) **Educar os três primeiros anos: a experiência em Loczy**. São Paulo: JM, 2004.

FERRARI, A. et al. A experiência da metodologia IRDI em creches: pré-venir um sujeito. **Rev. Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [online]. 2017, vol.20, n.1, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142017000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 abr 2018, p. 17-33.

FERREIRA-LEMO, P. P. Sujeito na psicanálise: o ato de resposta à ordem social. In: SPIN, M. J. P.; FIGUEIREDO, P. e BRASILINO, J. (ORGs). **Rev. Psicologia social e personalidade** [on line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas sociais; ABRAPSO, 2011, p. 89-108. 2011.

FINGERMANN, D. T. Apresentação e debate em torno da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. Conferência. In: KUPFER, M. C. M. (Org.), LERNER, R. (Org.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta. 2008.

FORTES, I. A questão do sujeito em Hegel e na teoria psicanalítica. **Rev. O que nos faz pensar**, nº 13, abr 1999. Pgs 91-103.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREUD, A. **O tratamento psicanalítico de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

FREUD, A. **O ego e os mecanismos de defesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FREUD, S. (1850-95). **Projeto para uma Psicologia Científica**. In: Obras Completas. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1900). **A interpretação dos sonhos**. In: Obras Completas. Vol. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1915). **Os instintos e suas vicissitudes**. In: Obras Completas. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1920-22). **Além do Princípio do Prazer**. In: Obras Completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1923-25). **O Ego e o Id**. Obras Completas. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1925-26). **Inibições, sintomas e ansiedades**. In: Obras Completas. Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FULGENCIO, L. O brincar como modelo do método de tratamento psicanalítico. **Rev. Brasileira de Psicanálise** [on line]. 2008, vol. 42, n. 1, p. 123-136. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mai 2018.

HORN, M. G. S. **O bebê e suas relações com o espaço**. In: CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (ORGs.) *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

JERUSALINSKY, A. N. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Org.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem. A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Álgama, 2002.

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

KAMERS, M. As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. **Rev. Estilos da Clínica**, 2006. Vol. XI, n. 21, p. 108-125.

KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise – o legado de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KLAUTAU, P.; SOUZA, O. Diálogos entre Winnicott e Lacan: do conceito de objeto ao manejo clínico da experiência de sofrimento. In: *Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial*, Rio de Janeiro 2003. Disponível em: <http://egp.dreamhosters.com/encontros/mundial_rj/download/3_Katlau_117151003_p_ort.pdf>. Acesso em: 22 mar 2018.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. M. (Org.), LERNER, R. (Org.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta. 2008.

KUPFER, M. C. M.; et. al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-68, maio, 2009.

KUPFER, M. C. M. e LERNER, A. B. C. L. Retratos do mal-estar contemporâneo na educação infantil. In: **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp. 2014

KUPFER, M. C. M. BERNATDINO, L. M. F. MARIOTTO, R. M. M. **Apresentação**. In: KUPFER, M. C. M. BERNATDINO, L. M. F. MARIOTTO, R. M. M. (Orgs) De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches. São Paulo: Escuta/ Fapesp. 2014. Infância e Psicanálise.

KUPFER, M. C. M., BERNARDINO, L. M.F. **Acompanhamento psicanalítico de crianças em instituições, escolas e grupos – APEGI**. Projeto FAPESP. Inédito, 2017.

LACAN, J. (1953). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

_____. Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. (1953-54). **O Seminário Livro 1** – Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. (1956-57). **O Seminário Livro 4** – A relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. (1957-58). **O Seminário Livro 5** – As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1959-60). **O Seminário Livro 7** – A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. (1975-76). **O Seminário Livro 23** – O sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. (1962-63). **O Seminário Livro 10** – A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. (1964). **O Seminário Livro 11** – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985-2008.

_____. (1968-69). **O Seminário Livro 16** – De um Outro ao outro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. (1969-70). **O Seminário Livro 17** – O avesso da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAPLANCHE, J. PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

LAZNIK, M. C. **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Coleção Psicanálise da Criança – Coisas de Criança. Vol. I. Nº 1. Salvador: Ágalma, 1991.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.

_____. et. al. Interações sonoras entre bebês que se tornam autistas e seus pais. In: BERNARDINO, L.M.F. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 95-106.

_____. Godente ma non troppo: O mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito. **Rev. Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 135-145, 2010.

LERNER, A. B. C. **Consequências éticas da leitura dos quatro discursos para a educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEVIN, E. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, S. E. A. **A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade**. Pergaminho, (5): 1-15, dez. 2014. Centro Universitário de Patos de Minas. Disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/599489/A++forma%C3%A7%C3%A3o+do+professor+da+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+e+o+trabalho++pedag%C3%B3gico+com+crian%C3%A7as+de+0+a+5+anos+de+idade.pdf> >Acesso: 1 mar 2018.

MAHLER, S. M. PINE, F. BERGMAN, A. **O nascimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MAHLER, S. M. **O processo de separação-individação**. Porto Alegre: Ates Médicas, 1982.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009. Infância e Psicanálise.

MARIOTTO, R. M. M., BERNARDINO & L. M. F. **Deteção de riscos psíquicos em bebês de berçários de centros municipais de educação infantil de Curitiba**. In: Anais do IX congresso nacional de educação – EDUCERE. Curitiba: Champagnat, 2009.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. In: _____. Cadernos de Pesquisa, Nº. 115. Março. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf> >Acesso: 1, mar. 2018.

MENG, H. **Coação e liberdade na educação**. Lisboa: Moraes Editores. 1977.

MONTEIRO, M. P. **A topologia de Lacan. Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 41, p. 133–140, Jul, 2014.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **Para educar o potencial humano**. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **A educação e a paz**. Campinas: Papyrus, 2004.

NASH, P. **Autoridade e liberdade na educação**. Rio de Janeiro: Bloch Editores. 1968.

OLIVEIRA, C. Da enunciação da verdade ao enunciado do gozo: o mito. Rev. **Discurso**, n. 36, p. 273-286, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2007.38081>. Acesso em 20 ago 2018.

OLIVEIRA, H. M., FUX, J. Considerações psicanalíticas sobre os jogos de esconder: do puti ao esconde-esconde. Rio de Janeiro. Rev. **Ágora**, Vol. 17, n. 2, Jul/dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago 2018.

PEREIRA, R. L. **Psicologia Clínica: infância e família**. Monografia – Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PESARO, M. E. **Alcances e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1998.

QUEIROZ, T. C. N. Entrando na linguagem, In: Rev. **Estilos na clínica**. Vol. 8, n. 15, São Paulo, jun. 2003.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Coleção Passo a Passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

RANK, O. **El trauma del nacimiento**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

ROCHA, Z. **Os destinos da angústia na psicanálise freudiana**. São Paulo: Escuta, 2000.

ROCHA, P. S. Apresentação e debate em torno da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. Conferência. In: KUPFER, M. C. M. (Org.), LERNER, R. (Org.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta. 2008.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SILVA, D. R. **Explorando a imagem corporal de crianças com deficiência física congênita: limites, traços e riscos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SPITZ, R. A. **Desenvolvimento emocional do recém-nascido**. Rio de Janeiro: Livraria Pioneira Editora, 1960.

SPITZ, R. A. **O não e o sim: a gênese da comunicação humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SPITZ, R. A. **A formação do ego**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

STERNICK, M. V. C. A imagem do corpo em Lacan. Rev. **Reverso**. Belo Horizonte, vol. 32, n. 59, p. 31-37. 2010 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai 2018.

TAULOIS, D.; PELLICCIARI, F. **Um olhar para a recusa de um bebê: efeitos no laço subjetivante**. In: KUPFER, M. C. M. BERNATDINO, L. M. F. MARIOTTO, R. M. M. (Orgs.) De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches. São Paulo: Escuta/Fapesp. 2014. Infância e Psicanálise.

TEPERMAN, D. W. **Clínica psicanalítica com bebês: uma intervenção a tempo**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Fapesp, 2005.

TOREZAN, Z. C. F. AGUIAR, F. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, Vol. XI , n. 2, p. 525-554. Jun. 2011.

VANIER, A. A criança entre sujeito e objeto. **Ágora**. Rio de Janeiro, Vol. XX, n.1, jan./abr. 2017. p. 135-146.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veja Universidade. 1979.

WINNICOTT, D.W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983. Reimpressão 2007.

WINNICOTT, D.W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ZILLOTTO, D. M. A posição do sujeito na fala e seus efeitos: uma reflexão sobre os quatro discursos. In: **Psicologia USP**, n. 15 (1/2), p. 215-223. 2004.

ANEXO I

FICHA IRDI

Indicadores:

1. Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.
2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).
3. A criança reage ao manhês.
4. A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.
5. Há trocas de olhares entre a criança e a professora.
6. A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.
8. A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.
9. A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.
11. A criança procura ativamente o olhar da professora.
12. A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.
13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
14. A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.
15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.
16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.
17. Professora e criança compartilham uma linguagem particular.
18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.
19a. A criança possui objetos prediletos em casa. 19b. A criança possui objetos prediletos na creche.
20. A criança faz gracinhas.
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.
22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
23. A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.
24. A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.
25a. A criança interessa-se pelo corpo da professora. 25b. A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.
26. A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.
27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.
28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela professora e pelos outros.
29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.
30. O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.
31. A criança diferencia objetos próprios dos de outras pessoas.

ANEXO II

AVALIAÇÃO PSICANALÍTICA AOS 3 ANOS

(*adaptação para o uso em ambiente de educação infantil, VAZ & BERNARDINO, 2010*)

SUPOSIÇÃO DO SUJEITO

Trata-se de verificar, na relação da criança com a(s) professora(s), se essa criança ocupa efetivamente um lugar de sujeito no discurso e nas relações escolares.

ROTEIRO	SUGESTÕES
<p>Na observação da criança, verificar:</p> <p>1. Como a criança aceita a separação dos pais quando chega à escola?</p> <p>2. Ao se ver sozinha, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?</p>	<p>Adapta-se logo, ou se sente ameaçada?</p> <p>Se é tranquilizada pelo entrevistador, mostra-se mais confiante, ou nada muda?</p> <p>Quando é colocado algum limite, como reage? Nega-se, aceita sem comentários, negocia?</p>

ESTABELECIMENTO DA DEMANDA

Trata-se de verificar a dinâmica entre a(s) professora (s) e a criança no que diz respeito às demandas e contrademandas.

ROTEIRO	SUGESTÕES
<p>Na observação da criança, verificar:</p> <p>3. A criança dirige demandas a(s) professora(s)? Como?</p>	

ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

Trata-se, nesta faixa etária, de verificar, tanto do lado da criança como da(s) professora (s), se há uma relação de sujeito para sujeito, o que implica dar espaço para a palavra e a ação do outro.

ROTEIRO	SUGESTÕES
<p>Na observação da criança, verificar:</p> <p>4. A criança presta atenção ao que é dito pela (s) professoras ou parece não escutar? Ela reage ao que é dito?</p> <p>5. Há uma mudança marcante no comportamento da criança com a saída da(s) professora(s)?</p> <p>6. A criança dá demonstrações de que está em uma nova situação, sem proteção da(s) professora(s), ou continua confiante, como se já conhecesse o substituto?</p>	

FUNÇÃO PATERNA

Trata-se de verificar as relações de filiação estabelecidas

ROTEIRO	SUGESTÕES

<p>Na observação da criança, verificar:</p> <p>7. A criança fala em nome próprio?</p> <p>8. Como é a adaptação da criança à nova situação?</p>	
---	--

CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL NA CRIANÇA:

ROTEIRO	SUGESTÕES
<p>Na entrevista com a educadora/ observação da criança:</p> <p>9. Mostra algum interesse por sua imagem no espelho? Como?</p> <p>10. Como está em relação à sua autonomia?</p> <p>11. Tem um objeto de que não quer se separar?</p> <p>12. Como a criança lida com os seus excrementos? E com a sujeira?</p> <p>13. Se não aparecer espontaneamente, pedir para a criança fazer um desenho dela mesma.</p> <p>14. Faz identificações sexuais no desenho de si ou na sua imagem no espelho?</p>	<p>Faz, por exemplo, brincadeiras no espelho?</p> <p>A criança pode se separar da educadora?</p> <p>Como a criança está em relação aos seus hábitos de autonomia (ir ao banheiro, vestir-se, cuidados)?</p>

O BRINCAR

ROTEIRO	SUGESTÕES
<p>15. A criança se interessa pelos objetos do ambiente?</p> <p>16. A criança fantasia?</p> <p>17. Apresenta uma persistência repetitiva ou mecânica nas suas brincadeiras? E nos seus desenhos?</p> <p>18. Há insistência de um jeito próprio no seu brincar? Como?</p> <p>19. Brinca sozinha? Inclui a(s) professora(s) e os colegas?</p> <p>20. Que tipo de cenas faz nas suas brincadeiras?</p>	<p>Pula de uma brincadeira para outra constantemente?</p> <p>Encarna personagens? Nessas “encarnações”, faz atuações reais ou encenações?</p> <p>Faz jogos de faz-de-conta?</p> <p>Que tipo de delimitação a criança introduz para separar a brincadeira/fantasia da realidade?</p>

LINGUAGEM

ROTEIRO	SUGESTÕES
----------------	------------------

21. A criança sustenta um diálogo?	Como se refere a si mesma (usa o “eu”)?
22. Dá para entender o que a criança diz? Ou a professora precisa traduzir a sua fala?	Como se refere ao outro? A criança leva em conta a palavra do interlocutor?
23. Tem uma fala rica? <i>Não aparece tanto, pois fala brevemente e pouco.</i>	A criança tem capacidade de interrogar? De fazer uso dos porquês?

SÍNTESES DA AVALIAÇÃO PSICANALÍTICA

IDENTIFICAÇÃO:

DESFECHO CLÍNICO

- 4) Há emergência do sujeito? () Sim () Não
Justifique:
- 5) A criança está posicionada na diferença sexual? () Sim () Não
Justifique:
- 6) A imagem corporal está constituída? () Sim () Com falhas () Não
Justifique
- 4) Há operação da função paterna? () Sim () Com falhas () Não
Justifique:
6. A criança apresenta sintomas clínicos, em termos psíquicos, que NÃO são próprios dessa faixa etária? Quais? (Utilizar tabela dos sintomas clínicos)

	Sintoma Clínico	Observações
O brincar e a fantasia		
O corpo e sua imagem		
As respostas à lei e a posição frente à lei		
A posição na fala e na linguagem		

SÍNTESE DIAGNÓSTICA:

Há problemas de desenvolvimento? () SIM () NÃO

Há entraves estruturais para a constituição subjetiva? () SIM () NÃO

ANEXO III APEGI

Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI)

Nº:	Nome:		
Idade:	Data de nascimento:		
Mãe (ou cuidador):			
Pai (ou cuidador):			
Escola/Instituição:			
Aplicador:			Data: / /

Legenda para os eixos que estão sinalizados entre parênteses antes de cada pergunta:

1. P/R S: presença /reconhecimento de sujeito
2. BF: o brincar e a fantasia
3. IC: imagem corporal
4. FP: função paterna
5. FS: função do semelhante

I. ENTREVISTA COM OS PAIS

<p>1. (P/R S). O que os pais dizem a respeito da criança e como o fazem? Sugestão: Fala-se dessa criança como uma criança singular, com suas particularidades, seus hábitos, suas preferências, sua história singular? Contam-se episódios nos quais se expressam essas particularidades? Os pais expressam alguma preocupação em entender as escolhas da criança, o porquê de seus comportamentos mais habituais, mencionam situações em que se perguntaram sobre o porquê desta ou daquela reação?</p>
<p>2. (P/R S). Como os pais veem os eventuais sintomas da criança? Sugestão: Em relação aos sintomas eventuais, reconhece-se algum tipo de filiação? Os sintomas são motivos de incômodo ou sugerem enigma sobre o que acontece com a criança, ou ambos? Os sintomas são vistos como algo a ser eliminado ou são considerados como expressão de algum problema da criança? Há tolerância em relação a eles? Há implicação dos pais nos sintomas eventuais ou eles são vistos simplesmente como falha da criança? É agressivo como o pai, é medroso como a mãe etc.? Os pais fazem alguma hipótese sobre o porquê dos sintomas da criança?</p>
<p>3. (P/R S e FP). A criança é vista dentro de um cenário de filiação? Sugestão: A criança é comparada com os pais, irmãos, tios, avós, etc.? A criança é colocada como representante da relação do casal ou é "só da mamãe" ou "só do papai"?</p>
<p>4. (P/R S). Os pais demonstram ter conhecimento sobre a criança? Sugestão: Conhecem a atividade lúdica da criança, suas preferências, cuidados ou não com os brinquedos? Sabem como ela se comporta com outras crianças? (Compartilha, isola-se, é agressiva, etc.?) A palavra da criança é ouvida? Responde-se às suas questões?</p>
<p>5. (P/R S). Como os pais tomam a demanda da criança? Sugestão: Os pais tomam a demanda da criança ao pé da letra ou supõem algo além dela? Quando a criança lhes dirige uma demanda, os pais tentam saber do que se trata, interrogam o filho, propõem hipóteses? Os pais estão interessados nas descobertas da criança? Os pais dirigem demandas à criança ou só dão ordens? Quando as demandas são satisfeitas, a criança expressa satisfação ou acha isso natural? Tem reações de birra?</p>
<p>6. (P/R S). Como é a capacidade, tanto dos pais como da criança, para esperar? Sugestão: Quando a criança apresenta dificuldades em articular alguma coisa, os pais suportam esperar que a criança conclua, ou se antecipam, tentando articular para a criança? A criança espera os seus pais terminarem de falar, ou interrompe o tempo todo? Os pais estão atentos para o que a criança diz, admitem que a criança pode revelar o que está vivendo, ou antecipam e adivinham tudo para a criança?</p>
<p>7. (CI). Nas situações de alimentação, como a criança reage?</p>
<p>8. (CI). Como é a criança quanto ao sono?</p>
<p>9. (CI). Frente às demandas de controle dos esfíncteres quais foram as intercorrências? Como a criança lida com os seus excrementos?</p>

10. (CI). Como é o cuidado da criança com o seu corpo? Sugestão: 10. Coloca-se em risco? Incomoda-se ao se sujar? Reconhece-se no espelho?
11. (CI). Como está em relação à sua autonomia? (Ir ao banheiro, vestir-se, dormir sozinha, cuidados)?
12. (CI). Tem um objeto de que não quer se separar?
13. (CI). A criança permite que lhe cortem unhas e cabelo?
14. (BF). A criança brinca sozinha? Do que ela gosta de brincar?
15. (FP). O exercício da autoridade por um dos pais é sustentado pelo outro? Sugestão: O pai sente que sua palavra tem importância para a mãe? A mãe sente que sua palavra tem importância para o pai?
16. (FP). Como a criança reage aos limites colocados pelo entrevistador e pelos pais? Sugestão: A criança reconhece limites? Como reage? Negocia, chora, transgride? Busca apoio do pai, da mãe ou de ambos? Como os pais reagem a esse pedido de apoio?
17. (FP). Como os pais reagem quando a criança não obedece?
18. (FS). No caso de irmãos, como é a relação? Sugestão: Há ciúmes? É muito intenso, é administrável? Como os pais manejam a situação? Há rivalização?
19. (FS). A criança imita os irmãos?
20. (FS). A criança se identifica com a maneira de ser de um irmão ou irmã?
21. (FS). A criança gosta de brincar com outras crianças?

II. ENTREVISTA COM A CRIANÇA

1. (P/R S). A criança dirige demandas ao profissional? Como?
2. (P/R S). A criança se interessa pelo profissional? Sugestão: Olha para ele? Presta atenção ao que ele fala ou faz?
3. (P/R S). A criança fala em nome próprio? Sugestão: Usa o “eu”? Identifica-se com seu nome? Diz como se chama?
4. (P/R S e B/F). Que tipos de brincadeiras a criança faz? Sugestão: Pula de uma brincadeira para outra constantemente?
5. (P/R S). A criança sustenta um diálogo? Sugestão: Como se refere a si mesma (usa o “eu”)? Como se refere ao outro? A criança leva em conta a palavra do interlocutor? A criança tem capacidade de interrogar? De fazer uso dos porquês?
6. (P/R S). Dá para entender o que a criança diz? Sugestão: Alguém precisa traduzir a sua fala ou ninguém entende o que ela fala?
7. (P/R S). Como é a fala da criança? Sugestão: Como é seu vocabulário? Como é sua entonação de voz? Respeita as regras gramaticais?
8. (BF). Apresenta uma persistência repetitiva ou mecânica nas suas brincadeiras? E nos seus desenhos?
9. (BF). Brinca sozinha? Inclui o profissional?
10. (BF). Que tipo de cenas faz nas suas brincadeiras? Sugestão: Tem enredo, cria, inventa histórias, personagens?
11. (CI). Mostra algum interesse por sua imagem no espelho? Como? Sugestão: Faz, por exemplo, brincadeiras no espelho? (<i>Se não aparecer espontaneamente, incentivar o uso do espelho</i>).
12. (CI). Faz identificações sexuais no desenho de si ou na sua imagem no espelho?
13. (CI). Se não aparecer espontaneamente, pedir para a criança fazer um desenho dela mesma. Sugestão: Ela explica o desenho? Solicitar que a criança nomeie o que desenhou? Identifica-se no desenho? Aparecem outros personagens?
14. (CI). Como a criança lida com a sujeira? Sugestão: investigar, se não aparecer espontaneamente.
15. (FP). Como a criança aceita a separação dos pais quando chega à escola ou quando é

colocada em situação de acompanhamento individual? Sugestão: Adapta-se logo, ou se sente ameaçada? Se é tranquilizada pelo profissional, mostra-se mais confiante, ou nada muda? Quando é colocado algum limite, como reage? Nega-se, aceita sem comentários, negocia?
16. (FP). Ao se ver sozinha, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?
17. (FS). A criança faz referência a amigos? Sugestão: Se não fizer referência espontaneamente, perguntar.

III. ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. (P/R S). O que o professor diz a respeito da criança e como o faz?
2. (P/R S). Como o professor vê os eventuais sintomas da criança?
3. (P/R S). O professor demonstra ter conhecimento sobre a criança?
4. (P/R S). Como o professor toma a demanda da criança?
5. (BF). A criança brinca sozinha? Do que ela gosta de brincar?
6. (CI). Frente às demandas de controle dos esfíncteres, quais foram as intercorrências? Sugestão: Como a criança lida com os seus excrementos?
7. (CI). Nas situações de alimentação, como a criança reage?
8. (CI). (Para Educação Infantil). Como age a criança na hora de dormir?
9. (CI). A criança se coloca em risco?
10. (FP). O professor sente que sua palavra tem peso para a criança ou se sente desautorizado por ela? Sugestão: Como a criança reage diante das regras, combinados?
11. (FP). Como foi a adaptação da criança à escola?
12. (FS). Como é a criança no grupo classe?
13. (FS). No caso de irmãos, como é a relação?
14. (FS). A criança imita os colegas?
15. (FS). A criança se identifica com a maneira de ser de algum colega?
16. (FS). A criança gosta de brincar com outras crianças?

IV. OBSERVAÇÃO DA CRIANÇA NO GRUPO

1. (FS). Há uma diferença nítida em relação ao acompanhamento individual quando a criança entra em um grupo? Sugestão: Adapta-se logo ou se sente ameaçada? Se é tranquilizada por um adulto, mostra-se mais confiante?
2. (BF). Ao se ver em grupo, a criança brinca espontaneamente ou precisa ser estimulada?
3. (FS). A criança pede a outra criança para brincar com ela?
4. (FS). Se outra criança a chama para brincar, ela vai? Sugestão: Aceita o convite, esquiva-se, reage com agressividade, mostra indiferença?
5. (BF/FS). A criança tem um brincar compartilhado? Sugestão: Participa de brincadeiras conjuntas? Demonstra divertir-se com outras crianças?
6. (FS/CI). A criança tem um amigo de que não se separa?
7. (FS/CI). É capaz de brincar sem o amigo inseparável?
8. (FS/CI). A criança imita uma criança específica?
9. (FS). A criança aprende com os colegas durante a atividade?
10. (FS). A criança rivaliza com os colegas?
11. (FS). Há disputa de brinquedos?
12. (FP). Como a criança reage quando o adulto coloca regras na brincadeira coletiva?
13. (FL/P-RS) A criança sustenta uma fala em nome próprio diante do grupo? Sugestão: A criança fala com seus pares ou somente com o adulto?
14. (FP) Como é a relação da criança com o(s) coordenador(es) do grupo (quando for o caso)? Sugestão: Respeita a palavra do adulto, ignora-o, desafia-o, apoia se constantemente nele?

Indicadores de Acompanhamento

Indicador	P/R S: PRESENÇA/RECONHECIMENTO DE SUJEITO			
	Não observado	Não	Em construção	Sim
1. A criança reconhece ou leva em consideração a fala do outro.				
2. Busca expressar-se de modo fluente ou compreensível para o outro.				
3. Expressa suas preferências.				
SOMA				
4. A criança responde quando é chamada pelo nome (IAC)* .				
5. A criança usa pronomes em 1ª pessoa (eu, me, mim) (IAC)* .				
SOMA IAC				
Observação final sobre o eixo				

*IAC: **SE AUSENTE** (marcação **NÃO**), indicador de acompanhamento **CONCLUSIVO** para Entraves Estruturais para a Constituição Subjetiva

Indicadores de Acompanhamento

Indicador	BF: O BRINCAR E A FANTASIA			
	Não observado	Não	Em construção	Sim
1. A criança fantasia ao brincar.				
2. A criança demonstra capacidade de lidar com situações frustrantes na brincadeira.				
3. A criança é capaz de brincar sozinha de modo autêntico.				
SOMA				
4. A criança faz distinção entre fantasia e realidade (IAC)* .				

5. Há enredo na brincadeira (IAC)*.				
SOMA IAC				
Observação final sobre o eixo				

*IAC: **SE AUSENTE** (marcação NÃO), indicador de acompanhamento CONCLUSIVO para Entraves Estruturais para a Constituição Subjetiva

Indicadores de Acompanhamento

Indicador	CI: CORPO E SUA IMAGEM			
	Não observado	Não	Em construção	Sim
1. A criança tem o ritmo de sono/vigília organizado.				
2. Tem independência no cuidado de si.				
3. A criança tem movimentação corporal organizada.				
4. A criança suporta sujar-se.				
5. Evita situações perigosas				
SOMA				
6. A criança se reconhece no espelho ou no desenho (IAC)*.				
7. A criança tem alimentação variada (IAC)*.				
8. A criança suporta o olhar do Outro (IAC)*.				
9. A criança aceita ser tocada (IAC)*.				
SOMA IAC				
Observação final sobre o eixo				

*IAC: **SE AUSENTE** (marcação NÃO), indicador de acompanhamento CONCLUSIVO para Entraves Estruturais para a Constituição Subjetiva

Indicadores de Acompanhamento

Indicador	FP: FUNÇÃO PATERNA			
	Não observado	Não	Em construção	Sim

1. A criança demonstra respeitar limites e interditos.				
2. A criança consegue esperar quando quer algo.				
3. A criança consegue cumprir combinados.				
SOMA				
4. Faz uso do “não” (IAC)*.				
SOMA IAC				
Observação final sobre o eixo				

*IAC: **SE AUSENTE** (marcação NÃO), indicador de acompanhamento CONCLUSIVO para Entraves Estruturais para a Constituição Subjetiva

Indicadores de Acompanhamento

Indicador	FS: FUNÇÃO DO SEMELHANTE			
	Não observado	Não	Em construção	Sim
1. A criança tem um amigo preferido.				
2. A criança brinca com as outras crianças.				
3. A criança tem interesses em comum com os amigos.				
4. A criança tem independência em relação aos pares.				
5. A criança aceita a intermediação de adultos em caso de rivalização.				
6. A criança responde ao chamado de um amigo para brincar.				
7. A criança compartilha objetos com outras crianças.				
SOMA				
8. A criança inclui o outro na brincadeira (IAC)*.				
SOMA IAC				

Observação final sobre o eixo	
-------------------------------	--

*IAC: **SE AUSENTE** (marcação NÃO), indicador de acompanhamento CONCLUSIVO para Entraves Estruturais para a Constituição Subjetiva

Desfechos Clínicos

Utilizando os Indicadores de Acompanhamento	SIM	NÃO
Há Indicadores Conclusivos		
Há Problemas de Desenvolvimento		
Há Entraves Estruturais		
Indicadores conclusivos, se houver:		

Observações gerais:		

Utilizando a Tabela de Sintomas Clínicos	SIM	NÃO
Há Problemas de Desenvolvimento		
Há Sintomas Clínicos Conclusivos		
Há Entraves Estruturais		
Sintomas clínicos presentes, se houver:		

Observações Gerais:		

TABELA DE SINTOMAS CLÍNICOS		Presente	Ausente
Legenda:	SC = Sintoma Conclusivo – Risco Para Constituição Subjetiva		
I. O brincar e a fantasia	I.1. Violência no brincar		
	I.2. Ausência de enredo		
	I.3. Inconstância		
	I.4. Emergência de angústia ou medos durante o brincar		
	I.5. Falta de iniciativa, passividade e falta de curiosidade		
	I.6. Manipulação mecânica dos brinquedos (SC)		
	I.7. Confusão entre fantasia e realidade, com excesso de fantasia (SC)		
	I.8. Pobreza simbólica		
	I.9. Atividade ou movimentos repetitivos (SC)		
	I.10. Recusa no brincar		
	I.11. Ausência de faz-de-conta (SC)		
	II.1. Dificuldades no controle esfinteriano		
	II.2. Agitação motora		
	II.3. Atuações agressivas		

II. O corpo e sua imagem	II.4. Ausência do reconhecimento de si como menino ou menina		
	II.5. Colagem no corpo da mãe		
	II.6. Dificuldades alimentares:		
	a. Alimentação seletiva		
	b. Recusa de alimentação sólida (SC)		
	c. Dificuldade alimentar não especificada		
	d. Obesidade		
	e. Recusa do alimento		
	II.7. Dificuldades motoras		
	II.8. Dificuldade de separação		
	II.9. Doenças de repetição (amidalite, otite, bronquiolite)		
	II.10. Doenças Psicossomáticas (alergias, asma, dores inespecíficas)		
	II.11. Exposição a perigos		
	II.12. Demanda insistente do olhar do outro		
	II.13. Falhas no reconhecimento de si no espelho		
	II.14. Impossibilidade de suportar o olhar do outro		
	II.15. Preocupação excessiva com a sujeira		
	II.16. Alterações do sono		
II.17. Autoagressão (SC)			
II.18. Inibição diante do olhar do outro			
III. Manifestação Diante das normas e posição frente à Lei	III.1. Birras prolongadas		
	III.2. Criança tem que ser castigada para obedecer		
	III.3. Confusão e angústia frente à lei		
	III.4. Desobediência Desafiadora (SCN)		
	III.5. Conhece os limites mas não os respeita		
	III.6. Recusa da presença do terceiro (SCN)		
	III.7. Recusa do não (SC)		
	III.8. Submissão excessiva à lei (SC)		
	III.9. Indiferença ou ignorância de regras e leis (SC)		
	III.10. Criação de medos substitutivos da lei (SCN)		
	III.11. Negativismo		
IV. A fala e a posição na Linguagem	IV.1. Ausência de pronomes pessoais (SC)		
	IV.2 Repetição ecológica (SC)		
	IV.3. Linguagem incompreensível com tentativa de interlocução		
	IV.4. Linguagem incompreensível sem busca de interlocução (SC)		
	IV.5. Pobreza expressiva		
	IV.6. Uso da terceira pessoa para referir-se a si mesmo (SC)		
	IV.7. Fala traduzida pelo cuidador		

	IV.8. Mutismo seletivo		
	IV.9. Não forma frases (pobreza simbólica) (SC)		
	IV. 10. Ausência de fala		
V. Função do semelhante	V.1. A criança se dirige aos adultos, mas não brinca com as outras crianças		
	V.2. A criança não se dirige nem aos adultos nem às crianças		
	V.3. A criança não tem independência em relação aos pares		
	V.4. Precisa do suporte de um semelhante		
VI. Presença e Reconhecimento de Sujeito	VI.1. Não atende quando chamada pelo nome		
	VI.2. Não usa os pronomes em 1ª pessoa (eu, me, mim)		