UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA CAROLINA LINARDI MUNGUÍA PAYÉS

**DESEJO E CUIDADO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM
CRECHES**

(Volume 1)

**São Paulo
2017**

ANA CAROLINA LINARDI MUNGUÍA PAYÉS

Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches

(Volume 1)

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière

**São Paulo
2017**

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
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 372.212 Payés, Ana Carolina Linardi Munguía
P344d Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches / Ana Carolina Linardi Munguía Payés; orientação Leandro de Lajonquière. São Paulo: s.n., 2017.
158 p. ils.; anexos ; gráficos ; tabelas
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Psicologia do desenvolvimento 2. Formação de professores 3. Educação infantil 4. Creches 5. Psicanálise 6. Representação 7. Desejo I. Leandro de Lajonquière, orient.
-

PAYÉS, ANA CAROLINA LINARDI MUNGUÍA

Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovada em

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Agradecimentos

Ao orientador Leandro, por acolher meu projeto de pesquisa, pela generosidade dos ensinamentos e por me acompanhar pelos caminhos e descaminhos do meu processo formativo, sempre apostando em meu trabalho.

À Profª Draª Cristina Kupfer e à Profª Draª Rosa Mariotto, pelas generosas contribuições.

À Odana Palhares, que sempre me apoiou e com quem compartilhei parte importante de meu percurso no mestrado.

À Elaine Mourão e Ricardo Sacco e demais colegas do LEPSI, por toda contribuição prestada.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agradeço pela concessão de bolsa de estudo, fundamental para a concretização deste trabalho.

Às duas creches envolvidas na presente pesquisa, por acolherem meu trabalho e me darem todas as condições para seu desenvolvimento, assim como às educadoras, pelo compartilhamento de suas experiências.

À Leda Farah, por toda atenção na revisão desse trabalho.

À Josiane Del Corso, por todo apoio, pelos ensinamentos e pela escuta respeitosa da minha vivência com as crianças do Ateliê Carambola, que tanto sustentou meu lugar de palavra junto a elas.

À todos os colegas de trabalho e de profissão que participam diariamente do 'trabalho de penélope' que é tecer os fios de um projeto educativo que sempre se interroga sobre aquilo que faz sentido na experiência com as crianças.

À Drª Tereza Marques de Oliveira e à todas as colegas da Habitare, por todo apoio.

À Clarissa, especialmente, pela cumplicidade.

Aos amigos, por todo apoio e compreensão! E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o fazer desse trabalho.

Agradeço especialmente à minha família, pela cumplicidade e por sempre acreditar em meu percurso. Falar sobre educação em uma família com pais e avós professores e professoras é um privilégio e uma responsabilidade! Obrigada pelo apoio, sempre.

Epígrafe

O maior apetite do homem é desejar ser. Se os olhos vêem com amor
o que não é, tem ser.

Manoel de Barros, 2011.

RESUMO

PAYÉS, Ana Carolina Linardi Munguía. **Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches**. 2017. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A entrada dos bebês nas creches a partir de poucos meses de idade e a convivência em ambientes coletivos por até 12 horas diárias constituem um cenário atual que faz interrogar a educação infantil sobre o compromisso que assume, com as famílias e a sociedade, ao participar de forma tão enfática desse período inaugural na vida das crianças. Para a psicanálise, o bebê humano não nasce pronto e somente se constitui a partir de um outro que lhe dedique cuidados no interior de um laço particularizado. Na primeiríssima infância serão lançadas as bases para a saúde mental e a constituição subjetiva ulterior, o que, em grande parte, depende das relações estabelecidas nesse período. A educadora, ao cuidar do bebê, participa como mais um elemento na constituição psíquica da criança, sustentando-lhe o campo do Outro e trabalhando para manter em funcionamento alguns eixos da função materna. No entanto, apesar dessa importância, hoje o termo "cuidado" enseja um ponto de discórdia na Educação Infantil, sobre o qual tensionam perspectivas distintas que, muitas vezes, se atualizam na experiência educativa através da dissociação do cuidado no ato educativo. Este estudo busca isolar a problemática que vem se formando no campo da pedagogia e analisá-la à luz das ferramentas conceituais da psicanálise freudo-lacanianana, pretendendo, assim, redimensionar o termo "cuidado", ao apontar para aquilo que de não anônimo deve comparecer no laço entre educadora e bebê e que está em causa na constituição psíquica do *infans*. Para saber como as educadoras se implicam em meio às tensões discursivas da instituição, procurou-se escutar cinco educadoras de duas creches sobre o lugar do desejo em causa nos cuidados que dedicavam aos bebês, utilizando os IRDI como operadores de leitura acerca de como se endereçavam às crianças sob seus cuidados. Os resultados indicaram que nenhuma educadora dissocia o cuidado da educação dos bebês, no entanto, estão sujeitas a tensões discursivas que as colocam em posição de ter que responder a dois diferentes amos: o discurso institucional e o desejo. Concluiu-se que o cuidado dedicado a bebês não pode ser reduzido a uma dimensão técnica, asséptica ou assubjetiva, pois é preciso que algo de singular ou de não anônimo compareça no cuidado para que a educadora cumpra função educativa junto ao bebê.

Palavras chave: Desejo. Cuidado da criança. Psicanálise. Creches. Educação infantil. Bebês.

ABSTRACT

PAYÉS, Ana Carolina Linardi Munguía. **Desire and Care in children's education in daycares centers**. 2017. Master's Degree Dissertation. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

In Brazil, infants increasingly attend in day-cares centers since an early age and spending up to 12 hours a day in a collectivity experience. This is a current scenario that interrogates about the education's commitment with families and society, since that institution has participated emphatically on this inaugural period of children's lives. For psychoanalysis, when the human baby is born, he is not yet constituted, and this will only be possible by an adult's caring in a particularized bond. For this reason, the relationships established in the early childhood are essentials in laying the mental health's foundations. The educator participates as an element in the baby's subject constitution by its care, or, in another words, by holding the Other's field and working to keep some axes of the maternal function in operation. Despite its importance, different perspectives in Education stress the term "care" giving rise to a discord, that sometimes incurs dissociating the care in the experience with babies. This study pretends to analyze this issue in a freudo-lacanian psychoanalysis perspective, aiming to resizing the term "care" by pointing that it should be non-anonymous in order to contribute to psychic constitution of infants. In order to know how the educators imply themselves in the discursive tensions of the institution, or what the space for desire in the education bond, five educators was listened using IRDI as reading's operators of their discourses. The results indicated that no one educator dissociates the care in their experiences, however, they were required to answer to two different masters: the institutional discourse and desire. It was concluded that babies care cannot be reduced to a technical or aseptic dimension, since that is necessary something of singular or non-anonymous in the education bond.

Keywords: Desire, Care, Psychoanalysis, Daycares centers, Children's education, Babies.

SUMÁRIO

VOLUME 1

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. O CUIDAR E EDUCAR INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E DISCUSSÃO ATUAL NO CAMPO DA PEDAGOGIA.....	16
CAPÍTULO 2. ELEMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DA PSICANÁLISE: DESEJO, CUIDADO E CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DA CRIANÇA.....	37
2.1. Os cuidados primordiais e a função materna e paterna no enlaçamento ao bebê	39
2.2. De ser de necessidade a ser de desejo.....	47
2.3. Os três tempos do circuito pulsional	50
2.4. O Complexo de Édipo e a metáfora paterna como operador simbólico	61
2.4.1. Pré-história do Édipo: O Estádio do espelho	62
2.4.2. Triangulação Edípica.....	66
CAPÍTULO 3. DESEJO E CUIDADO NAS CRECHES	68
3.1. A Metodologia IRDI nas creches.....	94
CAPÍTULO 4. À ESCUTA DAS EDUCADORAS	97
4.1. Da apresentação das creches A e B.....	104
4.2. Das análises das entrevistas	110
4.2.1. Violeta - Creche A	114
4.2.2. Rosa - Creche B.....	121
4.2.3. Esmeralda - Creche B	125
4.2.4. Celeste - Creche B	129
4.2.5. Branca - Creche B.....	132
4.3. Respondendo a dois amos: entre o desejo e o discurso institucional	137
CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
Sites consultados	160
ANEXO A. Carta de intenção de pesquisa	161
ANEXO B. Roteiro semi-estruturado de perguntas.....	162
ANEXO C. Termo de consentimento livre e esclarecido	163

VOLUME 2

ANEXO D. ENTREVISTAS.....165

Primeira entrevista com Branca, Outubro de 2015	166
Segunda entrevista com Branca, Dezembro de 2015.....	183
Primeira entrevista com Rosa, Outubro de 2015	200
Segunda entrevista com Rosa, Dezembro de 2015.....	212
Primeira entrevista com Esmeralda, Outubro de 2015	220
Segunda entrevista com Esmeralda, Dezembro de 2015.....	234
Primeira entrevista com Celeste, Outubro de 2015	245
Segunda entrevista com Celeste, Dezembro de 2015.....	259
Primeira entrevista com Violeta, Setembro de 2015	267
Segunda entrevista com Violeta, Outubro de 2015.....	277

INTRODUÇÃO

A entrada dos bebês¹ nas instituições de educação infantil se dá atualmente a partir de uma idade muito precoce: com quatro meses as crianças já podem frequentar a creche, convivendo em ambientes coletivos por até 12 horas diárias. Essa realidade contemporânea, que vem se tornando cada vez mais comum,² lança necessariamente a pergunta sobre a responsabilidade das creches, ao participar de forma tão enfática no período de vida da criança em que são lançadas as bases para sua constituição ulterior. Por isso, a reflexão sobre o cuidado como função educativa com bebês em creches é necessária e coerente com o compromisso que a instituição assume com as famílias e a sociedade nos dias de hoje.

A perspectiva psicanalítica oferece as ferramentas para pensar a respeito do cuidado na função com bebês, pois possibilita falar sobre a constituição psíquica do *infans*. Além disso, essa episteme vem tradicionalmente produzindo conhecimentos acadêmicos aliados à clínica com bebês, o que lhe confere solidez para iluminar alguns pontos da discussão sobre os cuidados na primeiríssima infância.

Para a psicanálise, o bebê humano não nasce pronto e somente se constitui a partir de um outro que cuide dele e o sustente enquanto ainda não puder “portar-se” a si mesmo. Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012, p. 135) destacam 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

¹ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990), considera-se criança a pessoa de até 12 anos incompletos. A primeira infância abrange as crianças de 0 a 6 anos de idade (RNPI, 2010), sendo que o período de zero a três anos de vida é referido como primeiríssima infância. Estamos atribuindo, no presente trabalho, tanto o termo bebê como criança pequena para designar aquela que possui idade de 0 a 3 anos.

² De acordo com os dados do IBGE, em 2010, o Brasil atendeu em creches 23,6 % das crianças de 0 a 3 anos. Esse cenário atual pode sugerir que trata-se de uma minoria atendida nessas instituições, no entanto, a análise dos últimos anos indica que esse número representa uma tendência de aumento de matrículas nessa faixa etária, já que apenas nos últimos 10 anos houve um acréscimo de 150% no atendimento a bebês em creches no Brasil. A julgar pelas políticas públicas brasileiras alinhadas à expansão de vagas em creches e pela demanda social por mais vagas, o atendimento deve se tornar ainda mais amplo.

mãe ou substituto”. A educadora³ que se ocupa desse bebê participa como mais um elemento na constituição psíquica do *infans* (CARVALHO, 2001; MARIOTTO, 2009) e, realizando uma parceria com a família, deve trabalhar para impedir que se rompa de forma precoce o laço entre pais e bebê.

A discussão sobre o cuidado como função educativa com bebês é extremamente atual, pois se articula a não raras observações de que o cuidado dedicado a bebês é reduzido a uma dimensão técnica, asséptica e assubjetiva no contexto da creche, apontando para a impossibilidade de manifestar-se qualquer singularidade no laço com a criança. Justamente, a esse respeito, aportaremos alguns elementos que possibilitem indicar o caminho contrário: o que de singular deve comparecer no cuidado, que lhe permite cumprir função educativa com bebês em creches? Trata-se interrogar aquilo que de não anônimo deve comparecer no endereçamento da palavra à criança, conforme referiu Lacan (1969/2003), e que é condição da educação.

Assim, propomos uma leitura psicanalítica que pretende redimensionar o cuidado dedicado a bebês em creches, de forma a interrogar aquilo que de desejo está em causa no cuidado e que é de suma importância na constituição do pequeno sujeito. Afirmar o que há de desejo no cuidado como função educativa é também atribuir à educação infantil seu papel como promotora de saúde mental na primeira infância.

O termo ‘educadora’ será usado de forma preferencial na presente dissertação, a despeito de o termo “professor” ser aquele presente na LDB e o mais corrente nas instituições e nas próprias produções acadêmicas do campo da educação. Com isso, pretendemos ressaltar que o ofício de educar os bebês não se

³ De acordo com a sinopse *Estatística da Educação Básica*, de 2014 (INEP, 2014), 97,68% das funções docentes das creches do Brasil são exercidas por profissionais do sexo feminino, considerando como professores os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 29/05/2013, e não considerando os auxiliares de educação infantil. No presente trabalho os educadores atuantes nas creches do Brasil são referenciados pelo gênero feminino, no intuito de referenciar essa maioria estatística, mas não por isso pretendendo excluir os educadores do sexo masculino que atuam nessas instituições. De acordo com a mesma fonte, na Educação Infantil como um todo, a proporção de educadoras do sexo feminino é de 96,85%; no Ensino fundamental é 80,29%; no Ensino Médio é 61,26%; na Educação Profissional é de 44,81%; e na denominada Educação Especial é de 91,29%.

refere ao processo de ensino-aprendizagem ou a uma educação instrumental que se realiza no contexto escolar, o que, sem dúvida, é nosso pressuposto. Por isso, sinalizamos nosso afastamento do termo "professora" na medida em que chamar-se dessa maneira fizer parte de certo processo escolarizante - o qual explicaremos oportunamente. Além disso, a preferência pelo termo educadora sinaliza nosso posicionamento ao apontar para a visão ampliada que a psicanálise traz acerca da educação, que é a educação para o sujeito do desejo.

Propondo, no Capítulo 1, um percurso de investigação teórica procuramos retratar como a pedagogia construiu, ao longo da história, o termo "cuidado" tal qual o concebe atualmente na função com os bebês nas creches brasileiras: cuidar e educar indissociáveis na educação infantil. Para isso, comentamos brevemente algumas passagens históricas que constituíram o terreno para que tal afirmação viesse a ser atualmente legitimada, apoiando-nos principalmente nos autores Moura e Araújo (2004); Torres (2006); Kuhlmann (1991) e Badinter (1985). Com relação à produção acadêmica brasileira centrada na Pedagogia da Educação Infantil, utilizamos como interlocutores Barbosa (2008); Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013); Montenegro (2001); Cerisara (1999); Nascimento (2012a e b); Campos (1994); Cerisara (1999); Silva e Bolsanello (2002); Vitta e Emmel (2004); Maranhão (2000); Guimarães (2011); Barbosa e Fochi (2015); Nascimento (2013). Concluindo que não é possível delimitar um escopo sobre o cuidado como uma solução ou procedimento, ao final do capítulo apontamos para a questão: o que está em causa no cuidado de bebês em creches, para que cumpra função educativa?

Prosseguindo esse caminho investigativo, no Capítulo 2 isolamos essa questão a partir da pedagogia e a analisamos à luz das ferramentas conceituais da psicanálise freudo-laciana, de forma a interrogar o que está em causa na constituição psíquica do bebê e deve comparecer nos cuidados precoces, apontando também para alguns sinais fenomênicos que se expressam no laço discursivo entre o adulto e a criança pequena. Para isso, as leituras de Freud (1895/1977; 1914/1969; 1915/2004; 1924/1974; 1925/1976; 1933/1972) e Lacan (1966/1996; 1966/1998, 1969/2003) foram fundamentais, assim como dos autores que se inserem na psicanálise freudo-laciana: Crespín (2004); Jerusalinsky

(2002); De Lajonquière (1999; 2010); Laznik-Penot (1997; 1998; 2004; 2006/2013); Bernardino; Laznik-Penot e Araújo (2011); Lopes e Bernardino (2011).

Já no Capítulo 3, procuramos desdobrar a forma como a psicanálise articula o cuidado com a educação no âmbito do atendimento a crianças pequenas, destacando o que de desejo em causa deve comparecer no cuidado dedicado a bebês em creches. Para isso, recorreremos às obras de Freud e Lacan anteriormente citadas, mas também a Baptista (2003), Bernardino (2006), Brandão (2016); Brandão e Kupfer (2014); Carvalho (2001); Crespim (2004, 2016); De Lajonquière (1998, 1999, 2009, 2010, 2013); Dias (2010); Flach (2006); Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012, 2014); Kupfer e Lerner (2014); Laznik (1998, 2013); Mariotto (2009); Souza (2014).

No Capítulo 4, procuramos escutar as educadoras sobre o lugar do desejo em causa nos cuidados com os bebês nas creches em que trabalhavam, procurando investigar como elas arranjaram-se para sustentar a singularidade do laço educativo frente a tensão entre o discurso institucional e o desejo. Foram entrevistadas cinco educadoras de bebês (0-18 meses), cujos discursos foram analisados por meio da presentificação dos Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI) (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2012), tomados como operadores de leitura a respeito do cuidado no interior do laço educativo com bebês em creches, conforme explicaremos no referido capítulo.

Consideramos imprescindível que a dimensão do sujeito do desejo possa ser incluída no horizonte de preocupações da creche, remetendo à subjetividade tanto do bebê quanto da educadora. Redimensionar o lugar do cuidado na educação infantil constitui um esforço político e científico maior, ao qual o presente trabalho se alinha, e que vai na contramão do discurso científico de objetivação que, em última instância, incorre na anulação do lugar do sujeito na creche (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2012). Acreditamos que esse efeito possa ser atenuado pela tematização do desejo em causa na função educativa, problematização à qual pretendemos dar uma pequena parcela de contribuição.

CAPÍTULO 1. O CUIDAR E EDUCAR INDISSOCIÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E DISCUSSÃO ATUAL NO CAMPO DA PEDAGOGIA

Atualmente, o termo “cuidado” se consolidou no interior da pedagogia como indissociável da educação no que tange ao trabalho com bebês em creches do Brasil. Neste primeiro capítulo, procuraremos retratar como as produções acadêmicas brasileiras do campo da pedagogia foram, ao longo da história, delineando o termo “cuidado” tal qual o concebe atualmente na educação infantil. Para isso, comentaremos brevemente algumas passagens históricas que constituíram o terreno para que tal afirmação viesse a ser atualmente legitimada.

Do ponto de vista histórico, as primeiras creches no Brasil surgiram no final do século XIX e no início do XX e, durante mais de 100 anos, em função de sua respectiva destinação social, muitas mudanças podem ser apontadas. O cuidado realizado nas instituições de atenção ao bebê se realiza a partir de um sujeito histórico ancorado em um cenário institucional que, ao longo do tempo histórico, foi recebendo diferentes demandas, significações, inspirações e concepções, de forma a revelar que existe um aspecto plástico e contingencial a uma determinada época. Os cuidados dedicados à primeira infância não foram indiferentes às motivações econômicas, aliadas a filosofia e política, que viam nos corpos infantis o potencial produtivo que precisava ser preservado na infância para restituir o investimento na vida adulta produtiva (MOURA; ARAÚJO, 2004).

Ao falarmos sobre o passado dessas instituições, no entanto, é preciso considerar que há algo de sua história que insiste e retorna, apesar dos esforços dos discursos contemporâneos sobre educação para romper com alguns aspectos rechaçados desse legado histórico. Não pretendemos explorar detalhadamente os acontecimentos históricos do período retratado, mas buscamos, principalmente, fazer referência àquelas significações relativas ao cuidado que atravessaram a história e se atualizam, de alguma maneira, na função com os bebês na atualidade, como aquilo que insiste de um passado que não passou. Há certo entrelaçamento entre essas significações ao longo do tempo, sem que exista, necessariamente, o

apagamento de uma quando outra entra em cena. Elas compõem, portanto, uma rede complexa de sentidos sobre o cuidar de bebês.

No Brasil Colonial, entre 1700 e 1750, surgiram as primeiras instituições que se dedicavam aos bebês: as denominadas Casas da Roda dos Expostos. Embora não fossem instituições educacionais – foco do presente trabalho –, serão aqui brevemente comentadas porque possuíam características que importam à nossa discussão.

As Rodas eram instituições de acolhida para as crianças cujas mães haviam falecido ou se viam diante da necessidade de abandonar seus próprios filhos, muitas vezes por viverem obstáculos intransponíveis para assumir e sustentá-los quando nascidos fora do matrimônio⁴, por exemplo. O objetivo da instituição era "garantir a sobrevivência do enjeitado e preservar oculta a identidade da pessoa que abandonasse ou encontrasse abandonado um bebê" (TORRES, 2006, p. 107), através da denominada Roda: um dispositivo fixado no muro da instituição que possibilitava deixar o bebê sem que houvesse qualquer contato com a pessoa que o receberia muro adentro.

É verdade que os adultos que se ocupavam desses bebês, em geral mulheres da vizinhança denominadas “amas”, eram reconhecidas socialmente pelos significantes 'caridade' ou 'benevolência', ainda que recebessem um pagamento pela guarda das crianças. Essas mulheres não tinham qualquer qualificação, orientação ou supervisão que regulasse a função com os bebês e acolhiam a criança em um ato socialmente reconhecido como de humanidade.

Ao bebê era oferecido um lugar marcado pelos termos como “abandonado”, “infeliz exposto” ou “enjeitado”. Muitas vezes essas crianças jamais recebiam qualquer notícia sobre seus progenitores, e é preciso reconhecer que dificilmente

⁴ Nessa época, a instalação da Roda dos Expostos foi importante para "evitar os crimes morais, pois a instituição protegia as brancas solteiras dos escândalos, ao mesmo tempo que oferecia alternativa ao cruel infanticídio" (TORRES, 2006, p. 105). Esse mesmo autor relata que essa instituição foi relevante de uma forma particular aos escravos, já que a exposição de seus filhos à Casa de Roda o tornaria livre da escravidão.

acessariam suas marcas filiatórias, tendo em vista que geralmente sequer seus nomes e sua origem parental eram revelados⁵.

Poucas são as referências ao cuidado dedicado aos bebês nessas instituições, mas as citações sobre essa época indicam que o cuidado direcionado à sobrevivência das crianças era a maior preocupação, em detrimento de qualquer atenção – evidentemente não cobrada das amas dessa época – ao que poderíamos chamar de subjetividade. Muito pelo contrário, o alarmante índice de mortalidade dos bebês indica que o cuidado oferecido não garantia sequer a sobrevivência dos pequenos. Torres (2006) aponta que 25% dos bebês nascidos eram abandonados e, desses, mais da metade ia a óbito no primeiro ano de vida sob os cuidados das Casas de Roda. Apenas 20 a 30% sobreviviam após os 7 anos. Os médicos e os administradores atribuíam essa mortalidade aos progenitores das crianças: "péssimas mães, gerados de humores podres, corruptos e de má índole"⁶, que entregavam os bebês à Roda de Expostos em uma tal condição de maus tratos que era impossível sua sobrevivência. Mas também, e principalmente, as crianças eram marcadas pela ausência dos "carinhos maternos, aqueles cuidados que o coração inspira e que por uma espécie de influência magnética se infiltram nas tenras criaturas, não podem ser supridos por amas de empréstimo e assalariadas"⁷. Por último, também responsabilizavam as amas pela alta mortalidade e, em um relato apresentado por Torres (2006, p. 112), o Discurso do Barão do Lavradio na Academia Imperial de Medicina do Rio de Janeiro referia que as amas, em uma situação de falta de recursos materiais e más condições de higiene,

não só não cuidam das crianças com atenção precisa, como ainda infiltram o germe das enfermidades de que padecem, dando em resultado uma série não interrompida de sofrimentos e perigos [...] causando-lhes frequentes vezes a morte no meio de horríveis sofrimentos.

⁵ O próprio termo "enjeitado", de acordo com o dicionário Michaelis da língua portuguesa, designa abandonado, recusado e também o "touro que não foi marcado por seu proprietário", sugerindo uma espécie de negação sobre sua própria história, ou dos elementos que permitiriam à criança encontrar um lugar de filiação.

⁶ Referência ao médico português Manoel Abreu Rozado, quando de seu parecer à Casa da Roda de Lisboa, em 1787, citado por Torres (2006).

⁷ Referência ao Irmão-Provedor da Santa Casa de Misericórdia da cidade do Rio Grande, Porfírio Ferreira Nunes, em 1861, citado por Torres (2006).

Nesses termos, o cuidado institucional que era legitimado nessa época tinha como tônica o compromisso social pela tutela dos bebês sob o nome de "caridade". A relação de subjugação que o nome "enfeitados" sugere e as altas taxas de mortalidade dessas crianças nos permitem supor que esses bebês eram objeto de ações de caridade que, em última instância, revelavam que o cuidado "benfeitor" não necessariamente oferecia as condições para que esses bebês sobrevivessem.

Não era exigida ou problematizada a importância de tomar os bebês como sujeitos, o que não quer dizer que eventualmente isso não acontecesse. A escuta para a singularidade do bebê ou mesmo um acolhimento parental pelas criadeiras era uma possibilidade, mas essencialmente contingente ao encontro entre criança e cuidadora.

Entre 1900 e 1926 se estabeleceram as primeiras Creches, assim como os Orfanatos se tornaram mais comuns, pondo fim ao sistema de auxílio domiciliar que existia no Brasil Colonial antigo. Essas creches, diferentemente das Casas de Roda dos Expostos, vieram ocupar outro lugar junto às famílias: ligadas ao fato de os pais (principalmente as mães) passarem a entrar de forma maciça nas fábricas no final do século XIX e no início do século XX, essas instituições passaram a assistir as mães para que elas pudessem assumir sua nova realidade profissional sem que tivessem que abdicar da maternidade. Assim foi também para as mulheres que saíam da escravidão, principalmente após 1888, e passavam a se dedicar ao trabalho assalariado. Tratava-se nesse momento de uma demanda social que, através da reivindicação à assistência, exigia um duplo reconhecimento: à mulher trabalhadora era garantido o direito a trabalhar, ao mesmo tempo em que poderia exercer a maternidade, caso desejasse⁸.

Entretanto, enquanto os direitos da mulher eram merecidamente reconhecidos, o mesmo não acontecia com os direitos do bebê, mudança que só viria a ocorrer décadas depois. Com esse novo cenário, já no início do século XX

⁸ Um primeiro marco no reconhecimento dos direitos da mãe trabalhadora foi quando, na década de 1940, foi incluída na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) a obrigatoriedade de implantação de creches nos locais de trabalho de empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas, acima de 16 anos de idade (MONTENEGRO, 2001).

começaram a ser fechadas as Rodas dos Expostos das Santas Casas da Misericórdia.

Além das creches, também é importante situar o surgimento dos jardins de infância, ambas instituições destinadas ao atendimento na primeira infância. Mas as creches, diferentemente dos jardins de infância, que eram destinados à elite, foram criadas para a população pobre, para os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris do cenário urbano emergente daquela época (KUHLMANN, 1991). Essas instituições, vinculadas a órgãos assistenciais, recrutavam mulheres pouco qualificadas para o ofício com as crianças e desenvolviam conteúdos voltados à educação moral e religiosa (NASCIMENTO, 2012a). Já os jardins de infância, voltados às crianças de 4 a 6 anos, tinham como profissionais responsáveis as denominadas “jardineiras”, das quais era exigido um curso regular de formação de professoras.

Concomitantemente à criação das primeiras creches, o discurso higienista se tornou arrasadoramente convincente no século XIX no Brasil, remontando a tempos anteriores. Na perspectiva médico-higienista, a mortalidade infantil deveria ser o foco da preocupação na assistência das creches, já que tal mortalidade não combinava com o ideal de modernidade, civilidade e saneamento que se formulava para o homem do século XX, tendo por base os modelos importados da distante realidade europeia. Mas também é verdade que havia nesse momento uma crescente motivação econômica, que via nos corpos infantis o potencial produtivo que precisava ser preservado na infância, para retornar financeiramente na idade adulta produtiva; e pretendia, portanto, diminuir os alarmantes índices de mortalidade através do higienismo nas creches (MOURA; ARAÚJO, 2004).

Assim, o discurso higienista atuou pela aproximação entre o cuidado e o combate à mortalidade infantil, uma vez que as crianças passaram a ser consideradas pelo Estado como sua futura riqueza, sua sobrevivência surgiu como um imperativo, o que determinou um novo olhar para elas, por parte tanto dos pais como das instituições (BADINTER, 1985). Nesse discurso, para reverter a alta mortalidade infantil, era preciso que os pais, em especial as mães, dedicassem aos filhos seus cuidados, dentre os quais se destacava a amamentação. Badinter (1985) identifica, nesse reforço dado à importância dos cuidados maternos para a

sobrevivência e o desenvolvimento das crianças, a construção da maternidade naturalizada, uma construção social que alcançou um lugar de grande importância na sociedade moderna.

Por essa razão, surgiu, nas creches, uma concepção de assistencialismo, identificado por Kuhlmann (1991) como a "assistência científica". Essa modalidade de assistência diferia daquela desempenhada nas Casas de Roda não somente por não funcionar em regime de internato, mas por ser marcada pelos termos "moderno" e "científico". De acordo com esse autor, os eixos da "assistência científica" eram: 1) a desobrigação do Estado, que não tinha envolvimento na implantação ou na condução, mas apenas na supervisão das atividades; 2) a proposição de um 'método' para selecionar os contemplados, que incitava uma competição entre eles quando do inquérito minucioso sobre suas vidas particulares; e 3) a caracterização preconceituosa da população pobre, a qual era preparada para a subordinação através do assistencialismo. As creches foram chamadas a retirar a criança do suposto pernicioso meio em que se encontrava, visando tanto atuar contra a "degeneração moral" e a "criminalidade" como melhorar sua condição de saúde e prepará-la para os hábitos do trabalho (KUHLMANN, 1991).

É verdade que nessa época os problemas que atingiam as classes populares não eram compreendidos como complexos mecanismos de ordem econômico-social que reproduzem a exclusão social. Em um movimento que desqualificava as famílias das classes populares, tidas como 'naturalmente' desorganizadas, desequilibradas, desestruturadas, questões sociais complexas eram associadas à falta de higiene e a desvios morais. Por isso, a higienização das relações e a retificação moral dos hábitos e costumes foram compreendidos como caminhos para solucionar questões sociais mais amplas.

Nas creches tomadas pelo "assistencialismo científico", é possível dizer que não se exigia das cuidadoras nenhuma atenção para além dos cuidados físicos dos bebês, alimentação e higiene, conforme o trecho da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) de 1899 sugere, pois a creche era

supervisionada pelos médicos do Montepio, que examinavam as crianças, determinando o regime individual e as providências de ordem geral (antes de serem admitidas deveriam sofrer um exame

prévio de sanidade e vacina pelos médicos da associação [...] Na entrada, as crianças, logo após o banho, trocavam as suas roupas pelas da creche, que dispunha de uma rouparia. (KUHLMANN, 1991, p. 20)

Assim, a comunidade médica reivindicava autoridade para legislar sobre a primeira infância, atuando na arena da vigilância e do controle social higienista, como sugere o próprio objetivo do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro: "inspecionar as condições de vida das crianças pobres; dispensar proteção às crianças abandonadas, auxiliar inspeção médica nas escolas e indústrias" (KUHLMANN, 1991, p. 21-22). Ganharam espaço e força, dentro desse paradigma, as novas áreas do conhecimento científico, como a Psicologia, a Pedagogia, a Biologia e a Pediatria. A puericultura seria a especialização, dentro da Medicina, que tomaria a forma de divulgação de normas racionais de cuidados com a infância. Essa especialidade científica pretendia evitar a morte infantil, ao mesmo tempo em que procurava garantir o melhor desenvolvimento das crianças, sendo considerada, à época, "a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico, do amor materno esclarecido pela ciência" (ASSISTÊNCIA PÚBLICA E PRIVADA NO RIO DE JANEIRO, 1922, p. 14 apud KUHLMANN, 1991).

Assim, o ideário higienista aparelhou também as creches e as pré-escolas, de maneira mais contundente, desde o início do século XX até o final da Segunda Guerra Mundial. O discurso da ciência mostrou sua força na busca da higienização e no disciplinamento do trabalho com os bebês, a partir de um saber universalizante, totalizante e objetivo acerca dos elementos que compõem o humano, mantendo a ênfase na racionalidade, na produtividade e também na supremacia da técnica, a despeito dos saberes e das subjetividades.

Um dos efeitos mais evidentes da incidência desse discurso nas creches é que o homem passava a ser visto e compreendido justamente pela sua porção quantificável, mensurável e controlável, notadamente como organismo, objeto de estudo da fisiologia e medicina, e não como sujeito. Em seu âmago, esse ideário tinha como efeito anular o desejo entre educadoras e bebês. Seu legado ainda pode ser observado nas creches atuais, em que é conferido certo sentido à profissionalização do atendimento a bebês: o corpo limpo e asseado é a própria representação que encerra a significação do cuidado e coloca em foco a objetivação

dos corpos, e não os ritmos das crianças. Isso porque o cuidado destinado exclusivamente à sobrevivência do organismo facilmente cai em tarefas mecânicas e operacionais, e, quando reduzido à sua dimensão instrumentalizante, não possibilita que aspecto algum, da ordem da subjetividade, possa se exprimir no cuidado. Em outras palavras, a singularidade dos processos humanos não encontra espaço em um discurso em que tudo precisa se adequar ao cientificamente previsível, e não há possibilidade de suposição de sujeito.

Um segundo efeito foi a desqualificação do cuidado materno e, de um modo geral, do modo de vida das famílias de classes populares que, não atendendo precisamente aos cuidados referendados como científicos, precisavam de ajuda para cumprir o papel de cuidado e atenção ao seu bebê.

A partir da década de 70 ocorreu uma ampla expansão do atendimento das creches, atendimento que tinha o assistencialismo às famílias como marca e que foi regulamentado em 1972, quando o governo brasileiro decretou a obrigatoriedade do funcionamento de creches ligadas a empresas privadas e/ou públicas.

Nas décadas de 70 e 80, as pesquisas científicas sobre creches e pré-escolas colocaram em pauta a qualidade do atendimento à criança pequena e a profissionalização dos cuidadores. É verdade que nessa época ainda prevalecia o entendimento de que a privação materna nos primeiros anos de vida prejudicava o desenvolvimento sadio da criança.

Sob a ótica da teoria da privação cultural, que institucionalizava a educação pré-escolar compensatória, estes estudos conviviam com pesquisas sobre a privação materna e as teorias de apego no que se refere às crianças pequenas nas creches, reconhecidas como mal necessário, visto que tradicionalmente a tarefa educativa era atribuída à mãe. Nas creches, cabia às responsáveis pelos berçários suprir a ausência materna e estimular as crianças a obter comportamentos previstos em escalas de desenvolvimento físico, psicológico e social (NASCIMENTO, 2012a, p. 124).

Mas esse discurso foi sendo tensionado por novas pesquisas que apontavam para a possibilidade de a criança expandir seus laços no ambiente da creche, assinalando vantagens na promoção do desenvolvimento bio-psico-social do bebê, principalmente a partir das produções científicas em Neurociência, Psicologia e Pedagogia. Juntamente com os movimentos sociais que ocorreram nas décadas de

70 e 80, houve significativa mudança sobre a figura da infância, assim como sobre as necessidades e os direitos infantis. Ou, como refere Barbosa (2008), se durante o período assistencialista, a infância foi concebida a partir de suas carências: fragilidade, incapacidade e imaturidade; a partir dessa época, a imagem de criança passaria a compreender também suas competências sensoriais, suas capacidades orgânicas e, principalmente, a compreendê-las como pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição, cujo corpo, afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e possuem um ritmo pessoal e uma forma de ser e de se comunicar. Essa considerável mudança não deixaria de incidir sobre o atendimento em creches, que deixou de ser compreendido como uma compensação assistencial da falta (materna e cultural) e passou a ser visto como um direito da criança, deixando em evidência a preocupação com a profissionalização dos cuidados dedicados aos bebês. E assim, como refere Nascimento (2012a), a função nas creches se afastou do sentido da compensação para assumir o binômio educar e cuidar, mais adequado ao novo sentimento relacionado à infância.

No sentido dessas transformações notáveis, diversos atos legais da década de 90 irão apontar a criança e o adolescente como **sujeitos de direitos e atores sociais produtores de cultura** - e não mais meros “objetos” da intervenção estatal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) afirma que elas devem gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral, e a elas devem ser asseguradas todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar seu desenvolvimento, em condições de liberdade e dignidade. Citamos também a própria Constituição brasileira (BRASIL, 1988), que garantia às crianças de 0 a 6 anos o direito à educação que, a partir de então, passou a ser convalidado como indissociável do cuidado na função com crianças pequenas, para que elas usufruam, desde pequenas, de seus direitos sociais e políticos (BARBOSA, 2008). Assim, se, por um lado, se consolidou o direito da mulher trabalhadora, a década de 90 representou avanços inegáveis ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, independentemente de sua mãe trabalhar, pois tratava-se de garantir à criança **o direito a se desenvolver** em condição de dignidade.

Esse dever do Estado passou a ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹ – LDB (BRASIL, 1996) – e posteriormente por outros atos legais (BRASIL, 2010), pelos quais a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, dividida no atendimento em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos). O objetivo das creches e pré-escolas era de possibilitar "o **desenvolvimento integral** da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, capítulo II, artigo 29).

O novo discurso preconizava a possibilidade de a creche vir a ser um espaço de construção e desenvolvimento infantil, mesmo que os pais estivessem distantes, e não mais um espaço de guarda e tutela da primeira infância ou um tempo entre parênteses em que a criança aguardava o retorno de seus pais. Incluídas no âmbito da Educação, as creches saíram das secretarias de Assistência Social e passaram a contar com o referencial pedagógico como balizador das práticas educativas também na primeira infância (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010). O novo discurso referia que

contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. [...] A base do cuidado humano é compreender e ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998, p. 24).

A ideia de não dissociar o cuidado da educação¹⁰ em creches e pré-escolas passa a ser o discurso corrente tanto na área acadêmica quanto nas instituições de educação infantil (CAMPOS, 1994; CERISARA, 1999; SILVA; BOLSANELLO, 2002; VITTA; EMMEL, 2004; KUHLMANN, 1991).

⁹ E posteriormente desdobrado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em 2010, e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, dentre outros.

¹⁰ É digna de nota a solução encontrada na literatura de língua inglesa, em que os estudiosos da educação infantil adotaram o termo '*educare*' para designar a fusão entre educar e cuidar ("*care*") (ROSENBERG, 1994).

A creche, tensionada a atualizar-se a partir de um novo estatuto educacional, iniciou um processo de redefinição de objetivos e lugares dentro da instituição, com transformações internas relacionadas aos aspectos metodológico-curriculares, exigindo também do profissional que disso se ocupa uma reflexão sobre sua função e sobre seu lugar no sistema institucional. As antigas e desprestigiadas "cuidadoras" ou "pajens" deram lugar às "professoras de educação infantil", das quais passou-se a exigir formação específica¹¹ na perspectiva da profissionalização do atendimento, intencionando assim diferenciá-las do papel materno - ainda que dividissem com a família a responsabilidade pela educação das crianças pequenas. O esforço se deu no sentido de construir a identidade profissional das atuais professoras de forma a distanciá-las das marcas assistencialistas, amadoras, muitas vezes associadas ao que é doméstico. Pois, como afirmam vozes autorizadas da pedagogia, "a profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres 'maternos', mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional" (BARBOSA, 2010, p. 6).

Se por um lado as transformações desde a década de 90 representaram conquistas fundamentais para a educação da primeira infância e para o reconhecimento da criança como sujeito de direito, por outro, as transformações que foram exigidas à creche revelaram-se em um processo complexo. Isso porque não bastava atribuir a ela um caráter educativo e exigir que se apartasse do assistencialismo de outrora para que ela prontamente passasse a atender ao novo estatuto, no que diz respeito a aspectos como a referida concepção de criança, a formação dos profissionais, a estrutura e o funcionamento dessas instituições, dentre outros (KISHIMOTO, 2001). Sem ter referenciais educativos do trabalho com crianças de 0 a 3 anos para realizar a transição do campo assistencial para o

¹¹ Com a LDB, passou a ser exigida a formação superior para os profissionais da creche, assim como para os das demais etapas da educação básica, nos seguintes termos: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (BRASIL, 1996, Art. 62). É digno de nota que até hoje as educadoras de creche possuem menor qualificação profissional com relação a todas as outras etapas da Educação Básica. Por exemplo, de acordo com os dados do INEP (2014), há 30% menos graduadas atuando na creche do que no ensino médio, e 40% menos especialistas atuando na creche, comparativamente àquela etapa da Educação Básica.

educativo, muitas vezes a creche importou orientações pedagógicas a partir dos referenciais de crianças de 4 a 5 anos - o que muitos autores criticaram duramente, reivindicando que a singularidade do trabalho com bebês não fosse subtraída às performances escolares das crianças mais velhas (BARBOSA, 2008; KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013; MONTENEGRO, 2001).

Quando a entrada do referencial pedagógico nas creches foi tomado principalmente pelos moldes das práticas escolares das crianças mais velhas, atribuindo-se ênfase à dimensão de ensino e de conteúdos escolares, **a creche precisou ser transformada em uma escola**, o que passaremos a chamar de escolarização da creche. Vista desse modo, a escolarização da creche vem se configurando como um processo histórico que tem por intenção legitimar o caráter educativo da Educação Infantil, apagando as marcas do assistencialismo do passado. O próprio *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* - RCNEI (BRASIL, 1998) retrata essa tensão ao anunciar-se como "um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da **tradição assistencialista** das creches e, de outro, da marca **da antecipação da escolaridade** das pré-escolas"¹².

A preocupação manifestada pelo RCNEI encontra fundamento na observação de muitas dessas instituições, revelando que, quando se defendeu uma função pedagógica para creches e pré-escolas – e ainda hoje se defende no campo da pedagogia –, ela foi direcionada para atividades ligadas ao ensino e à transmissão de conteúdos escolares (CERISARA, 1999). Esse é o caso, por exemplo, das creches que utilizam materiais apostilados¹³ para crianças a partir de dois anos de vida, os quais propõe exercícios de rabiscação, perfuração, dobragem, recorte,

¹² Carta de abertura do documento, elaborada pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, dirigindo-se ao professor de Educação Infantil. Apesar do RCNEI pretender alinhar-se contra a escolarização das creches e pré-escolas, Cerisara (1999) refere que havia o risco de que ele subsidiasse uma leitura instrumentalizante da Educação Infantil. Isso porque ao apresentar objetivos, conteúdos e orientações didáticas, poderia vir a ser utilizado de modo instrumental pelos professores em uma perspectiva escolarizante.

¹³ Tratam-se dos Sistemas Privados de Ensino (SPE), materiais identificados pela autora em 29 dos 147 municípios do Estado de São Paulo incluídos em sua pesquisa. Os materiais são de autoria do COC, Objetivo e Anglo e organizam seus conteúdos em "linguagem oral e escrita"; "movimento", "natureza e sociedade", tal qual o RCNEI (BRASIL, 1998).

colagem, labirintos, exercícios com letras, numerais, cores, dentre outros (NASCIMENTO, 2012b).

Para Kishimoto (2001) a escolarização das creches e pré-escolas corresponde a uma concepção fragmentada da educação infantil feita por parte dos pedagogos, cujo efeito é a compartimentalização do "desenvolvimento integral" tal qual enunciado pela LDB (BRASIL, 1996). Para essa autora, o termo escolarização é utilizado no contexto da educação infantil para se referir à inadequação de práticas de leitura, escrita e cálculo, que desrespeitam a aquisição de **experiências significativas** pelas crianças. Seus efeitos irão se revelar nos tempos, espaços, materiais e nas relações dadas na creche. Muitas vezes os espaços em que as crianças ficam a maior parte do dia são

organizados como salas de aula, geralmente com mesinhas e quatro cadeiras, possuindo, frequentemente, quadros de giz; a maior parte das atividades da criança é de natureza acadêmica, envolvendo papel, lápis e tintas. A organização da rotina confere ao horário de brinquedo livre um lugar secundário, geralmente no primeiro e último horários do dia, antes do início e depois da conclusão das "verdadeiras" atividades educativas. (LORDELO, CARVALHO, 2003, p. 15).

Nota-se a ênfase no ensino de conteúdos pelo adulto, a desvalorização do brincar, da brincadeira e do movimento livre expressando-se nas oposições: enquanto a "sala de aula" se refere ao lugar do aprender, o pátio é o lugar do recreio; enquanto a atividade se refere ao momento do aprendizado e das competências intelectuais, o restante do cotidiano tem outra conotação. Com isso, quando a creche é tomada pelo viés escolarizante tende a operar uma dissociação entre as atividades identificadas como pedagógicas, consideradas sérias, em detrimento daquelas relacionadas ao cuidado, frequentemente associadas ao corpo, à alimentação e à higiene (CERISARA, 1999). Uma situação que aponta de forma emblemática para a dissociação entre cuidado e educação é aquela na qual, em uma mesma creche, há professores contratados para tratar das questões ditas pedagógicas e monitores incumbidos de desempenhar os cuidados físicos, alimentares e higiênicos - os quais recebem uma remuneração menor pela sua função (VITTA; EMMEL, 2004).

A escolarização em idade precoce se apoia na tese de que o acesso antecipado aos conteúdos escolares favorece a aquisição de competências e habilidades acadêmicas de forma a acelerar o desenvolvimento da inteligência e ampliar o sucesso da criança em seu percurso escolar futuro. Ela transforma as crianças em alunos em sala de aula e a experiência educativa se reduz a uma dimensão instrumental que pretende lançar as bases para o aprendizado escolar em uma idade cada vez mais precoce. Revela-se, como fundamento teórico da escolarização em idade precoce, uma espécie de 'naturalização' dos processos da aprendizagem, a qual é enunciada por alguns autores do campo da pedagogia da seguinte maneira:

existem atividades que são próprias de cada idade e que permitem aprendizagens apropriadas às suas características e necessidades particulares, sendo indiscutível sua importância para o desenvolvimento das diferentes faculdades do sistema nervoso central na criança de 0 a 18 meses, sendo que a falta de estimulação adequada ao bebê prejudica a aquisição dos movimentos e do desenvolvimento da compreensão de mundo (VITTA; EMMEL, 2004, p. 177).

Assim, na medida em que a educação corresponder ao desenvolvimento das capacidades psicomaturacionais, a creche passa a recorrer ao saber dos especialistas - principalmente dos conhecimentos psicológicos e médicos - para obter as respostas acerca de como conduzir o processo educativo¹⁴. Daqui deriva dois importantes efeitos da escolarização da educação infantil: tanto de universalização das práticas quando de prevalência das técnicas acerca do como proceder-se com a criança (KUPFER; LERNER, 2014).

Nessa vertente, impera a ideia de "estimular"¹⁵ as crianças para serem mais rápidas, mais eficientes, mais inteligentes e assim conquistar cada vez mais precocemente as habilidades que teriam valor reconhecidos no contexto escolar. Por

¹⁴ A escolarização das creches, vista dessa forma, se aproxima de uma das figurações da (psico) pedagogização da educação, tal qual nomeada por De Lajonquière (1999), e será discutida oportunamente no decorrer dos próximos capítulos.

¹⁵ A palavra "estímulo", de uso corrente na educação, remete no entanto a um sentido inoportuno no trabalho com as crianças, qual seja, a ideia de "agulhão", que corresponde à vara com ponta de ferro afiada comumente usada para tanger bois, de acordo com o dicionário Michaelis da língua portuguesa.

vezes, trata-se de um empenho iniciado nos primeiros meses de vida. Lordelo e Carvalho (2003) descrevem que em algumas instituições mais comprometidas com essa perspectiva, há a designada "estimuladora", uma professora especialista dentre as demais professoras da instituição. Sua incumbência é estimular as crianças a partir de poucos meses de vida, em uma dada sala de estimulação - um ambiente asséptico que contam com brinquedos coloridos de diversas formas geométricas, geralmente de plástico, sobre um assoalho emborrachado, antiderrapante e totalmente higiênico - propondo exercícios que incluem, por exemplo, riscar papéis sobre uma mesa.

Essa cena torna evidente que quando a creche é tomada pela vertente escolarizante, a questão do cuidado no atendimento aos bebês fica reduzida a uma questão de técnica ou protocolo que pretende ajustar perfeitamente as ações educativas às necessidades de cada faixa etária; assim como a singularidade é subtraída a favor das práticas homogêneas previstas pelo conhecimento especialista.

Há, no entanto, uma outra perspectiva dentro da pedagogia que vem se afirmando no sentido contrário à escolarização da educação infantil e que irá destacar a escuta, a observação e o respeito pela singularidade da criança (BARBOSA, 2008; BARBOSA; FOCHI, 2015; KISHIMOTO, 2001; LORDELO; CARVALHO, 2003). Os autores inseridos nessa perspectiva reivindicam que os bebês precisam de tempo para serem bebês durante esse período inaugural de sua vida; e que a educação infantil deveria ser o espaço que garantisse às crianças o direito de investigar, descobrir, criar, silenciar e ser. Na medida em que a experiência da infância é ocupada por atividades, a criança tem seu precioso tempo inaugural 'roubado'.

Por isso, demarcam que diferentemente do ensino fundamental que se baseia “principalmente, no ensino, e tem como objetivo central a transmissão do conhecimento e como lócus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno” (BARBOSA, 2008, p. 25), a educação infantil

é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados

os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2008,p. 25).

A educação infantil, sendo o lugar que preserva o tempo da experiência, deve valorizar a ação livre e deliberada da criança, voltando-se para o brincar, a brincadeira, assim como para a particularidade da criança (KISHIMOTO, 2001). Deve também assegurar o "aspecto dialógico"¹⁶ do trabalho com os bebês a partir da palavra, o olhar, o toque, os gestos, as expressões faciais e apontam para a importância da escuta da singularidade do bebê (BARBOSA, 2008; NASCIMENTO, 2013; BARBOSA; FOCHI, 2015). Além disso, deve pensar na organização do tempo e espaço da rotina, tendo em vista que é preciso planejar o tempo suficiente para cada momento com os bebês, sem perder de vista o restante do grupo. Comentaremos, brevemente, como a questão da atenção individualizada no contexto coletivo é discutida por alguns autores da pedagogia, uma vez que essa problematização remete ao próprio cuidado indissociado na Educação Infantil.

Para Barbosa (2008), os cuidados corporais conduzem a experiências ricas e, por isso, não haveria motivos para apressar o momento de troca ou de alimentação, banho, dentre outros. Esses são momentos tidos como atenção individualizada e são discutidos por essa autora na perspectiva de problematizar a rotina na Educação Infantil. A rotina - tomada pela autora como categoria pedagógica - reserva a importância de ter um efeito "estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidado e educação" (BARBOSA, 2008, p. 45), e, por isso, tem um papel não desprezível no desenvolvimento das crianças ao atuar pela regularidade e previsibilidade dos momentos. Por isso, é importante

planejar os espaços para atender às rotinas de cuidados corporais, pois devemos acolher com dignidade as necessidades de sono, higiene e alimentação dos bebês e das crianças bem pequenas, dando-lhes oportunidade para que participem desses momentos ativamente, agindo com o tempo de que necessitem para

¹⁶ Alguns trabalhos citam a importância de considerar os bebês como sujeitos, geralmente citando as publicações relativas a Lóczy. O trabalho de Lóczy será discutido no capítulo 3, tendo em vista que partiu de uma experiência de abrigo e não de uma creche; e, além disso, por inspirar-se na psicanálise, será colocado em contexto juntamente com o arcabouço conceitual que iremos apresentar.

gradativamente irem realizando essas ações com maior independência. Se entendemos que tais momentos constituem experiências essenciais para os bebês e para as crianças pequenas, precisamos organizar espaço e tempo, de modo que permitam a elas vivenciarem sem pressa seus processos de aprendizagens construídos a partir dessas ações cotidianas. Numa perspectiva em que a ação pedagógica não se restrinja, então, a um ou a dois momentos centrais do dia (as "famosas atividades" dirigidas pelo adulto) todos os espaços que acolhem os bebês durante a jornada na creche devem ser planejados com foco educativo, visando à iniciativa da criança pequena e ao respeito aos seus ritmos. (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 74)

O planejamento da rotina deve assegurar tanto o tempo suficiente para cada um dos momentos de atenção individualizada como não perder de vista o coletivo. Isso porque o planejamento dos momentos de dedicação exclusiva a um bebê implica em prever uma ausência ou distanciamento temporário com relação aos demais. Por isso, é preciso pensar sobre i) organização do ambiente; ii) uso do tempo; iii) seleção e propostas de atividades e iv) seleção e oferta de materiais (BARBOSA, 2008; BARBOSA; FOCHI, 2015).

Nesse ponto, esses autores se opõe à homogeneização das práticas das rotinas, padronização que é identificada na perspectiva por Barbosa (2008) como mecanismo de controle social, como é o caso das rotinas que se constituem como mera sucessão de tarefas e procedimentos¹⁷. Ao contrário, nessa perspectiva a singularidade da criança é ressaltada e deve ser contemplada no momento de planejar a rotina na educação infantil.

Assim, podemos dizer que há parte dos autores da pedagogia que defendem a garantia do tempo da experiência e a escuta da singularidade do bebê, se posicionando contra a escolarização da educação infantil, enquanto outra parte se alinha a uma almejada aceleração do desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança, procurando lançar as bases para a aprendizagem escolar.

De fato, quando a creche é tomada por uma vertente mais escolarizante, dois importantes efeitos são prontamente revelados, quais sejam, o discurso marcado

¹⁷ Por isso, Barbosa (2008) insiste na importância de tratar a rotina como conceito e não como uma obviedade, no sentido de problematizar a respeito do poder que a instituição influi sobre as crianças, adultos e as relações.

pela **prevalência da técnica** e a **universalização das práticas** da educação infantil (KUPFER; LERNER, 2014). No processo de escolarização das creches há, portanto, a tendência em excluir a singularidade humana através da homogeneização das práticas, da rotina, podendo, em um cenário extremo, transformar o ato educativo em uma questão de técnica. Levado às últimas consequências, esse processo tende a dissociar o cuidado na função educativa com crianças pequenas, já que tudo o que de indeterminado, imprevisto e impossível que existe na educação, e que aponta justamente para o desejo, não pode encontrar lugar.

Essa tensão aponta para o termo cuidado como o ponto de discórdia no interior da pedagogia, não obstante o discurso hegemônico indique a indissociabilidade entre cuidado e educação na função com os bebês (MONTENEGRO, 2001)¹⁸. Essas dissonâncias sobre como conduzir o processo educativo tendem a tencionar-se quando a creche é tomada por um viés escolarizante (MARANHÃO, 2000; VITTA; EMMEL, 2004). Como tratado anteriormente, a experiência educativa traz muitos exemplos de como as contradições entre essas diferentes perspectivas acadêmicas se atualizam na prática com os bebês, por vezes, apontando para a dissociação do cuidado na educação (CERISARA, 1999; NASCIMENTO, 2012b; VITTA; EMMEL, 2004).

Reconhecendo a tensão acerca do termo, o RCNEI (BRASIL, 1998) procurou desdobrar a questão do cuidado na educação infantil desde a LDB (BRASIL, 1996) situando-o no horizonte das construções socioculturais¹⁹, na medida em que o modo

¹⁸ A autora irá se referir a certa nebulosidade acerca da questão do cuidado na Educação Infantil, a qual justifica pelo componente emocional que ele encerra, já que cuidar envolve certa habilidade técnica, mas também – e principalmente – uma qualidade relacional ou, mais especificamente, um modo de estar e de relacionar-se com o outro que implica o cuidador.

¹⁹ Compreendendo que o modo como o bebê é cuidado pelo adulto depende essencialmente da construção cultural de uma dada comunidade em um dado país, o RCNEI aponta para a polissemia do termo. Um filme que remete à diversidade cultural em que os bebês são imersos desde o nascimento é o denominado *Babies*. Esse filme, dirigido por Thomas Balmès e concebido originalmente por Alain Chabat (2010), registra cenas de cuidado cotidiano de quatro bebês de diferentes partes do mundo, desde o nascimento até completarem um ano de vida, e revela que o cuidado é polissêmico e contingente a uma dada realidade cultural. As cenas de amamentação, a forma como o choro é escutado e atendido (ou não) fazem referência ao próprio cuidador e sua história cultural e pessoal. As próprias brincadeiras compõem formas muito diferentes nas relações entre mães e bebês: as brincadeiras vigorosas que acontecem entre Ponijao e sua mãe, que pertencem à

de cuidar é influenciado "por crenças e valores em torno da saúde, educação e desenvolvimento infantil" (p. 24).

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto **da forma como esses cuidados são oferecidos**.

Assim, o RCNEI (BRASIL, 1996) irá colocar ênfase sobretudo na **forma** como esses cuidados são oferecidos²⁰, sugerindo que **algo mais deve comparecer na forma com que o cuidado é dedicado** que implicaria no seu valor como função educativa. Nesse sentido, comenta que importa a forma como são escutados e valorizados os apelos do bebê, assim como o modo como é atendido, já que "o cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo" (BRASIL, 1998, p. 25)

O RCNEI aponta para a importância da **forma** pela qual o cuidado se dá e encaminha a discussão procurando enfatizar a natureza polissêmica do cuidado²¹.

Tribo Himba em Opuwo (Namíbia) colocam em evidência o tônus corporal do bebê, sua firmeza da coluna e seu desenvolvimento motor de forma geral (a criança caminha e equilibra objetos na cabeça antes de completar 1 ano de vida). O cuidado aqui é atravessado pelo senso de que o bebê pode, precocemente, acompanhar com maior autonomia as atividades comunitárias da tribo, caminhando, carregando objetos e brincando com as outras crianças. Essa cena contrasta com o caso de Bayar, por exemplo: nascido em uma família nômade de Bayanchandmani (Mongólia), passou suas primeiras semanas enfaixado e poupado de maior exploração motora e foi posteriormente preso por um tecido passado pela cintura, enquanto sua mãe, próxima, se dedicava aos afazeres da vida de subsistência que levavam no campo. O cuidado aqui é atravessado pelo senso de proteção da criança enquanto a mãe se dedicava a múltiplas tarefas. São ilustrações de que o modo como o cuidado é dedicado está sujeito à diferentes concepções do infantil, da educação, da saúde e, nas cenas, também da maternidade.

²⁰ Nota-se que os cuidados com o corpo passam a ser referenciados, indicando que o corpo, agora objeto da educação, ganha um novo estatuto cultural, afetivo, relacional e não mais apenas biológico.

²¹ Alguns autores indicam que a pluralidade de significações acerca do termo 'cuidado' se relaciona a seu componente emocional e cultural: "O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos, e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros" (GUIMARÃES, 2011, p. 118)

Se tratando de um documento de orientações gerais, ele não desenvolve essa que consiste na problemática da presente dissertação. Será na direção de desdobrar o que está em causa no cuidado na educação com os bebês que o presente trabalho procurará se engajar.

Essa é uma questão que vem sendo entrevista pela pedagogia não apenas pelo RCNEI (BRASIL, 1998), como também comparece quando Barbosa (2008) refere que as rotinas muitas vezes provocam certa "conformação subjetiva (...) como se nas instituições **a vida não pertencesse aos sujeitos** (p. 39, grifo nosso). Efeito esse que é preocupante pois, como enunciado por Kishimoto (2001), quando o processo escolarizante adentra muito cedo, "antes mesmo da construção de processos de representação do mundo da criança, acaba invalidando o esforço para desenvolver a criança" (p. 9). Afinal, qual é o lugar do cuidado na Educação Infantil, e de qual cuidado se trata?

Compartilhando das mesmas preocupações que esses autores e engajados no mesmo compromisso a respeito da escuta da singularidade nas creches (BARBOSA, 2008; BARBOSA; FOCHI, 2015), reconhecemos que aí vem sendo entrevista a questão do desejo em causa na educação - embora não tematizado. Iremos isolar essa questão e recontextualizá-la no interior da psicanálise, enunciando-a a partir dos termos: o que deve comparecer no cuidado com bebês em creches que está em causa na constituição do pequeno sujeito? Nos atentaremos para aquilo que de não anônimo Lacan (1969/2003, p.370) identifica na palavra como condição para a constituição subjetiva, e que é distinto da via da satisfação das necessidades. São as ferramentas conceituais da psicanálise que, justamente, permitem falar sobre o desejo em causa na constituição psíquica do bebê. Essa episteme pode contribuir nesse debate ao deslocar o olhar desde a profissionalização do atendimento para um outro ângulo que possibilite redimensionar o cuidado como função educativa com bebês.

A seguir, procuraremos dar uma modesta contribuição para este debate, apontando alguns elementos psicanalíticos que nos permitam pensar o cuidado no contexto da educação de bebês em creches. Quando se trata de uma criança pequena, importa refletir sobre o modo como a palavra é a ela endereçada,

evidenciando aquilo que está em jogo no âmago do laço educativo e que deve comparecer no cuidado.

CAPÍTULO 2. ELEMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DA PSICANÁLISE: DESEJO, CUIDADO E CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DA CRIANÇA

Constatamos, no Capítulo 1, que no campo da pedagogia o discurso é unânime em afirmar o binômio cuidar e educar no atendimento a bebês em creches. Sem que ninguém discorde de tal afirmação, no entanto, as diferentes perspectivas teóricas da pedagogia alocam lugares distintos para o cuidado no trabalho com crianças pequenas - divergências que muitas vezes se atualizam na experiência educativa. O RCNEI, reconhecendo as divergências sobre as quais o termo se assenta, aponta para a **"forma" como esses cuidados são oferecidos**, indicando que dela depende o **desenvolvimento integral da criança** ou o seu valor enquanto função educativa. Assim, se ao mesmo tempo a questão do cuidado na Educação Infantil enseja uma acalorada discussão, permanece a discordância sobre o seu lugar no ato educativo com crianças pequenas. Assim, gastando-se a si próprio, o debate travado não pode responder o que está em causa para que o cuidado tenha função educativa.

Isolamos essa questão presente na pedagogia e a reenquadramos ao interior da epistemologia psicanalítica a fim de contribuir com a reflexão sobre o lugar do cuidado na educação de crianças pequenas em creches. Quando trazida para o interior da psicanálise, o enunciado sobre a **"forma"** do cuidado se permite desdobrar em termos de endereçamento da palavra educativa. Na psicanálise, essa questão é refletida a partir do modo de endereçamento dos "cuidados [que] trazem a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas" (LACAN, 1969/2003, p.370). Será o modo de endereçamento não anônimo que irá conferir um sentido particular ao cuidado.

Nesse sentido, (re)enunciaremos a questão nos seguintes termos: **o que está em causa no cuidado com bebês nas creches na perspectiva da constituição do pequeno sujeito?**

A articulação entre psicanálise e educação tem muito a contribuir nesse debate, ao qual procuraremos dar uma parcela de contribuição. Iniciaremos o Capítulo 2 articulando, teoricamente, como o cuidado comparece na constituição subjetiva da criança.

2.1. OS CUIDADOS PRIMORDIAIS E A FUNÇÃO MATERNA E PATERNA NO ENLAÇAMENTO AO BEBÊ

Na fábula-mito de Higino (64a.C - 17 A.C.), apresentada a seguir, o cuidado aparece de forma poética como função humanizadora, comparecendo através da inscrição de marcas sobre marcas em um verdadeiro trabalho de amoldamento.

Certo dia, ao atravessar um rio, o Cuidado (Cura) viu um terreno de barro. Pensativo, tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto refletia sobre o que tinha feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que lhe insuflasse o espírito. Júpiter acedeu de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter proibiu-lho, exigindo que lhe fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu a Terra (Tellus). Mas quando também ela quis dar o seu nome à criatura, por ter sido feita de barro, que era um pedaço do seu corpo, começou uma grande discussão. De comum acordo, pediram a Saturno que fizesse de juiz. E ele tomou a seguinte decisão, que pareceu justa: Júpiter, porque lhe deu o espírito, receberá de volta este espírito, por ocasião da morte dessa criatura. A Terra, que lhe deu o corpo, receberá, também de volta o seu corpo, quando a criatura morrer. Ao Cuidado, porém, que moldou a criatura, ficará esta entregue durante a sua vida. E uma vez que há entre vós acalorada discussão acerca do nome, decido eu que esta criatura será chamada Homem (homo), isto é, feita de húmus, que significa terra fértil (BORGES-DUARTE, 2010, p.119).

Usaremos essa fábula-mito como ponto de partida para nosso breve trajeto teórico acerca da constituição subjetiva na perspectiva freudo-lacanianana, já que tal narrativa de Higino nos permite recorrer à ideia de que as impressões que vão sendo inscritas pelo Cuidado não estão previamente dadas no corpo da "criatura". Antes disso, essas marcas só podem ser feitas por meio de um outro, adulto, que lhe dedique seus cuidados. Desdobraremos a reflexão do cuidado articulado à constituição subjetiva ressaltando o enlaçamento que a criança faz a esse adulto que dela se ocupa.

Enfatizamos, portanto, que a constituição subjetiva não pode ser compreendida, em termos psicanalíticos, a partir de uma perspectiva que isola a criança de seu cuidador, senão que, justamente, é preciso evidenciar o enlaçamento que o adulto tece junto à criança. Esse enlaçamento, que chamaremos de laço

primordial²², corresponde a um laço discursivo por meio do qual o sujeito do inconsciente do bebê poderá surgir no campo da palavra e da linguagem. Tal qual as marcas inscritas pelo Cuidado na fábula de Higino, o cuidado que um adulto dedica a um bebê produz marcas sobre o organismo, enlaçando-o, e operando como o pivô da constituição do humano como ser de desejo.

Para tratar desse outro inevitável na constituição do sujeito bebê, Lacan irá distinguir o *pequeno outro* do *grande Outro*. Enquanto os *pequenos outros* correspondem à mãe, pai, avós, educadores, enfim, todos os semelhantes ao bebê, o *grande Outro* é uma noção complexa e que não corresponde a uma pessoa, mas pode ser sustentado por ela, tal qual a mãe poderá ser investida de *grande Outro* pelo bebê. O *grande Outro* corresponde propriamente à ordem simbólica na qual todos os humanos podem existir enquanto sujeitos do desejo, ou seja, inconscientemente. Como refere Crespim (2004), o *grande Outro*, universo do simbólico, é representado singularmente em cada pequeno outro que o habita. O homem apenas pode humanizar-se no interior do campo da palavra e da linguagem: por isso a psicanálise reconhece no *infans*²³ aquele que ainda não fala ou aquele que ainda não pôde assujeitar-se ao referido campo.

Para a psicanálise, na medida em que a subjetividade se constitui como um efeito discursivo do enlaçamento ao Outro - encarnado por um pequeno outro - o papel do adulto cuidador na constituição do sujeito bebê é colocado em evidência. De fato, desde Freud, a psicanálise já indicava que as relações mais arcaicas da experiência do sujeito junto a um a seu cuidador são significativas para sua

²² Usaremos essa expressão para nos referirmos ao laço desse outro primordial que se encarrega dos cuidados da criança e que participa da relação inaugural com o bebê.

²³ Essa diferenciação do *infans*, curiosamente, comparece também na perspectiva infantil, que distingue os bebês das crianças. As pessoas que tiveram a oportunidade de conviver com crianças pequenas que já falam talvez possam ter se deparado com a forma como elas próprias se diferenciam dos bebês, afirmando que são crianças e não bebês, enquanto um bebê que ainda não fala não é ainda considerado por elas como uma criança. Em 2016, quando trabalhava em uma escola de educação infantil com uma turma de crianças com 2 anos, uma menininha que chamarei de Nina me corrigiu quando perguntei se ela gostaria de brincar com as crianças que estavam no tanque de areia: "*São bebês! Não são crianças!*". Para a literatura acadêmica da área de pedagogia, no entanto, os bebês são crianças muito pequenas.

constituição psíquica, pois será por meio dos cuidados²⁴ dedicados ao bebê que se instalarão as pulsões sexuais – parciais (FREUD, 1914/1969). O papel desse adulto é uma condição para o devir do bebê, já que o ser humano é incapaz de lidar sozinho com as tensões de sua vivência inaugural e necessita da "ajuda alheia de uma pessoa experiente e voltada para um estado infantil", que seja capaz de oferecer atenção e "experiências específicas adequadas" (FREUD, 1895/1977, p. 431).

Nesse sentido, para essa episteme, o nascimento do humano não pode ser compreendido a partir do discurso biológico ou fisiológico acerca do organismo, mas de uma organização subjetiva que alcance o referido campo da palavra e da linguagem. Para além da ordem do inato, o desejo em causa nos cuidados com o bebê operará efeitos discursivos que constituirão sua psiquê. Isso também quer dizer que não há nada da ordem do registro orgânico que possa, de maneira inata, conduzir o vir a ser de uma criança, isto é, que a faça se reconhecer como pessoa, que tenha seus gostos e prazeres, que se dedique a determinadas tarefas e tenha dificuldades em outras.

Sem dúvida, a prematuridade do bebê que chega ao mundo o coloca em posição de absoluta dependência relativa aos cuidados de um adulto. Enquanto ele ainda não puder contar com os efeitos organizadores relativos à sua constituição no campo da palavra e da linguagem, vivenciará o desamparo primordial: o mais acentuado e que implica em maior dependência dentre todas as espécies de seres vivos. Será justamente o assujeitamento a um sistema signifiante que permitirá à criança orientar-se no mundo - marcado pela incompletude -, diferentemente dos animais que se utilizam das programações instintuais²⁵ para orientar-se no meio ambiente (CRESPIN, 2004). Essa experiência radical vivida pelo *infans* irá conferir tons específicos ao laço primordial pois, sem os cuidados desse outro inevitável do laço primordial, o bebê não tem condições de sobreviver mais do que algumas horas.

²⁴ Os cuidados sobre o corpo do bebê possuem uma dimensão erógena importante; por exemplo, no momento da amamentação, a sucção que o bebê realiza no seio materno é uma experiência que promove grande prazer para ele – e poderíamos dizer que também o pode ser para a mãe.

²⁵ Comportamentos geneticamente programados próprios de determinada espécie.

Esse sentido [de dependência absoluta] se tornará figurado no decorrer do tempo, mas é sem dúvida desse alicerce do real, sobre o qual se apoia a relação dita primordial, que nós guardamos essa espécie de cicatriz, absolutamente indelével, sob a forma que chamamos de amor. Pois mesmo quando não dependemos de mais ninguém, no sentido literal, por termos nos tornado adultos capazes de sobreviver por nós mesmos, dependeremos sempre dos outros pelo viés do amor. Essa força incrível que tem nos humanos a ligação ao outro, é baseada, penso, na experiência da dependência absoluta que todos nós passamos na relação primordial com esse outro a quem devemos a sobrevivência. E ficamos marcados pelo resto de nossas vidas, qualquer que seja o grau de maturidade psicoafetiva que sejamos capazes de atingir na idade adulta. (CRESPIN, 2004, p. 18)

A família que recebe o bebê, o faz de uma maneira singular a partir de uma rede de significantes que, por sua vez, se inscreve em uma certa cultura. Todos os significantes que precedem esse bebê provêm do grande Outro, compreendido nesse sentido como tesouro dos significantes. O bebê se interessa e deseja aquilo que o outro lhe transmite ao cuidá-lo, consistindo em uma verdadeira "apetência simbólica" (CRESPIN, 2004; 2016) pelas palavras e histórias, ou seja, um apetite por aquilo que dá testemunho do desejo e que comparece nos cuidados. A apetência simbólica aponta para a possibilidade do nascimento do humano no Outro, ao mesmo tempo em que indica a própria incompletude orgânica, registro no qual não existe humanidade. A partir do grande Outro o bebê recorta os significantes com os quais irá se identificar.

Lacan irá situar no campo do Outro o local onde o sujeito bebê irá advir. Cada vez que o pai ou a mãe (por exemplo), sustentando o campo do Outro para o bebê, lhe endereçar a palavra não anônima, estará também oferecendo à criança determinado lugar simbólico no interior da rede significante familiar, dando ao *infans* certo lugar em uma filiação. O próprio nome que a criança recebe é um exemplo que remete ao lugar simbólico do bebê na história familiar.

O bebê humano, marcado por uma essencial falta em ser²⁶, se lança em busca de uma completude e, no encontro com sua mãe, que por sua vez está lançada no fazer-se mãe desse bebê, poderão tecer o laço primordial. O enlaçamento acontecerá essencialmente a partir da palavra que carrega o desejo e

²⁶ Falta de que iremos tratar na sequência.

que está em causa nos cuidados. Quando Lacan se referiu ao sujeito nascer no campo do Outro, apontou também que na base da humanidade se encontra o desejo, que é do Outro, o que enunciou nos seguintes termos: o "desejo do homem é o desejo do Outro"²⁷ e "o inconsciente é o discurso do Outro" (1966/1996, p. 297).

O desejo é suportado por uma falta²⁸, por aquilo que não está inscrito e não pode ser representado; ou ainda, o desejo é o efeito da presença de uma ausência: a pessoa é marcada pela falta que carrega. O objeto do desejo é chamado por Lacan de *objeto a*, que jamais pode ser preenchido ou satisfeito. Por isso, o desejo, para a psicanálise, se diferencia da satisfação para a biologia: enquanto o primeiro se sustenta em uma permanente insatisfação, insistindo na vida do sujeito, a necessidade, se não atendida, faz o indivíduo sucumbir.

A mãe que dedica seus cuidados não anônimos ao bebê o faz em nome de um desejo que um dia a levou a se haver com um homem. Com a chegada do bebê, a mãe se lança a reescrever seu ser de uma maneira singular – agora não mais apenas como mulher, mas também como mãe. Ela irá endereçar a palavra a seu filho de acordo com o lugar que ele ocupar em seu fantasma, remetendo à forma singular com que ela pode se haver com a falta. O desejo materno toma o bebê como aquilo que lhe falta, como parte de si, se endereçando como se essa criança estivesse numa posição metonímica a seu respeito. E, em uma remissão metonímica ao objeto perdido que insiste em voltar, ela irá desejar 'reintegrar seu produto', desejo esse que é barrado pela castração (simbólica) e impossível no registro do real (LAJONQUIÈRE, 2010).

Será esse outro do laço, que lhe dedica os cuidados marcados pelo desejo, que possibilitará as operações ligadas à montagem psíquica do *infans*, de forma que

²⁷ Há algo de paradoxal e inevitável no fato de que o sujeito, mesmo se constituindo no desejo que é do Outro, ter que responsabilizar-se por ele na vida adulta.

²⁸ A estrutura do desejo é uma paradoxal inacessibilidade, pois, ao aproximar-se, sempre coloca o objeto de desejo mais além: há uma dimensão que está sempre retrocedendo, operando como uma metonímia infinita que remete o sujeito sempre à própria falta. A verdade do desejo não tem um conteúdo, está na própria forma do deslizamento: ao mesmo tempo em que a falta desliza, algo insiste como verdadeiro enquanto desejo e se articula como tal. Nesse sentido, o desejo não é conteúdo, mas a própria articulação ligada a uma ordem significante.

ele deixe de habitar estritamente o registro do real, passando a habitar um sistema significante da ordem da palavra e da linguagem.

A experiência educativa inaugural, denominada de *educação primordial*, será aquela que vai operar a inscrição de marcas simbólicas que possibilitam a transmissão de uma posição de filiação necessária para que o sujeito possa advir no *infans*. A *educação primordial* irá operar através da função materna e paterna. Como refere Lajonquière (2010), quando o adulto se endereçar à criança acolhendo-a em continuidade ao próprio corpo, ou de forma a prevalecer a metonímia, identificaremos a função materna. Quando o endereçamento pender mais para a descontinuidade, prevalecendo o metáfora, identificaremos a função paterna. Inclinando-se mais para a função paterna opera-se a separação que é essencialmente simbólica, oferecendo espaço para a metaforização da demanda. Em última instância, as duas funções operam ao mesmo tempo em cada pessoa que se endereça a uma criança.

Quando o adulto sustentar a função materna, irá transmitir ao bebê os significantes do *grande Outro* que o constitui – significantes esses que passam pelo 'prisma de sua subjetividade' ou seja, pela forma como ele mesmo se apropriou da cultura e das tradições que o constituem. Quando o adulto se endereçar ao bebê predominando a função paterna, irá atuar como um operador psíquico de separação, introduzindo um corte e regulando a onipotência materna sobre o bebê. De fato, a função materna e a paterna são duas modalidades antagônicas e complementares que precisam coexistir e se articular dialeticamente no laço primordial entre o bebê e o outro investido de Outro (CRESPIN, 2004).

Por exemplo, ao sustentar a função materna a partir de seu desejo, a mãe toma o bebê como um pedaço de si própria, como já apontado anteriormente. Crespin (2004) denomina de **atributivo** o lugar através do qual ela irá pensar seu bebê e lhe atribuir conteúdos psíquicos. Trata-se de um estado²⁹ que oferecerá à mãe uma revivescência dos cuidados maternos que ela mesma experimentou um dia, e que a retira temporariamente de sua organização adulta. Essa dimensão de

²⁹ Crespin (2004) aproxima essa particular sensibilidade da mãe do conceito de Preocupação Materna Primária de Winnicott (1956/2000), como será visto no decorrer do capítulo 3.

complementação é chamada por Crespín (2004, p. 29) de dimensão **transitiva** da função materna: “A função materna fornece o substrato. O laço primordial em sua vertente materna é atributivo e transitivo, e corresponde à onipotência originária da mãe”.

O adulto que sustenta a função materna pelas vertentes atributiva e transitiva (CRESPIN, 2004) transmite ao *infans* o significante, imprimindo-lhe marcas simbólicas, em uma operação que resulta na sua inserção no campo da palavra e da linguagem. Ofertados a cada gesto, olhar e palavra que esse adulto dedica ao bebê, esses significantes correspondem a um verdadeiro banho de linguagem que irá realizar as inscrições simbólicas às quais as crianças se submetem para poder representar-se no discurso.

De acordo com Jerusalinsky (2002), as marcas simbólicas vão se inscrevendo sucessivamente através dos cuidados, sendo que as novas marcas simbólicas podem ressignificar as inscrições ocorridas no momento anterior e preparar o ‘terreno’ [SIC] para o que está por se inscrever. A inscrição das marcas simbólicas está totalmente fora de controle desse outro que cuida do bebê, pois elas operam pela via inconsciente. Quando o cuidado operar como um significante tomado no laço com o bebê, ou seja, a partir de seu desejo, poderá fazer marca simbólica. Nesse sentido, a inscrição ou a confirmação das marcas simbólicas no tempo só pode operar, se a palavra desse outro tiver sido endereçada à criança a partir de seu desejo.

Por isso, consideramos que a função materna e a paterna são duas operações que coexistem no endereçamento de um adulto a uma criança, mas de modo desigual ou variável: ora pendendo mais para o predomínio da metonímia, ora para a metáfora. Por isso, essa dupla modalidade precisa articular-se no laço educativo.

Os sinais positivos [no sentido do desenrolar da constituição subjetiva] aparecem quando as duas funções são representadas na relação de modo mais ou menos equilibrado e engajadas numa dialética, enquanto os sinais de sofrimento aparecem no momento em que há desequilíbrio ou a não organização de uma dentre elas. (CRESPIN, 2004, p. 49)

Quando houver uma falha mais ou menos grave da modalidade da função paterna do laço, a onipotência originária do adulto que sustenta a função materna (por exemplo a mãe) implica em um excesso e uma intrusão que impossibilitam qualquer espaço para o desenvolvimento psíquico do bebê, envolvendo riscos psíquicos que, muitas vezes, desembocam em uma estruturação psicótica. Diante dessa intrusão, a criança poderá lutar, opondo-se ativamente à mãe, ou entregar-se à onipotência materna. Crespin (2004) nos lembra que esse segundo caso pode ser mais preocupante, pois frequentemente pode passar despercebido, na medida em que a criança permite ser manipulada em uma indiferenciação do laço primordial e no laço com seus demais cuidadores. Também, quando há falha radical da função materna, e o olhar entre mãe e bebê não pode acontecer, o bebê fica entregue a si mesmo e não pode entrar no laço social.

Assim, é importante que esse outro que encarna o Outro para o bebê possa particularizar o endereçamento de forma a operar a função materna e paterna, para que se desdobre na possibilidade de o sujeito do desejo do bebê emergir no campo do Outro. Isso acontece quando a educação primordial possibilita o assujeitamento do corpo do bebê ao campo da palavra e da linguagem, de forma que passe a operar na criança o sujeito do inconsciente. Utilizaremos a noção do grafo do desejo para discorrer sobre as operações que permitem ao bebê se apropriar dos significantes oferecidos pela mãe, seu Outro do laço primordial, e então passar do registro da necessidade para o de sujeito do desejo.

2.2. DE SER DE NECESSIDADE A SER DE DESEJO

Lacan (1966/1996, p. 287) utilizou o esquema do grafo do desejo para "apresentar onde se situa o desejo em relação com um sujeito definido graças a sua articulação pelo significante". Trata-se, antes de tudo, de um modelo baseado na topologia que pretende localizar a relação entre conceitos fundamentais na constituição do sujeito, de forma a condicionar seus lugares específicos: necessidade, demanda e desejo, dentre outros como metáfora paterna, estádio do espelho e inscrição do falo no campo do Outro.

Traremos esse modelo para ilustrar, brevemente, como o banho de linguagem das palavras daquele que sustenta a função materna para o bebê organiza sua corporeidade, marcando-o com o significante e nomeando-o como um sujeito. Quando Crespim (2004) comenta sobre o Grafo do Desejo de Lacan, refere que o adulto que sustenta a função materna para o bebê, por exemplo, a mãe, ao cuidar de seu bebê transmite inconscientemente o modo como ela entende a demanda, o que ela deseja satisfazer e o que compreende como necessidades – em grande parte a partir de um registro primitivo e não consciente que lhe foi inscrito a partir da forma como cuidaram dela. Ao sustentar o campo do Outro para o bebê, ela expressa inconscientemente o desejo através dos cuidados a ele dedicados, os quais, por sua vez, guardam relação com as inscrições primitivas que ela mesma sofreu; ou com a forma como foi cuidada outrora; ou seja, com o modo como foi carregada, consolada, alimentada, trocada, pois existe uma íntima relação entre a maternagem recebida e a possibilidade maternante do adulto. Nesse sentido, não se trata de a mãe possuir um saber espontâneo ou instinto materno³⁰ com relação a como se ocupar de seu bebê, mito que foi rigorosamente desconstruído por Badinter (1985). A mãe, ao cuidar do bebê, compreende sua necessidade como demandas desejando serem satisfeitas, e o bebê se humaniza, ao deixar de ser um ser de necessidade e tornar-se um ser de desejo.

O bebê já se encontra na linguagem antes mesmo de falar, já que é falado pelos outros e é banhado pela linguagem no seio da família, da cultura e da

³⁰ Nesse mesmo sentido, Crespim (2004) propõe que a expressão "instinto materno" seja substituída por "reativação de traços mnêmicos inconscientes da maternagem recebida".

sociedade de onde ela advém. Ele vai necessitar do cuidado de um outro para poder dotar de uma função comunicativa o que primeiro se manifesta como descargas motoras, como seus gritos. E, como citado anteriormente, desde Freud sabemos que a psicanálise aponta que na primeira infância o bebê não é capaz de estabelecer, por si só, uma comunicação com outra pessoa, se não puder ser escutado. Justamente, a mudança para o registro da linguagem se opera quando o grito do *infans* pode ser ouvido como apelo por um outro investido de grande Outro pelo bebê.

Antes do estágio do espelho, o *infans* viverá necessidades como fome, frio, sede, e dessas tensões partirão descargas motoras – gritos, agitação, grunhidos. Lacan (1966/1996) refere que o grito, partindo do real do bebê (Δ), encontrará uma resposta humana naquele sujeito barrado (\$) que encarna o Outro (A) para o bebê, que muitas vezes será a mãe. Ao ouvir o grito do bebê, ela não o faz a partir do registro do real, mas antecipa uma demanda ao bebê, recobrando-o com o simbólico; assim, quando o bebê grita, ela pode lhe responder. Aqui opera uma mudança de registro que implica no *infans* encontrar uma resposta humana, nesse grande Outro encarnado na mãe, para a tensão que foi experienciada no real.

E nesse encontro inaugural de sua humanidade, o bebê torna-se falante e é atravessado pela demanda. O **ser de necessidade**, ao encontrar um outro que lê suas necessidades como aquelas que desejam ser satisfeitas, passa a **ser de desejo**, pois o sujeito do inconsciente passou a operar.

O *infans* recorta os significantes desse grande Outro encarnado na mãe e sofre uma operação de alienação: o sujeito se aprisiona pela alienação simbólica, ou seja, pela detenção do significante I(A) e pela alienação imaginária, isto é, pela fixação em uma imagem i(a) (CRESPIN, 2004), o que constituirá uma identidade paradoxal e alienante, porque é do Outro. Trata-se aqui da alienação primordial, que somente pode operar a partir do desejo desse outro, que encarna o Outro para o bebê. Ou seja, a mãe, desejosa por oferecer ao bebê aquilo que lhe falta ou, mais precisamente, aquilo que ela supõe que lhe falte – pela suposição quando ouve seu grito como apelo –, poderá atribuir um significado ao som emitido pelo bebê ao mesmo tempo em que cortará a cadeia sonora do bebê, atribuindo um significante ao som emitido. Assim, a mãe participará da subjetivação do bebê ao situá-lo

como parte de sua economia libidinal, condição que [a] autoriza a supor nesse ser um sujeito, antes mesmo que dele ali já esteja instalado, de modo que se estabeleça o jogo de dupla tradução, e que o gesto da criança seja interpretado em palavra e seu discurso seja transformado em ação. (MARIOTTO, 2009, p. 75).

A partir do desmame a falta irá operar, podendo haver o distanciamento do corpo da mãe. A pergunta sobre o desejo do outro inaugura o desejo na criança: "Eis que a questão do Outro que retorna ao sujeito do lugar onde ele espera um oráculo, sob a fórmula de um 'que queres?' é aquela que conduz melhor ao caminho de seu próprio desejo" (LACAN, 1966/1996, p. 297), ao que a criança irá indagar *o que quer esse outro de mim?*. Essa operação só é possível, se a mãe puder se colocar no discurso de forma desejante pelo seu bebê, ou seja, quando a mãe pode contar, subjetivamente, com a possibilidade de operar a função materna e paterna no laço com o bebê, operando a alienação primordial ao significante. O bebê, preso aos significantes, irá encontrar uma saída, através do reconhecimento na imagem de sua unidade identitária do estágio do espelho, conforme trataremos na seção 2.4.1.

A inscrição primordial, feita pelo outro investido de grande Outro, dificilmente pode ser realizada por uma mãe deprimida ou psiquicamente ausente. Essas reflexões são importantes para compreender como esse outro, na medida em que concebe sua relação com os bebês como simples tarefas mecânicas, pode facilmente se posicionar de forma anônima nos cuidados com o bebê já que simplesmente o exclui do esquema do circuito de demanda e desejo.

Na passagem de ser de necessidade a ser de desejo, ao bebê humano não basta receber apenas o alimento de sua mãe, já que ele também deseja alimentar-se de sua presença, seu olhar e sua voz na direção de sua apetência simbólica. Passaremos a falar, a seguir, sobre os três tempos do circuito pulsional.

2.3. OS TRÊS TEMPOS DO CIRCUITO PULSIONAL

A mudança de necessidade a desejo, quando da entrada no mundo da linguagem, opera em todos os registros da pulsão, como a **oralidade**, a **especularidade** e a **pulsão invocante**. A palavra que carrega o desejo desde o exercício da paternidade e da maternidade, ancorado na cultura e no campo da palavra e da linguagem, irá organizar um corpo para o bebê, possibilitando que se instaure o circuito pulsional, ao final do qual o sujeito poderá advir.

No início da constituição do sujeito serão os cuidados não anônimos que imprimirão marcas simbólicas, como já dito aqui. A forma como o outro do laço primordial toca o seu bebê, como o olha; o tom de sua voz; o modo como o aconchega em seu colo; os cuidados na hora da troca, do banho e da alimentação permitem que o bebê vivencie seu corpo e se constitua psiquicamente como sujeito do desejo. Será a palavra desse outro que sustenta o campo do Outro para o bebê, na continuidade de seus cuidados, que irá enlaçar o real do organismo e organizar seu corpo. As bordas do corpo que se colocam em troca com o ambiente representam as primeiras vias pelas quais o bebê, gradualmente, poderá experienciar o mundo que lhe é apresentado.

A própria delimitação da "zona erógena" que o impulso isola do metabolismo da função [...] é o fato de um corte que é favorecido pelo traço anatômico de uma margem ou de uma borda: lábios, "recinto dos dentes", margem do ânus, sulco peniano, vagina, fenda palpebral, e mesmo corneta das orelhas (LACAN, 1966/1996, p. 300-301).

As zonas erógenas ou zonas de pulsão parcial são regiões que exigem cuidados e que poderão vir a constituir-se como tais a partir das marcas que a mãe ali produzir. O modo como o bebê é cuidado implica em particularidades que se inscrevem no próprio funcionamento erógeno dos diferentes circuitos pulsionais. Tais zonas irão atuar na instauração do circuito pulsional e atuarão como organizadores psíquicos no processo de constituição subjetiva.

Para a psicanálise, a pulsão se diferencia da noção de necessidade, a qual tradicionalmente esteve ligada à epistemologia das ciências biológicas e médicas. A

pulsão, na psicanálise, deriva da tradução do termo *Trieb*, utilizado por Freud (1915/2004), e que se configura como

[...] um conceito limite entre o psíquico e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida da exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo. (FREUD, 1915/2004, p. 148)

Nesse texto de Freud, o 'estímulo pulsional' é compreendido como uma fonte de tensão constante, que provém do interior do corpo, e sua meta será sempre a satisfação. A satisfação da pulsão não acontece tal qual a satisfação da necessidade biológica de qualquer outro ser vivo, e é importante ressaltar que, "mesmo que esse circuito se apoie sobre a satisfação orgânica, a satisfação pulsional é de outro registro" (LAZNIK-PENOT, 1997, p. 41). É justamente por situar-se entre o psíquico e o somático que nenhum objeto da necessidade é capaz de satisfazer a pulsão³¹.

Nesse caso, não sendo nenhum objeto da necessidade capaz de satisfazer a pulsão, qual seria o objeto da pulsão? Freud (1915/2004) afirma que o objeto da pulsão será aquele através do qual a pulsão poderá alcançar sua meta. Ele é variável e pode ser tanto um objeto externo como uma parte do próprio corpo. Ou seja, o objeto da pulsão é contingencial, e a satisfação pulsional acontece quando, ao contornar o objeto (jamais apreendendo-o), a pulsão possa percorrer todo o circuito e retornar à sua fonte, fechando-o e, assim, diminuindo a tensão original. Por isso, podemos dizer que a satisfação da pulsão está muito mais no fato de que esse circuito gira, e cada um dos tempos tornará a passar um infinito número de vezes: o objetivo da pulsão é retornar à fonte para suprimir o seu estado de excitação original – e não ligar-se a um objeto. A pulsão sempre exigirá um trabalho, tendo em vista que estabelecerá certa tensão na psiquê. Entretanto, o percurso pelo qual a pulsão

³¹ Ainda que não detalhemos mais a fundo as questões que circundam a teoria das pulsões na psicanálise, é importante pontuar que Lacan, em sua leitura de Freud a respeito das pulsões, reserva o termo exclusivamente para as pulsões sexuais parciais. Tal como Laznik-Penot (1998) salienta, para Lacan, a pulsão não é tanto um conceito limite entre o psíquico e o biológico, mas entre o significante e o corpo, sendo o corpo aqui entendido como aquele que advém da imagem totalizante do olhar do Outro.

seguirá em busca de seu objeto (e substitutos) é singular a cada sujeito, embora não sem relação com os objetos culturais.

Nas inúmeras vezes em que a pulsão percorre o circuito pulsional, ela o faz contornando o 'objeto a', que, no entanto, nunca será apreendido – aqui, o que permanece é a falta. 'O objeto a' é a causa do desejo que, em última instância, nunca se completa, caindo após ser contornado e implicando em uma essencial 'falta-em-ser' da criança. Novamente, o registro da pulsionalidade não se circunscreve ao biológico e ao campo das necessidades, pois, na medida em que ela não possui um objeto que a satisfaça, é possível dizer que sua meta seja a própria satisfação – que nunca se completa –, através do circuito que a faz retornar à sua fonte. Por isso, a psicanálise diferencia o corpo pulsional do organismo e justifica por que não se trata de cuidados endereçados ao segundo, na medida em que é da formação do circuito pulsional e da constituição do sujeito do desejo que estamos tratando nesse momento de vida da criança.

Até aproximadamente os 15 meses de vida, espera-se que o circuito pulsional já esteja instalado no bebê (CRESPIN, 2004). Essa mesma autora descreve três registros pulsionais referentes ao primeiro ano de vida: a **oralidade**, a **especularidade** e a **pulsão invocante**.

A **oralidade** não pode ser confundida com uma questão alimentar ou reduzida a ela, pois, na medida em que se negligencia a dimensão simbólica presente na oralidade, nega-se a palavra do bebê e o seu sujeito do desejo. Crespín (2004, p. 33) nos recorda que, nos casos de anorexia severa, o bebê pode recusar "até a morte a satisfação da necessidade em nome de seu reconhecimento como ser de desejo"³². A pulsão oral, assim como as demais pulsões, só pode ser satisfeita em função do sentido que toma a relação alimentar, o que implica no desejo inconsciente da mãe³³ e os conteúdos psíquicos que ela atribui ao bebê. Isso

³² Aliás, é nesse sentido que podemos dizer que nós, seres humanos, atribuímos maior importância o desejo do que à necessidade biológica, e por isso concordamos com Crespín (2004), quando afirma que a existência, no sentido simbólico, prima sobre a sobrevivência.

³³ A pulsão oral, pensada em termos dos cuidados institucionais a bebês, precisa sempre levar em consideração o sujeito em constituição. As creches podem oferecer importantes experiências aos bebês sob seus cuidados e, tomando as recusas alimentares como exemplo, na medida em que a educadora possa sustentar uma relação alimentar não

significa que, quando se nega a dimensão simbólica da alimentação, por exemplo, ao considerá-la uma tarefa, o sentido que se estabelece na troca alimentar anula o sujeito do bebê. E, por não ser uma relação alimentar satisfatória entre o bebê e seu Outro da relação, pode, nos casos mais extremos, tanto implicar na recusa alimentar como manifestação simbólica da criança quanto impossibilitar compreender que a criança que se alimenta a partir de um "preenchimento passivo" ou seja, por se deixar preencher sem prazer, não está de fato enlaçada de forma a operar função materna e paterna. De fato, Crespin (2004, p. 54) nos recorda sobre a importância de não confundir certa não intrusividade (necessária como espaço para o advento do psíquico no bebê) com o que seria o desinvestimento no laço por parte do adulto:

Apenas o investimento do adulto transformará o alimento em objeto oral, e a recusa ativa do bebê, se é tolerada, poderá então operar como um ato descompletante do Outro, de sua onipotência original. Na ausência de investimento do adulto na troca alimentar mecânica e anônima, a recusa do bebê não poderá atingir a mesma significação, e recairá, de certo modo, no vazio, como uma palavra não escutada.

No que tange ao registro da **especularidade**, esta não pode ser reduzida à própria visão enquanto funcionamento do órgão, pois o olhar como função psíquica implica em uma representação. A instauração do olhar enquanto função psíquica depende do reconhecimento da imagem de si próprio, operação que foi teorizada no escrito do "Estádio do espelho" de Lacan, e que será desdobrada na seção 2.4.1. No nascimento, o bebê imaginário construído inconscientemente pela mãe é confrontado com o bebê real através do reconhecimento primordial, em um ato de projeção das semelhanças. Será quando, então, o bebê ficará aderido ao familiar e entrará para a filiação; e a mãe, colocando-se em posição de identificação com ele, poderá pôr em ação a função materna. No olhar da mãe irá se construir a imagem composta do real do bebê e das atribuições do desejo materno³⁴, ou seja, daquilo que ainda não está, daquilo que irá advir (LAZNIK-PENOT, 1998). Por isso, a instauração do olhar se refere à constituição de uma presença psíquica, que

intrusiva e implicada subjetivamente com o bebê, ou seja, operando as modalidades da função materna e paterna do laço educativo, tal experiência pode inclusive ter efeitos sobre a relação dos pais com o bebê, de tal modo que o bebê possa passar a, por exemplo, recusar também na relação com os pais (CRESPIN, 2004).

³⁴ Trataremos mais detalhadamente da formação da imagem do bebê na seção 2.4.1., estágio do espelho, quando então se fechará o circuito pulsional.

acontece a partir do investimento libidinal³⁵, para além do órgão que dá suporte à vista.

O **registro da invocação** diz respeito à voz como objeto investido libidinalmente, como pode ser observado quando o bebê brinca com as modulações de sua voz, cantarolando. Assim como o reconhecimento primordial inaugura a especularidade, o grito, quando ouvido como apelo, inaugura a pulsão invocante. Quando tudo vai bem entre os pais e o bebê, a criança desde cedo compreende como usar sua ferramenta vocal para captar a atenção de sua mãe e, na medida em que recebe uma resposta satisfatória, se acalma e poderá aguardar sem se desorganizar. Como nos lembra Crespín (2004), a tarefa da mãe é ler o bebê pela coerência de suas respostas; e assim, aos poucos, a criança será capaz de realizar a diversificação da paleta sonora, facilitando que não só a mãe, como outras pessoas possam compreender o que se passa com o bebê. No que diz respeito aos cuidados³⁶, podemos depreender que, quando a resposta é anônima, imprevisível, aleatória, será mais difícil ao bebê esperar ser atendido sem se desorganizar, pois sua manifestação vocal não tem como efeito uma resposta previsível do outro cuidador. Isso pode resultar na não instalação do apelo, pois a voz (objeto da pulsão invocante) foi pouco investida libidinalmente, o que nos casos mais severos pode implicar na sua cessação, como é o caso do funcionamento autístico.

Assim, a exemplo desses três registros pulsionais, há uma mudança do alimento para o objeto oral; da visão, que passa para a instauração do olhar; do registro da voz, que passa a contar com modulações e prosódias específicas, em

³⁵ É preciso destacar, nesse ponto, o risco sobre o cuidado "tarefeiro" que possa ser realizado no atendimento de bebês em creches. Assim como Winnicott (1967/1975) nos descreveu que a função de espelho ofertada pelas mães deprimidas ou psiquicamente ausentes não possibilitava ao bebê olhar-se a si próprio, também pode ocorrer a uma cuidadora da primeira infância. Nesse caso, a ausência psíquica da educadora pode acontecer, por mais experiente e hábil que seja nos afazeres, na medida em que a cuidadora compreenda sua relação com a criança estritamente no registro de tarefas a serem cumpridas.

³⁶ O mesmo poderia ser observado com relação aos cuidados institucionais. Muitas vezes, no ambiente institucional, podem ser observadas crianças que parecem não se consolar com a voz do outro, o que poderia indicar, como nos lembra Crespín (2004), que a satisfação da pulsão não está sendo possível, pois não foi suficientemente investido no laço educativo.

uma verdadeira paleta sonora. Essa mudança acontece a partir da libidinização sobre esses três registros do real em três tempos do circuito pulsional.

No primeiro tempo do circuito pulsional a criança procura o objeto fora de si; no segundo a criança olha para si, se busca, marcando sua capacidade autoerótica; e no terceiro tempo se caracteriza o fazer-se olhar, ou a busca do olhar do Outro na sua dimensão do desejo. Esse terceiro tempo do circuito pulsional é aquele em que se fecha o circuito pulsional, e é retomado por LAZNIK-PENOT (2006/2013), a partir de Lacan, como um importante sinal preditor do risco autístico. Nesse terceiro tempo a criança vai se assujeitar em uma alienação radical e necessária. LAZNIK-PENOT (2006/2013) afirma que, para o fechamento do circuito pulsional, é preciso certa 'dose'³⁷ de gozo do outro, pois esse tem um papel necessário para conduzir o bebê a se exibir para a mãe, procurando ativamente ser esse objeto de gozo para ela. O terceiro tempo do circuito pulsional nos revela justamente que a possibilidade de o circuito se instalar depende de poder ser o bebê um objeto satisfatório para esse outro, que então se mostrará desejante por esse bebê.

Para que este [terceiro] tempo ocorra, é necessário que haja uma alienação não somente simbólica, mas também real, ou seja, que o bebê se proponha como objeto para o gozo do Outro primordial. Isto ocorre quando o bebê se interessa vivamente pelo efeito que provoca neste Outro, por sua posição ativa de se colocar no lugar passivo de objeto e fisgar o gozo do Outro, para gozar desta posição objetual identificado ao sujeito que aí goza, o agente materno. Neste caso, ocorre a identificação com o desejo deste outro que cumpre a função materna e que se localiza no lugar de Outro, fazendo-o desejar o desejo do Outro e, portanto, fazendo-o entrar no campo desejante. Desta operação decorre a erogenização do corpo do bebê e a possibilidade de que ele dê significação ao mesmo. Passagem que articula corpo e linguagem. Nasce desta operação um sujeito de desejo e um sujeito inserido na linguagem. (BERNARDINO; LAZNIK-PENOT; ARAÚJO, 2011, p. 51-52).

A criança saberá antecipar o gozo da mãe e ir buscá-lo, oferecendo-se como objeto, e será somente quando esse tempo estiver inscrito no laço com o outro que poderemos de fato compreender o segundo tempo como autoerótico, e não mais

³⁷ É preciso que exista o gozo, mas não demasiado: LAZNIK-PENOT (2006/2013) irá afirmar que é preciso que a criança, nesse terceiro tempo do circuito pulsional, possa ler ou entrever que o adulto obtém um certo prazer, mas que é um prazer marcado pela castração, pois quando não o for, será o gozo do Outro. Portanto, o que a criança vê, é um prazer submetido à castração.

uma experiência autossensorial apaziguadora da ausência do Outro, como pode ocorrer nos transtornos autísticos³⁸ (LAZNIK-PENOT, 1997).

A exemplo da **pulsão oral**, facilmente identificada nos primeiros tempos de vida, podemos assinalar o primeiro tempo pulsional no qual o bebê procura ativamente o objeto oral (seio ou mamadeira) para dele se apoderar. No segundo tempo, que é marcado pela capacidade autoerótica do bebê, ele é capaz de chupar seu próprio dedo ou uma chupeta, tratando-se aqui de uma experiência alucinatória de satisfação, relacionada ao autoerotismo. Já no terceiro tempo, a criança "dá seus dedos para a dama chupar", se fazendo de objeto para esse outro investido de Outro. Assim, a pulsão poderá percorrer o circuito, encontrando satisfação, em função da singularidade do laço ao Outro. O circuito pulsional da oralidade do bebê será instalado na medida em que puder sentir prazer não apenas pelo leite que lhe é oferecido, mas pela presença desse outro que lhe presta um papel de Outro – poder-se-ia dizer, com um sentido nutridor ampliado. Assim, é preciso ter em mente que, mais do que o alimento em si, será a qualidade do laço com o outro investido de Outro que poderá de fato representar o que Freud destacou como as primeiras experiências de satisfação.

Se o corpo do bebê se situou como um receptáculo às inscrições do outro, no primeiro tempo lógico da sua subjetivação identificado por Jerusalinsky (2002) como incorporação simbólica, o que imprimirá o movimento pulsional do bebê será o circuito de demanda e desejo do outro, que produzirá repuxos e estirões na corda pulsional do bebê.

A função materna não só sustenta o bebê e a sua função, ela também o pulsionaliza, produz um estiramento da sua corda pulsional, pois quando o bebê se implica nesta demanda do Outro, quando procura enlaçar este objeto de desejo do Outro, seu circuito pulsional se espicha, estende a sua cadeia significante na busca pela satisfação. (JERUSALINSKY, 2002, p. 161)

³⁸ É possível dizer que este terceiro tempo do circuito pulsional não foi alcançado nas crianças autistas, implicando que o autoerotismo do segundo tempo do circuito não contava com a marca do laço do Outro. "Só podemos falar de um verdadeiro autoerotismo se a dimensão de representação do Outro, e mesmo do seu gozo, se inscreveu sob a forma de traço mnêmico no aparelho psíquico da criança" (LAZNIK-PENOT, 2004, p. 29).

De acordo com essa autora, tal estiramento da corda pulsional ocorre atrelado ao deslizamento significativo, através do movimento metonímico que implica o desejo, e será maior quanto maior a cadeia significativa percorrida na busca da satisfação, que se dá a partir da rede significativa parental, mas que se configura única com cada bebê.

Se no primeiro momento – o da incorporação simbólica – a mãe é inscrição de presença-ausência nos ritmos que imprime nos cuidados do bebê, no segundo momento a mãe passa a ser a detentora do 'objeto de dom', do objeto que representa o amor da mãe. É então que ser ou não ser amamentado, ganhar ou não ganhar colo, fazer ou não fazer cocô, comer ou não comer a papinha, etc., passam a ser, para o bebê, homólogos a ser ou não ser objeto de amor da mãe. Assim, o bebê fica situado face ao Outro numa posição infantil de se colocar como objeto de amor de um outro [...] sem falhas, poderoso e incondicional. Mas uma mãe não pode ficar instalada como pura detentora e provedora dos objetos de dom para seu filho. Assim como uma mãe transborda o funcionamento da função, erogeneizando-o, ela também interdita tal funcionamento situando uma borda, uma interdição simbólica que venha a limitar os excessos de transbordamento funcional. (JERUSALINSKY, 2002, p. 162)

Laznik-Penot (1998) esclarece que Lacan atrela o surgimento de um novo sujeito à instauração do circuito pulsional³⁹. A palavra materna, carregada de libido e de desejo, recorta no corpo do bebê as zonas erógenas, instalando as pulsões parciais e, ao mesmo tempo, enlaçando o sujeito da pulsão do bebê ao corpo materno. Com isso, o bebê fisga (uma parcela) do gozo do Outro quando se faz de objeto para esse outro do laço primordial, em uma experiência que tem um notável prazer compartilhado. É a partir daí, ou seja, no campo do Outro, que o sujeito vai se constituir: essa experiência fecha o circuito pulsional e implica no assujeitamento do bebê ao campo da palavra e da linguagem. Por isso, a instauração do terceiro tempo do circuito pulsional implica em uma alienação inevitável nos três registros da topologia de Lacan: no registro do real, na medida em que o sujeito do circuito pulsional não será o eu, mas sim o outro⁴⁰; no registro simbólico, pois a criança

³⁹ Na psicanálise lacaniana, antes do terceiro tempo do circuito pulsional não há sujeito da pulsão nem sujeito do desejo, pois é apenas enquanto sujeito barrado que o bebê poderá advir como sujeito do desejo de um objeto a, que só se constitui no campo do Outro (LAZNIK-PENOT, 2006/2013).

⁴⁰ Na alienação primordial, assim que o outro investido de Outro lhe demanda algo, ocorre o desaparecimento do sujeito do bebê, que fica eclipsado diante dos significantes maternos.

falará a partir dos significantes do Outro; e no registro imaginário, pois a totalidade imaginária do corpo é refletida no olhar do outro investido de Outro, momento de alienação esse que operará um enodamento (LAZNIK-PENOT, 1998).

Lacan descreve essa alienação primordial do bebê ao desejo materno a partir da teoria dos conjuntos e das operações de união e intersecção: o sujeito do bebê é o conjunto dos elementos que não pertencem a ele, ou seja, aquilo que falta **nos dois conjuntos**, ou aquilo que seria o objeto *a*⁴¹ – a falta em sua essência, aquilo que foi perdido e não será recuperado. O bebê aqui está diante do desejo do Outro.

A alienação do bebê ao desejo da mãe é necessária, tendo em vista que ao bebê é fornecido um lugar, um conjunto significativo cada vez mais complexo e, assim, condições para que comece a construir uma imagem inconsciente de seu corpo, o que possibilitará a construção de sua imagem especular com unificação de seu corpo fragmentado, em um segundo momento (ZOTTI, 2012), o que veremos na seção 2.4.1.

Se o sujeito do inconsciente vai se produzir no bebê pela inscrição de um conjunto significativo cada vez mais complexo, que ao situar o objeto da satisfação como perdido o lançará a um exercício desejante, a pulsão vai ser o modo parcial pelo qual esse exercício desejante vai se colocar em movimento em cada zona erógena corporal. (JERUSALINSKY, 2002, p. 157)

Na medida em que a mãe toma o seu próprio bebê como objeto de desejo, os cuidados que ela irá dedicar-lhe inscreverão no corpo do *infans* um objeto de libido, gozo ou erotismo, em uma dimensão significativa presente no laço (JERUSALINSKY, 2002).

Assim, quando tudo corre bem, o bebê é acolhido em um lugar familiar, podendo ser visto, tocado, falado, amamentado, em um processo essencialmente de

Por isso, nesse momento do circuito pulsional a pulsão presente é somente da mãe (LOPES; BERNARDINO, 2011).

⁴¹ Para Lacan, o pequeno *a* - inicial de 'outro' em francês - corresponde ao Outro do desejo e que também pode ser compreendido como a causa do desejo no sujeito: numa perspectiva em que o sujeito nunca é completo, o objeto *a* simbolizaria justamente a falta do Outro. A compreensão do conceito de objeto *a* fornece um maior esclarecimento do sujeito na teoria psicanalítica, pois proporciona uma concepção do psiquismo humano apontando para sua incompletude, e que o leva a buscar no Outro aquilo que lhe falta.

erogenização ou libidinização: através das palavras e dos cuidados corporais, o bebê vai sendo maciçamente investido de carinhos e palavras (ZOTTI, 2012). A mãe investe nesse bebê, antecipando seu gesto a uma demanda, atribuindo sentidos ao choro da criança, ou seja, indaga-se sobre o que ele quer dela, e, na perspectiva materna, os gestos do bebê são respostas de seu carinho e dedicação (como referido na seção 2.2). O bebê irá responder a esse investimento, alienando-se ao desejo materno, oferecendo-se como seu objeto de amor.

Na passagem do lugar de objeto de gozo do Outro para o sujeito do desejo, duas operações psíquicas atuam: a alienação e a separação, cujo operador é a função paterna. Assim, para desejar o bebê deve fazer uma escolha que na realidade é uma "escolha forçada", qual seja, aceitar os significantes daquela que lhe sustenta a função materna, assujeitando-se ao sentido que o Outro lhe dá para poder ter um lugar no campo do simbólico (LOPES; BERNARDINO, 2011). O sujeito precisa ocupar o lugar de objeto do gozo do Outro para surgir, mas, ao mesmo tempo, precisa encontrar uma saída para essa alienação que o aprisiona.

A mãe contribui para que o bebê encontre essa saída pela descontinuidade dos cuidados que lhe dedica. Essa descontinuidade dos cuidados maternos (em modestas doses), longe de ser prejudicial ao bebê, é fundante de sua subjetividade, pois permite alternar presença e ausência, que é física, mas, sobretudo, simbólica (LOPES; BERNARDINO, 2011, p.376-377):

Entre sua demanda e a experiência de satisfação, agenciada pela mãe, ou quem vier a desempenhar a função materna, é preciso haver um intervalo diante do qual venha surgir a resposta da criança. É nesse momento que a mesma pode se experimentar como sujeito.

E, para a mãe realizar essa alternância entre presença e ausência simbólica, é preciso que a função paterna possa operar sobre a mãe através do corte – a separação que barra o desejo materno de manter o bebê aprisionado no lugar de objeto. O bebê, deparando-se com o desejo materno, opera uma metáfora que o retira do lugar de objeto e funda o interrogante sobre o desejo que, como referido na seção 2.2, é enunciado pela questão "o que esse outro quer de mim?".

Como consequência, haverá a renúncia pulsional, ou renúncia às satisfações imediatas da relação com seu próprio corpo ou com o corpo da mãe, para a entrada

no campo da palavra e da linguagem, a favor da cultura e da educação. E, quando tudo vai bem, o sujeito do inconsciente operará através do enodamento dos registros do Real, do Simbólico e do Imaginário. Ao entrar na ordem da linguagem, o ser perde uma parte de si pois "se transforma num corpo (I) e num significante (S), deixando sempre um resto (R) não simbolizável: sujeito assujeitado ao outro e ao Outro. (MARIOTTO, 2009, p. 75). É nesse sentido que para a psicanálise o sujeito será sempre cindido - já que sua continuidade metonímica com a mãe é castrada, abrindo espaço para a palavra. Essa amarração, que indica a impossibilidade de separar os registros, suportará as experiências subjetivas. A ação da função paterna na constituição do sujeito será desdobrada a seguir, na seção sobre o Complexo de Édipo.

2.4. O COMPLEXO DE ÉDIPO E A METÁFORA PATERNA COMO OPERADOR SIMBÓLICO

Conforme a leitura do texto "O estádio do espelho como formador da função do eu", de Lacan (1966/1998), e dos textos freudianos "A dissolução do complexo de Édipo" (1924/1974), "Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos" (1925/1976) e "Feminilidade" (FREUD, 1933/1972), identificamos que o percurso edipiano deve ser compreendido como uma verdadeira encruzilhada estrutural, como refere De Lajonquière (2010). Através do Édipo, a insistência da Falta e a operação da função materna e paterna abrem caminho para o simbólico, inserindo a criança em uma triangulação familiar.

Lacan assinala a função do pai como sendo o significante do Nome-do-Pai: não a pessoa do pai, mas a importância que a mãe dá à palavra de um outro que não seja seu filho. É assim que o Nome-do-Pai será inscrito no inconsciente da criança e irá intervir no Complexo de Édipo. A função paterna é essencialmente simbólica e, na constituição de um sujeito, irá interditar a mãe no exercício da captura narcísica de seu filho. Essa função é estruturante para o sujeito desde que a alienação primordial tenha sido possível, o que, novamente, aponta para a dialética entre as funções materna e paterna, ambas de caráter fundamental, não contingente, de participação do outro no processo do bebê de tornar-se sujeito.

A criança, ao se deparar com o desejo do outro, começa a buscar seu próprio desejo. O Nome-do-Pai é transmitido a partir do desejo materno, uma vez que a mãe é marcada pela falta.

O Complexo de Édipo será tratado em termos de um momento lógico correspondente à pré-história edipiana, denominado de Estádio do Espelho (LACAN, 1966/1998), e um momento lógico relacionado à triangulação edípica (FREUD, 1924/1974; 1925/1976; 1933/1972).

2.4.1. PRÉ-HISTÓRIA DO ÉDIPO: O ESTÁDIO DO ESPELHO

No Estádio do Espelho irá operar a identificação primordial com a formação da unidade imaginária do eu, uma alienação radical que acontece no terceiro tempo do circuito pulsional e que implica em uma transformação sobre o sujeito ao assumir uma imagem, operação fundante para sua montagem psíquica. O estágio do espelho fecha o circuito pulsional com essa alienação simbólica ao Outro: há um aprisionamento simbólico, imaginário e real que vai estruturando o sujeito do inconsciente, na continuidade especular e dos cuidados maternos, e que converge para um lugar de sujeição no campo da palavra e da linguagem.

O estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica - e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (LACAN, 1966/1998, p. 100).

De Lajonquière (2010), ao comentar o Estádio do Espelho de Lacan, refere que inicialmente a resposta de um bebê muito pequeno diante de seu reflexo é a indiferença. Aos poucos, o bebê identifica sua imagem no espelho, buscando o olhar que o mira de volta desde o reflexo, sem, no entanto, se reconhecer. Ele confere a essa imagem uma completude ou idealização dignos do olhar encantado ofertado por sua mãe. Em função disso, a criança amará e odiará a imagem, rivalizando com ela e a solução encontrada será ocupar o lugar da imagem do bebê. Por isso, aliena-se e identifica-se com essa imagem, organizando seu corpo a partir da precipitação da função de Eu (LACAN, 1966/1998). A partir desse reconhecimento primordial, a criança demandaria a confirmação, no rosto materno, de sua própria imagem especular.

Crespin (2004) refere que, para tratar da imagem especular refletida no rosto materno, Lacan toma o esquema óptico de H. Bouasse (Figura 1) como uma ilustração da instauração da primeira estrutura psíquica que permite constituir a imagem do corpo.

Nessa experiência, um vaso sem plantas é colocado sobre uma mesa, e sob essa superfície é preso um buquê de flores de ponta-cabeça, o qual não é diretamente observável, apenas a partir do reflexo de um espelho côncavo situado à frente. Quando o observador se localiza no interior do cone de difração dos raios refletidos pelo espelho côncavo, ele poderá observar uma imagem real (e invertida) das flores dispostas sob a mesa, integrando-as de forma que o vaso, originalmente vazio, se torne repleto de flores.

Figura 1. Esquema óptico de H. Bouasse. Fonte: Crespin (2004, p. 37).

Essa experiência toma o vaso como metáfora do real do bebê e as flores como metáfora da antecipação imaginária que a mãe pode realizar sobre o bebê: diferentemente da visão, avistará aquilo que ainda não está, um vir a ser (LAZNIK-PENOT, 1998). Lacan realiza então uma adaptação dessa experiência, inserindo um espelho plano e mudando o observador de lado (Figura 2). Assim, um buquê de flores é colocado sobre uma superfície, em frente a um espelho côncavo, e abaixo dessa superfície é fixado um vaso, de ponta-cabeça, sem flores. O observador, situado conforme Figura 2, ao observar o espelho plano (que representa o olhar do Outro) irá ver, na imagem virtual que esse espelho lhe propicia, a integração entre o vaso e o buquê de flores. Tal imagem que é oferecida a partir do olhar do outro é a metáfora da alienação da imagem do corpo no olhar do Outro materno, que poderá enxergar o real do corpo do bebê juntamente com os "objetos causas de desejo" ou a antecipação imaginária da criança.

Figura 2. Experiência de Bouasse adaptada por Lacan. Adaptado de Crespin (2004).

Ao final do estágio do espelho, a criança substitui o corpo fragmentado unificando sua imagem especular, em uma complexa série de identificações denominada **identificação primordial**, ao mesmo tempo que produz como efeito o "engodo, [resultante] da alienação que a imagem produz de si mesmo" (MARIOTTO, 2009, p. 71). A criança, alienada na imagem dela mesma no corpo e no olhar de sua mãe, irá se identificar⁴² com essa imagem e, assim se identificando com o desejo desse outro (mãe), irá desejar o desejo da mãe, e desejar ser o desejo da mãe⁴³. A imagem real pela qual a criança se aliena é oferecida pelo olhar do outro do laço primordial, a partir de uma doação do que ele não tem, em um intenso investimento libidinal que LAZNIK-PENOT (1998) identificou como falicização e que faz surgir na criança os objetos **a**.

Trata-se do bebê se identificando ao falo simbólico, ao traço retirado do Outro, e isso produz uma instância psíquica que engancha o bebê em um lugar específico no interior do campo da palavra e da linguagem (DE LAJONQUIÈRE, 2010). Assim, como efeito da identificação primordial, ao ocupar o lugar de falo da mãe, o sujeito pergunta "o que esse Outro quer de mim?", ao que a criança atribuirá como resposta o próprio *eu Ideal*, uma espécie de complementação (imaginária) do desejo materno. Nesse sentido, o próprio nome da criança vetoriza certos ideais, ancorados na fantasmática parental, que apontam para o referido *eu Ideal*.

⁴² "Identificar", no sentido psicanalítico, se refere a desejar vir a ser como a imagem da qual está alienada.

⁴³ Desejar ser o desejo da mãe corresponde à metáfora materna: a criança quer ser o falo da mãe, sendo que falo aqui é metáfora de plenitude, potência e poder.

Quando a criança for capaz de falar "eu", o estágio do espelho poderá ser dado por concluído, indicando que a criança conquistou um lugar no campo da palavra e da linguagem. Nesse terceiro momento do estágio do espelho, em que se constitui o Eu, constitui-se também uma estrutura dual, pois o eu terá uma instância imaginária denominada de *eu Ideal*, espécie de solução imaginária para a divisão da entrada na linguagem e que apontaria para um completamento, jamais alcançado, tal qual a criança foi sonhada pelos pais. E terá também uma segunda instância, que é o *Ideal de eu*, o qual decorre da substituição simbólica dessa primeira identificação pela qual o eu se antecipa e se constitui. Os *Ideais de eu* correspondem a uma instância simbólica com a qual a criança se identifica para autorizar e regular o seu próprio desejo, e que vão se acrescentando ao longo da vida, constituindo-se como um conjunto de referências e modelos simbólicos.

Assim, conforme Lajonquière (2013b) aponta, os ideais são de ordem tanto simbólica quanto imaginária: é imaginário quando assume a forma de um mandato especular ou da complementação narcísica daquele que se ocupa da criança (*eu Ideal*); e é simbólico quando aponta para um dever ser ideal (*Ideal de eu*), em um verdadeiro mandato existencial que não tem “por missão formatar a falta do/no sujeito” (p. 461), mas filia-lo a uma tradição simbólica.

A conquista imaginária da totalidade do corpo, no entanto, cobra um preço: a divisão no discurso entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Nessa operação, o *objeto a* cai, não entrando na representação imaginária, dando lugar à emergência do desejo.

2.4.2. TRIANGULAÇÃO EDÍPICA

A criança, ao conquistar uma posição de objeto de satisfação materna, tem o sujeito alienado metonimicamente ao desejo da mãe e encontra-se assim na posição fálica. Ocupar essa posição gera uma tensão no desejo e no discurso, que exigirá um corte: a função paterna irá retirar a criança da posição fálica em relação ao desejo materno.

Ocorre uma dupla incidência da castração: a incidência na criança (não deitarás com tua mãe) depende de sua incidência enquanto falta no Outro materno (não reintegrarás teu produto). O pai, enquanto função paterna, intervém como duplo proibidor e é tomado pela criança como rival imaginário. (LOPES; BERNARDINO, 2011, p 380).

A identificado ao eu Ideal é interrompida por uma série de intrusões, que tem o desmame como representante, mas que compõe um conjunto de experiências que revelam à criança a descoberta de que não é o objeto máximo de desejo do outro investido de Outro. Essa descoberta, denominada castração, lança a criança novamente à questão a respeito do desejo: afinal, se o *eu Ideal* não era a chave do desejo materno, quem a teria? Aquele que sustenta a função paterna? O pai? Essa é uma pergunta que tem um fundo incestuoso, haja vista que o desejo da criança é permanecer em continuidade metonímica com o desejo materno.

Dessa forma, será a falta do Outro que irá intervir sobre a criança, implicando o desejo da mãe como enigma para ela. O sujeito infantil supõe que o pai tem o falo, chave do desejo materno, e a diferença anatômica entre os sexos oferece um conteúdo imaginário diferente para meninos e meninas, implicando na singularidade de seus percursos edipianos (FREUD, 1924/1974; 1925/1976; 1933/1972). Não se trata de reduzir o Complexo de Édipo a uma questão genital, mas sim de reconhecer que "o real da distinção anatômica entre os sexos deve ser simbolizado" (DE LAJONQUIÈRE, 2010, p. 104) rumo a respostas inconscientes distintas sobre a chave do desejo. Ao final do complexo de Édipo, com a resolução edipiana nos meninos e nas meninas, o já adolescente irá se deparar com a chave do desejo, para sempre perdida: todos são castrados pois "não há Outro do Outro" (LACAN, 1966/1996, p. 296), ou, a própria condição humana da castração.

O complexo de Édipo é um momento de humanização, de entrada no simbólico e de apropriação da criança em relação ao seu desejo. A relação da criança ao outro que sustenta o Outro é assim estruturada pelo Édipo, triangulando a relação entre criança, mãe e um terceiro. Do processo do complexo de Édipo resulta a maneira como o sujeito vai ler a castração e o desejo do Outro. A triangulação estruturada pelo Complexo de Édipo será especialmente importante para discutirmos a questão dos cuidados precoces, pensando que a educadora irá intervir como uma terceira no par mãe-bebê.

Concluindo o capítulo 2, a constituição subjetiva supõe a instauração de um certo número de operações psíquicas que, essencialmente, dependem de um outro que sustente o campo do Outro para o bebê. Serão os cuidados não anônimos dedicados ao bebê que apontarão para a possibilidade do bebê constituir-se subjetivamente. Assim, a psicanálise redimensiona o valor do cuidado na função com os bebês ao apontar que o desejo em causa tem função constitutiva para o sujeito infantil.

CAPÍTULO 3. DESEJO E CUIDADO NAS CRECHES

Nutrir a criança? Sim. Mas não só com o leite. É preciso pegá-la no colo. É preciso acariciá-la, embalá-la. E massageá-la, alimentos tão indispensáveis, senão mais, do que vitaminas, sais minerais e proteínas. Se for privada disso tudo, do cheiro, do calor e da voz que ela conhece bem, mesmo cheia de leite, a criança vai-se deixar morrer de fome.

Leboyer (1995, p. 23)

Lançadas as bases teóricas da psicanálise freudo-lacanianiana para situar que o desejo deve comparecer no cuidado ao bebê para cumprir função constitutiva do pequeno sujeito, procuraremos neste capítulo articular o cuidado com a educação no âmbito do atendimento em creches. Assim, se no Capítulo 2 o foco permaneceu sobre o laço primordial, no Capítulo 3 daremos evidência ao laço educadora e criança no âmbito das instituições de atendimento à primeira infância. Procuraremos atentar para aquele que sustenta o campo do Outro para o bebê na instituição, a fim de enfatizar, justamente, o que está em causa nos cuidados para que esse adulto possa enlaçar-se de uma maneira singular à criança da qual se ocupa.

Muitos autores ressaltaram, a partir de outras bases teóricas mais ou menos próximas à psicanálise, a importância daquele que cuida do bebê em instituições de atenção à primeira infância. Dentre eles, recorreremos a Bowlby (1998) e Pikler (1972/2014), autores cuja inspiração teórica não é a psicanálise, mas que representam experiências notórias sobre o cuidado e a atenção à primeiríssima infância em instituições e, portanto, trazem aspectos fundamentais para o debate travado. Recorreremos também a Spitz (1965/2004) e Winnicott (1967/1975; 1988/1990; 1956/2000; 1987/2006), psicanalistas que trazem importantes contribuições teóricas acerca do cuidado em instituições de atenção a bebês. Em um segundo momento, percorreremos alguns autores que versaram sobre o cuidado a bebês em creches a partir da episteme freudo-lacanianiana, privilegiando os seguintes trabalhos: Baptista (2003); Bernardino et al. (2008); Brandão (2016); Brandão e Kupfer (2014); Carvalho (2001); Crespim (2004, 2016); De Lajonquière (1998, 1999, 2009, 2010, 2013); Dias (2010); Flach (2006); Kupfer, Bernardino e Mariotto (2012, 2014); Mariotto (2009); e Souza (2014).

Em particular, no período após a Segunda Guerra Mundial, a atenção institucional à primeira infância foi colocada em evidência em função das situações de desmembramentos familiares, sensibilizando a muitos autores que se deparavam com o cenário de privação e dificuldades específicas daquele momento. Muitas foram as instituições criadas para o abrigo e o cuidado de crianças cujas famílias estavam impossibilitadas de fazê-lo. O acompanhamento e a observação do trabalho realizado nessas instituições despertaram preocupações sobre os efeitos que a separação mãe-bebê poderia causar para a criança.

Dentre esses pesquisadores, Bowlby (1998)⁴⁴ foi um pesquisador atento ao cuidado institucional a bebês e crianças pequenas que se tornou muito conhecido pela sua Teoria do Apego, elaborada em 1950. Ele trabalhava com a tese de que as primeiras experiências das crianças eram fundamentais para seu desenvolvimento. Para ele, o apego ou vínculo emergiria no primeiro ano de vida, a partir da busca da proximidade física, do olhar e da vocalização, além de outras interações. A procura que a criança realizava em direção a certos estímulos, afastando-se de outros, era atribuída ao que Bowlby (1998) denominou de "inclinações naturais". Durante o primeiro ano de vida, conforme o vínculo vai sendo estabelecido e o adulto se torna uma figura de apego para a criança, os dois indivíduos se comportam de forma a manter certa proximidade. O apego seria, então, uma ligação afetiva estável e contínua da criança com seu cuidador. Bowlby enfatizou a importância de manter uma única e contínua figura de apego (habitualmente a mãe), nos primeiros anos de vida e sinalizou que, quando da privação de sua figura de apego, haveria o risco de adversidades no desenvolvimento de sua personalidade e na sua capacidade de fazer vínculos.

⁴⁴ É verdade que esse autor se inspirou em pesquisas etológicas para elaborar sua Teoria do Apego, interessando-se particularmente pelos conceitos pesquisados pela comunidade de biólogos a respeito do instinto, do conflito e dos mecanismos de defesa, investigando-os à luz da pesquisa experimental. Esses eram conceitos sobre os quais Bowlby já se debruçava em sua própria clínica. Dentre essas pesquisas etológicas está a famosa pesquisa – eticamente contestável – de Harlow, com macacos *Rhesus*, que colocou dois filhotes de macacos em uma gaiola, privados de alimentação, com dois bonecos em forma de macaco: um feito de arame, com alimento disponível, e outro recoberto por material macio, sem alimento disponível. Os filhotes buscavam o alimento no boneco de arame e depois se aconchegavam no boneco macio, o que fez os pesquisadores concluírem que a segurança emocional dos filhotes estava mais ligada a uma sensação de aconchego do que à satisfação de uma necessidade orgânica. Por outro lado, Bowlby também recebeu forte influência da obra de Freud.

O que se acredita ser essencial à saúde mental é que o bebê e a criança pequena tenham a vivência de uma relação calorosa, íntima e contínua com sua mãe (ou uma mãe substituta permanente – uma pessoa que desempenha, regular e constantemente, o papel de mãe para eles), na qual ambos encontrem satisfação e prazer. (BOWLBY, 1998, p. 3)

Assim como Bowlby, René Spitz também atribuía importância fundamental à relação entre o adulto e criança nos primeiros meses de vida, período visto como estrutural para um desenvolvimento ulterior adequado. Ambos apontaram em suas investigações para a importância da presença do outro e para a consistência dos cuidados oferecidos nas instituições de atenção a bebês.

Spitz, em seu livro denominado *O primeiro ano de vida* (1965/2004), explorou as influências que o ambiente exercia sobre a formação da personalidade de recém-nascidos sob cuidados de instituições. Nesse sentido, no cerne de suas pesquisas atribuiu aos cuidados maternos um papel central no contexto do devir da constituição subjetiva da criança assim como das doenças de caráter afetivo. Em sua perspectiva, era grande a importância da figura materna enquanto a principal provedora dos cuidados precoces ao bebê, de forma que a privação de sua presença poderia gerar entraves no desenvolvimento da criança: quanto maior o tempo de privação, maiores os danos.

Assim como procurou analisar as interações entre mãe e bebê desde idade precoce, também procurou investigar as interações entre cuidador e bebê no âmbito institucional, procurando lançar luz sobre seu papel no desenvolvimento do bebê. Ele observou diversas crianças em duas instituições de abrigo, as quais tinham em comum um viés médico/hospitalar quanto aos procedimentos de atenção e cuidado aos bebês: ambas eram dirigidas por uma enfermeira-chefe e suas assistentes, as interações com as crianças eram bastante limitadas e havia em geral muitas crianças para cada um dos profissionais. No entanto, enquanto a denominada Creche - que em nada se assemelha ao que estamos tratando como as creches brasileiras - era uma instituição penal que acolhia as gestantes delinquentes e seus bebês de até um ano de vida; a Casa da Criança Abandonada se aproximava a um orfanato o qual acolhia os filhos de mães socialmente bem ajustadas, mas incapazes de sustentá-los - pelos mais diferentes motivos. Na instituição penal as crianças eram cuidadas pelas próprias mães, orientadas pelas enfermeiras da

instituição, enquanto no orfanato os bebês eram assistidos apenas pelas enfermeiras, com interações espaçadas no tempo já que elas se dividiam entre muitas crianças. Nessa última instituição, o isolamento dos bebês era marcante: deixados a maior parte do tempo em seus berços, cujas paredes eram cobertas por lençóis, lhes era permitido alcançar com a vista apenas o teto.

Suas observações lhe possibilitaram identificar a denominada privação afetiva parcial (depressão anaclítica) e a privação afetiva total (hospitalismo). Spitz notou que, na depressão anaclítica, após um período em que a criança era cuidada por sua mãe e seu desenvolvimento estava dentro do esperado, a privação materna tinha como consequência, em um primeiro momento, o choro, seguido de retraimento, ausência no olhar e expressão facial rígida. Quando a mãe retornava, a maior parte das crianças que tinham entrado nesse estado, voltavam a ter o que ele considerou como um desenvolvimento satisfatório. Já no caso denominado hospitalismo, a criança se encontrava totalmente privada dos cuidados maternos e apresentava um quadro de total devastação psíquica, por vezes irreversível, com atraso motor, estagnação do peso, perda de interesse pelo outro, expressão vazia, dentre outras manifestações, vindo frequentemente a falecer até o segundo ano de vida. Esse quadro foi encontrado no orfanato, no qual o autor notou um considerável atraso no desenvolvimento mental e físico dos bebês, enquanto na instituição penal, em que as mães cuidavam de seus próprios bebês, o desenvolvimento foi julgado adequado para a faixa etária. Com isso, conclui no sentido de afirmar a importância dos cuidados precoces para o desenvolvimento do primeiro ano de vida dos bebês, evidenciando, por um lado, que apenas na instituição penal o laço entre cuidador (mãe) e bebê pode se particularizar. Nessa instituição, as mães podiam contar, em alguma medida, com o suporte das enfermeiras, que as orientavam e as acompanhavam e, assim, seus bebês eram marcados por um modo de endereçamento particularizado.

Por outro lado, suas conclusões também apontam para a inadequação dos cuidados institucionais aos quais as crianças estavam tuteladas, muitas vezes a partir de uma rotatividade grande de cuidadores. Quando feito de uma forma mecanizada, o cuidado priorizava antes de tudo a sobrevivência do organismo, em detrimento de que um sujeito viesse a operar na criança. Os bebês, limpos e

asseados, experimentavam pouca interação com os adultos e demais crianças e, se deparando com um desejo anônimo em causa nos cuidados recebidos, tinham condições árduas para subjetivar-se, muitas vezes resultando na instalação de defesas maciças do psiquismo, como nas síndromes descritas.

Nesse ponto, tanto Bowlby quanto Spitz apontaram e problematizaram a importância do cuidado institucional no devir das crianças que se encontravam sob sua tutela, e tiveram grande repercussão no âmbito das pesquisas sobre a primeira infância⁴⁵. Mas, se por um lado esses autores indicavam que a privação materna era uma condição que não poderia ser ignorada para a constituição subjetiva da criança, por outro, essa condição não deveria implicar que a criança viesse a sucumbir na medida em que os cuidados institucionais pudessem representar uma possibilidade para seu desenvolvimento ulterior. Por essa razão, muitos autores passaram a colocar a tônica sobre a natureza do próprio cuidado institucional no atendimento às crianças separadas de seus pais. Isso levou muitos autores a problematizar se o cuidado institucional seria endereçado à criança em suplência materna, ou se se trataria de outro lugar de endereçamento.

Algumas experiências em abrigos foram particularmente notáveis quanto a essa questão. Emmi Pikler⁴⁶, pediatra de formação, assumiu em 1946 a direção do

⁴⁵ Sem retirar a importância das contribuições dos dois autores, também é preciso assinalar que ao falarem sobre a importância dos cuidados maternos naquele momento histórico houve margem para que suas pesquisas contribuíssem com as teses que endossavam o amor materno instintual, as quais, por sua vez, Badinter (1985) assinala que historicamente tinham a intenção de recolocar a mulher no lugar normativo da maternidade. Se por um lado valorizar os cuidados maternos exaltava a figura da maternidade, por outro, também culpabilizava a mãe cientificamente pelos desvios de personalidade de seus filhos. Freud advertiu que toda educação resultava num fracasso, e por isso não cabia à psicanálise encontrar orientações universais para o exercício da maternidade e da paternidade. De acordo com Badinter (1985), no pós-guerra, diversos autores - à revelia da advertência de Freud - procuraram traçar o retrato da boa mãe e se engajaram no aconselhamento a essas mulheres, delimitando recomendações para cada gesto, o que teve como efeito a própria desorientação dessas mulheres, assim como o fortalecimento do ideal de uma atitude materna instintivamente boa.

⁴⁶ Emmi Pikler foi uma médica pediatra que atuou no período tumultuado do pós-guerra com crianças abandonadas ou separadas de suas famílias, aceitou a marginalidade que recebeu do setor psiquiátrico e da comunidade psicanalítica em função de suas ideias, apesar de ter afinidade com a psicanálise, e prosseguiu com a mesma linha de pensamento e prática até o final de sua vida. Particularmente, trazemos a experiência do Instituto Pikler/Lóczy para o interior do debate que estamos travando pelas reflexões em torno do cuidado na primeira

Instituto Lóczy⁴⁷, localizado em Budapeste (Hungria), cujo intuito nesse momento do pós-guerra era acolher crianças que tinham sido separadas de suas mães, vítimas de tuberculose, na maioria. Ela se dedicou a uma larga experiência com bebês em ambiente institucional e pôde oferecer uma outra perspectiva a respeito da questão: não a partir de quem observa externamente a experiência, tal como Bowlby e Spitz, mas da perspectiva do cuidador que se ocupa de bebês dentro de uma instituição.

Pikler se engajou no intuito de tornar possível o espaço institucional para a subjetivação de bebês e crianças pequenas, rompendo com a tradição higienista-hospitalar das instituições de atenção aos bebês, nas quais os cuidados eram feitos de forma anônima e impessoal e muitas vezes deixavam os bebês em estado de desamparo psíquico. Ela identificou como principais falhas institucionais: o excesso de alterações dos cuidadores, os cuidados despersonalizados e despersonalizantes, a impossibilidade de criar uma relação afetiva privilegiada e estruturante, a pouca "estimulação do desenvolvimento psicomotor", a ausência de abertura para o mundo exterior, a monotonia do ambiente e das relações sociais ali travadas (DAVID; APPELL, 2014). Nota-se que tais observações de Pikler sobre as falhas do cuidado institucional vão no mesmo sentido das observações de Spitz, assim como são consonantes ao conhecimento produzido dentro da perspectiva psicanalítica, no que diz respeito à palavra não anônima que é endereçada ao bebê.

Pikler contribuiu de forma pioneira para refletir sobre a importância do cuidador institucional na formação da criança, fazendo, pela primeira vez, a distinção com relação ao lugar materno. Justamente, a concepção de Pikler era que, se uma criança não pode ser criada por sua mãe, a relação materna não poderia ser reproduzida como tal, mas seria possível oferecer uma experiência de natureza diferente, em um ambiente coletivo, que também possibilitaria seu pleno desenvolvimento. Pikler, que também identificou o quadro de hospitalismo de Spitz,

infância, pela qual o Instituto ficou conhecido, vindo posteriormente a inspirar práticas pedagógicas em diversos lugares do mundo.

⁴⁷ Atualmente, O Instituto Lóczy é composto por uma creche, um centro de reflexão e pesquisa, um centro de documentação e por seus esforços na formação sobre a primeira infância. A influência das ideias dessa vertente se difundiu em diversos países da Europa e das Américas do Norte e do Sul.

problematizou a questão do cuidado comprometida e preocupada com a promoção de saúde mental dos pequenos abrigados. Em suas palavras:

Sabemos e afirmamos que a calma e o apazível entorno familiar, a mãe que oferece carinhosamente os cuidados a seu filho pequeno não podem ser substituídos. Não pretendemos que nossos meninos e meninas se tornem adultos excepcionais, mas esperamos que não se encontrem no grupo daqueles que Bowlby classificou como uma síndrome clássica. (PIKLER, 1972/2014, p. 8. Tradução nossa.)

Na perspectiva pikleriana, para que a cuidadora de Lóczy cumprisse sua função com a criança pequena no ambiente coletivo, era preciso diferenciar-se do lugar materno, o que foi feito principalmente pela via da profissionalização dos cuidados. Por isso, o Instituto Lóczy enfatizava sobremaneira a formação das cuidadoras com relação à técnica e aos protocolos do cuidado. David e Appell⁴⁸ (2014) assinalam quatro princípios, de igual importância para o projeto educativo em Lóczy: i) o valor da atividade autônoma⁴⁹; ii) o valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância da forma particular que convém dar-lhe sob um marco institucional⁵⁰; iii) a necessidade de favorecer à criança a tomada de consciência de

⁴⁸ Myriam David (pediatra) e Geneviève Appell, ambas com certa afinidade pela teoria psicanalítica, visitaram e conviveram no instituto Lóczy e, por meio de sua própria interpretação, escreveram muitas publicações e levaram ao conhecimento do público parte da experiência desse instituto, se esforçando para dar visibilidade a seus aportes teóricos e ao protocolo em torno dos cuidados na primeira infância.

⁴⁹ Com relação à atividade autônoma, compreendem que é a acumulação de experiências boas e estruturantes que possibilitam o bom desenvolvimento motor e intelectual, e que elas darão à criança um sentimento prazeroso da descoberta e de sua potência, que nasce de sua própria iniciativa, reforçada pelo resultado obtido. A exploração pelo movimento livre, no entanto, acontece sempre sob a presença do adulto, mas uma presença que procura não intervir diretamente no brincar das crianças, e sim através de uma "estimulação indireta", na qual i) é oferecido um ambiente de exploração rico, com diversas materialidades, apropriado e protegido; ii) é respeitado o ritmo das aquisições motoras de cada criança (por exemplo, nunca se coloca na posição sentada uma criança que não domina os movimentos para sentar-se sozinha) e iii) é verbalizado o seu sucesso para ajudá-las a tornar-se conscientes de suas realizações. O adulto expressa seu interesse a distância, discretamente, mas de "modo efetivo" [SIC].

⁵⁰ Trata-se do referido "padrão de interação" entre cuidadora e criança: havia momentos de cuidado pessoal os quais eram feitos de maneira contínua, sem interrupções, e a criança contava com a atenção exclusiva da cuidadora, ao passo que entre tais momentos privilegiados a criança era deixada livre (mas não sozinha), o que, como lembra Crespin (2016), constitui uma alternância entre presença e ausência que é estruturante da subjetividade.

si mesmo e de seu entorno⁵¹; e iv) a importância de um bom estado de saúde física⁵². Em todos os momentos de interação entre educadora e criança, a suposição de sujeito deveria estar garantida:

i) Não se trata nunca a criança como um objeto, senão como um ser que sente, observa, memoriza e compreende ou chegará a compreender se lhe derem a oportunidade; ii) as diferentes sequências de cada atividade de cuidado pessoal se realizam sempre de forma idêntica, incluindo os detalhes. As educadoras as aprendem e as respeitam, de modo que a criança pode, ou chegará a poder antecipá-las; iii) não existe pressa nem brusquidão. Ainda que a educadora não pare nem um instante, nunca aparenta ter pressa, e sempre parece conceder à criança todo o tempo de que necessita; iv) as atividades de cuidado pessoal nunca se interrompem. Salvo algum caso excepcional, a educadora termina sempre no ritmo da criança o que ela comece a fazer com ele. (DAVID; APPEL, 2014, p. 38. Tradução nossa.)

A autonomia como valor e a verbalização dos processos também aparecem de forma proeminente:

Ao longo de toda atividade de cuidado pessoal, a educadora fala com a criança olhando para ela. Explica o que faz, por exemplo, a um recém-nascido; lhe diz "estou pegando a sua mão para lhe colocar uma camiseta", ou "agora estou lavando o seu pescoço" [...]. Além da explicação verbal se procede a apresentação do objeto que vai ser utilizado: o pote, a colher, a roupa, o pente, o cobertor, etc. A educadora mostra o objeto, favorece suas primeiras tentativas de tocá-lo, lhe incentiva que o manipule e mais adiante, que o utilize sozinho. (DAVID; APPEL, 2014, p. 40)

Reconhecemos que Lóczy teve o mérito de ter mostrado que o lugar da cuidadora não é o lugar da mãe do bebê do qual se ocupa, pois não se trata de uma suplência materna, mas sim de um outro lugar a ser ocupado e investido. Esse enunciado se revelou como um contraponto ao pensamento da época que tendia a

⁵¹ O terceiro princípio educativo, a tomada de consciência pela criança de si mesma e de seu ambiente, acontece a partir da regularidade dos eventos no tempo e de situações de estabilidade no espaço, mas, sobretudo, nos momentos de atenção pessoal cotidiana. Durante os momentos de cuidado pessoal, a criança é solicitada a participar, e essa situação a ajuda a perceber a si mesma, a conhecer-se e a expressar-se, quer dizer, a afirmar-se como pessoa, postura que se funda na premissa de que nunca se considera a criança como um objeto, senão que sempre deve ser tratada como um sujeito.

⁵² E o quarto e último princípio pikleriano é **a boa saúde**, compreendendo um olhar individualizado sobre sua alimentação, sua jornada e seu desenvolvimento global.

apontar apenas para os cuidados maternos como os mais adequados para o desenvolvimento infantil, convicção que Badinter (1980) denominou de “naturalização do amor materno”. De caráter instintual ou natural, o amor materno era tido como espontâneo e se expressaria nos cuidados à criança a partir do saber natural da mãe.

Há que se pontuar, entretanto, que Lóczy levou ao extremo a barreira às moções pulsionais da cuidadora e do bebê, de modo a desencorajar “gentilmente” [SIC] a dimensão erógena do laço com a justificativa de que a mesma poderia ser tomada sob um viés pedófilo, o qual a instituição pretendia impedir. É verdade que dentro da psicanálise freudo-lacaniana há autores que sinalizam que à educadora caberia um maior investimento pulsional endereçado ao bebê, porém há outros que apontam que dela é esperada apenas “a continuidade do trabalho narcísico realizado pela mãe, deixando a construção pulsional para [a mesma]” (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 19). Trata-se, portanto, de uma questão todavia não encerrada conceitualmente no interior dessa episteme. No entanto, nenhuma das nuances desse debate se situa junto à radicalidade proposta em Lóczy. Lá, as cuidadoras deveriam endereçar a palavra ao *infans* fazendo barreira às moções pulsionais (próprias e as do bebê), de forma a ‘tomar a justa distância’. Com isso, delineava-se o referido “padrão de interação” institucional que pretendia diferenciar-se do padrão de interação mãe-bebê através do bloqueio às motivações pessoais do adulto, sob a justificativa de que tratar-se-ia de “uma ilusão pensar que uma mulher pode cuidar de crianças em uma instituição através de uma relação que apele seus próprios sentimentos maternos”⁵³ (DAVID; APPEL, 2014, p. 133). As próprias autoras Appell e David, que realizaram observações no instituto Lóczy, não constataram

estimulações ativas dirigidas a provocar alegria à criança⁵⁴ (mover os pés para que pedale, levantar a criança sobre a cabeça, etc.). Esse tipo de “jogos alegres” não se dá em nenhuma faixa de idade. A verdade é que esses jogos tornam a criança passiva, submetida a

⁵³ É preciso não perder de vista que o projeto educativo de Lóczy se deu a partir de uma situação específica: o abandono de crianças ou a separação de sua família por períodos prolongados, situação que é muito diferente da posição da professora na creche.

⁵⁴ Poderíamos supor que essa é uma referência à manifestação das moções pulsionais da cuidadora.

estímulos ativos dos adultos, o qual se opõe à atitude de base [qual seja, a atividade autônoma]. (DAVID; APPEL, 2014, p. 42)

Se por um lado o instituto garantia às crianças uma "figura de apego" na ausência da mãe, sem pretender que as cuidadoras substituíssem o objeto materno, a instituição exigia delas que o cuidado dedicado aos pequenos se profissionalizasse de forma a ser "conscientemente controlado" (DAVID; APPEL, 2014, p. 26).

Precisamente, se evita tudo o que favorece a dependência e, a princípio, é possível sentir **um certo mal-estar** frente a este sistema de atenção: a escassez, se não **a ausência de impulsos e de manifestações de carinho** entre educadora e crianças, o autocontrole de todas as pessoas que se encarregam dos pequenos, esta atitude fundamental aparentemente despojada de espontaneidade que dá um caráter artificial e tão pouco 'maternal' às relações entre educadora e criança. Cabe então colocar a questão: o que se pretende regulando com tanto rigor as relações entre a criança e a educadora? (DAVID; APPEL, 2014, p. 131, grifos nossos)

As autoras respondem que tal regulação está a serviço de uma "relação real"⁵⁵, mas conscientemente controlada, na qual o adulto não faz recair sua própria afetividade e desejos pessoais sobre a criança" (DAVID; APPEL, 2014, p. 26, tradução nossa). Colocada nesses termos, a referida proposta relacional era uma exigência cara às educadoras: elas deveriam diferenciar-se do papel materno via profissionalização dos cuidados e realizar uma maternagem sem afetos e sem espaço para as moções pulsionais. Nesses termos, o protocolo do cuidado exigido pela instituição tencionava a experiência educativa e exigia que as cuidadoras escolhessem entre o discurso regimentar e o desejo, resultando em um inevitável mal-estar - como citado pelas próprias autoras no trecho anterior. O risco que se

⁵⁵ As autoras argumentam que, quando na coletividade, a proposta relacional seria benéfica, e exemplificam que quando alguém inexperiente com o cuidado coletivo de bebês se propõe a ter essa experiência guiado pela 'espontaneidade maternal', acaba invadido pelas demandas das crianças, que pedem cada vez mais, o que resulta em um nível de expectativa por parte da criança que o adulto não pode satisfazer, tendo como consequência a rivalização entre elas, que competem pela atenção que nunca parece ser suficiente, o que provoca na cuidadora ansiedade e culpa. A educadora pode inclusive ter sentimentos agressivos pela criança que lhe pede mais do que ela pode dar, o que reforça sua ansiedade, pois a criança vive uma rejeição e a educadora, um profundo mal-estar. Esse fracasso pode organizar na equipe estruturas defensivas que são vetores carenciais para os pequenos.

corria nesse caso era de a educadora passasse a endereçar a palavra à criança guiada estritamente pelo ideário institucional, e com isso, perdesse a implicação no ato educativo⁵⁶. Quando há um efeito de colagem ao discurso regimentar, o adulto dificilmente poderá acolher o que retorna do recalcado pela boca da criança pois não há espaço para o desejo.

De fato, as próprias autoras reconhecem que a exigência de uma postura de "caráter reservado e pouca implicação emocional" trazia como efeito aquilo que elas mesmas nomearam como um "mal-estar", na medida em que ia na contracorrente de seus "gestos espontâneos", e, por esse motivo, sua postura permanecia sempre frágil, "requerendo vigilância e controle constantes". Ao final, apesar do esforço em controlar e vigiar a expressão das moções pulsionais, algo parecia retornar (do desejo) e se revelava em mal-estar.

Apesar do mal-estar, esse instituto teve bons resultados⁵⁷ no que diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento ulterior dessas crianças. Isso indica que as cuidadoras encontraram uma forma de sustentar o campo do Outro para os bebês e acolher aquilo que de desejo retornava do laço, havendo - em alguma medida - um descolamento com relação ao que preconizava o discurso regimentar em Lóczy. Justamente, as leituras que fizemos apontam para um fato que quase poderia ter passado despercebido: todos os dias, as educadoras se reuniam para falar sobre as crianças.

Nesse ponto, não podemos deixar de considerar que essas educadoras não estavam aderidas cegamente ao discurso institucional, mas, sujeitas à castração, podiam acolher aquilo que retornava da experiência com as crianças, apesar do discurso regimentar exigir, rigorosamente, que na forma de estar com as crianças

⁵⁶ Havia de fato uma preocupação, como a própria Tardos (2008) expressou, de que tal técnica não deveria ser confundida com uma atuação mecanizada, repetitiva, empobrecida e breve junto aos bebês, pois reconhecia prejuízos que esse cuidado cotidiano poderia causar a ele.

⁵⁷ Pikler (1972) afirma que os resultados do acompanhamento feito com a ajuda da Organização Mundial da Saúde entre 1968 e 1970 evidenciou que dentre 100 crianças abrigadas no instituto nos primeiros anos de vida - cuja idade no momento do acompanhamento era de 14 a 23 anos -, nenhum mostrou "sintomas flagrantes de desordem de personalidade tão característicos de uma primeira infância passada em uma instituição", como aquelas descritas por Bowlby.

não se expressassem as moções pulsionais. Ou seja, para além do que estava escrito no regimento, havia algum espaço na instituição para acolher aquilo que de desejo retornava do cotidiano com as crianças: angustiadas, as educadoras tinham a necessidade de falar. A instituição, ao escutar as educadoras, acolhia o imprevisto e o impossível do desejo.

Por isso concordamos com Crespin (2016) ao apontar que o fato de poder pensar e falar sobre as crianças poderia explicar os resultados obtidos pelo instituto, pois essa circulação discursiva funcionava como um suporte psíquico das crianças na mente de cada membro da equipe. Havia espaço para o desejo e um lugar simbólico no qual pudesse emergir um sujeito, acolhendo aquilo que de indeterminado, de dúvida ou de incerto abria espaço para a palavra singularizada.

Nesse sentido, ainda que o as formulações acerca do cuidado em Lóczy guardem toda sua importância, é preciso não perder de vista que, em se tratando de um conjunto de saberes já estabelecidos, eles nunca irão recobrir a totalidade do sujeito: o desejo sempre escapará. Assim, podemos dizer que a possibilidade humanizadora encontrada em Lóczy se relacionou com o feito da instituição ter acolhido o desejo, e das educadoras - sabendo-se castradas - tomarem o protocolo acerca do cuidado como um saber não-todo.

É verdade que ao abordar o campo da técnica e metodologias desenvolvidas por instituições como Lóczy possa conferir margem a uma leitura na qual cada gesto tenha que de ser planejado e pensado de modo a gerar bem-estar no bebê. De fato, há riscos de transposição mecânica de tais princípios, na medida em que se pretender delimitar um protocolo de cuidado que exclui aquilo que de desejo retorna no laço ao bebê. Mas compreendemos que esse problema está inscrito no âmbito das leituras e das interpretações que buscam extrair, das experiências bem-sucedidas, técnicas ou protocolos universalizantes, e não podemos estar de acordo com qualquer princípio universalizante, na medida em que ele apaga o improvável e o impossível que surgem em qualquer laço educativo.

A questão do cuidado dispensado a crianças em ambientes institucionais sensibilizou também ao psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), cujas contribuições não poderiam deixar de serem situadas no que tange à

discussão dos cuidados precoces, ainda que, é preciso ter claro, constitua uma vertente dentro da psicanálise distinta da freudo-lacanianana, a qual adotamos como referencial teórico da presente dissertação.

Membro do Grupo Independente de Psicanálise, Winnicott foi médico pediatra e realizou ao longo de sua vida um vasto atendimento clínico a bebês e seus pais (ou substitutos), experiência fértil que lhe possibilitou conferir uma marca singular às suas formulações psicanalíticas. Ele se dedicou centralmente à questão do construir sentidos para uma existência pessoal e das condições que possibilitam ao indivíduo desenvolver-se e lidar com os problemas da vida, ou fracassar nessa tarefa (LEJARRAGA, 2012). Nessa perspectiva, atribuiu aos cuidados a importância fundante de ofertar e sustentar a possibilidade de ser ao bebê, noção a partir da qual elaborou sua teoria do amadurecimento (WINNICOTT, 1988/1990). Para ele, a dependência infantil em relação à mãe é decisiva sobre seu devir, de maneira que

se a mãe estiver incapaz, ausente ou, pelo contrário, demasiadamente intrusiva, a criança se arrisca à depressão ou a condutas antissociais, como o roubo ou a mentira, que são maneiras de reencontrar, por compensação, uma 'mãe suficientemente boa' (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 784).

Para Mariotto (2009, p. 63), "sua teoria se desloca do modelo pulsional ao modelo relacional, no qual as vicissitudes pulsionais são balizadas pelas relações objetais, consentindo ao sujeito seu crescimento a partir das experiências vivas". Nota-se nos conceitos winnicottianos que seu pensamento localiza a experiência humana em um modelo relacional, como é o caso da noção da mãe suficientemente boa, o jogo da espátula e do rabisco, o verdadeiro e o falso *self*, o objeto transicional, dentre outros (ROUDINESCO; PLON, 1998). Esse é o caso, também, de sua famosa afirmação de que o bebê humano não existe sozinho, mas sim no ambiente dos cuidados maternos que, juntos, formam uma unidade essencial para que a criança alcance o sentido da própria existência. Isso porque não é possível compreender a existência de um bebê sem abordar também as relações que o sustentam física, psíquica e socialmente.

Com isso, deslocando o foco para o ambiente relacional, o autor veio a considerar que a "mãe suficientemente boa" é aquela que atende as necessidades de seu bebê adaptando-se a ele, de forma a garantir a linha de continuidade do ser.

A constância dos cuidados ganha destaque naquilo que o autor reconhece como o desenvolvimento emocional primitivo do bebê, na qual o estado mais originário é a não integração, ou seja, a ausência de vínculo entre a psiquê e o corpo e o absoluto desconhecimento da realidade externa (LEJARRAGA, 2012). Será a experiência junto a um outro na continuidade dos cuidados que permitirão o desenvolvimento emocional primitivo, a partir de três operações: a permanente integração, que marca o início da existência de um novo ser humano; a personalização, que seria o assentamento da psique e do *self* no corpo - vividos pelo sentimento de habitar o próprio corpo, e; por último, a realização, que seria o estabelecimento com a realidade externa. Para ele, são as experiências boas que possibilitam a integração dos aspectos do eu do bebê, que inicialmente se encontra em um estado de dependência absoluta com relação aos cuidados maternos, para caminhar para uma dependência relativa e finalmente se direcionando 'rumo à independência'⁵⁸ (que nunca é absoluta).

Os cuidados precoces irão operar por meio de três funções fundamentais que participam da emergência da subjetividade durante os primeiros anos de vida:

1) O *holding* (segurar), que abrange os cuidados que atendem às necessidades emocionais do lactente; 2) o *handling* (manipular), que se refere ao toque corporal que permite ao bebê ir formando a parceria psicossomática e 3) a apresentação de objeto.. (LEJARRAGA, 2012. p. 23)

A noção de *holding* de Winnicott (1967/1975; 1956/2000) remete à importância não apenas de carregar fisicamente a criança, mas também de sustentá-la psiquicamente para possibilitar que ela possa vir a ser. O termo, ainda que tenha origem na observação da sustentação concreta que a mãe realiza com seu bebê por meio dos cuidados - isto é, amparando-o física e psiquicamente - desdobra-se na ideia de que a sustentação também é ética. A mãe, por sua vez, ao

⁵⁸ Enquanto na dependência absoluta o bebê depende da mãe mesmo sem o saber, na dependência relativa ele sente a necessidade desse cuidado, e no rumo à independência já houve a introjeção do cuidado materno e a confiança no meio externo.

ser acolhida psíquica e eticamente por um terceiro⁵⁹ poderá dedicar-se ao bebê sem precisar estar em estado de alerta e apreensão (SAFRA, 2009).

O *handling* se refere aos cuidados por meios dos quais a mãe toca, acaricia, massageia e manipula o corpo do bebê. Através do *handling*, os cuidados maternos permitiriam o assentamento da psiquê no corpo do bebê, e por isso a importância dos momentos tranquilos e da qualidade da presença nos cuidados corporais com a criança - questão que muitas vezes é menosprezada no contexto do atendimento em creches.

Já a apresentação de objetos se refere à função mediadora da mãe em lhe apresentar, gradativamente, porções do mundo ao bebê. Winnicott exemplifica com a apresentação do seio ou da mamadeira ao bebê. Sob os cuidados maternos, o bebê poderá experimentar a ilusão de criar o seio, e exatamente nesse momento, a mãe lhe oferece de fato. Assim, a criança poderá ter a experiência de ter criado o objeto para sua satisfação, vivenciando sua onipotência. À medida que essa experiência vai se repetindo, essa ilusão vai se tornando mais consistente, ao mesmo tempo em que a mãe o protege de angústias que seriam insuportáveis. Ao longo do tempo, se por um lado as experiências de prazer e de continuidade proporcionam à criança a integração dos aspectos do eu, por outro lado serão as pequenas falhas dos cuidados maternos que propiciarão ao bebê a experiência de desilusão. Será a partir dessa experiência que a criança poderá encontrar o objeto da realidade que um dia foi objeto apenas subjetivo.

A mãe dedica-se aos cuidados do bebê por meio do *holding*, *handling* e apresentação de objetos e vai estabelecendo um contato íntimo que é uma forma poderosa de comunicação, chamada silenciosa, em que o sentido do que é comunicado não passa pela linguagem verbal (LEJARRAGA, 2012), ainda que se localize no campo da linguagem. Na realidade, ela é predominantemente corporal, baseando-se no contato físico, no calor, nos batimentos cardíacos, nos ritmos, cheiros e olhar, comunicando ao bebê que ela é devotada e confiável.

⁵⁹ De certo modo, o conceito ampliado de *holding*, para além dos cuidados e da figura materna, indica que ele permanece sempre necessário, ao longo de toda a vida, ainda que em intensidades e formas variadas.

Na perspectiva da psicanálise winnicottiana, a mãe que espera um bebê inicia um processo de regressão que oferta a possibilidade de identificação com a criança, no estado de preocupação materna primária (SAFRA, 2009). Trata-se de uma posição de extrema sensibilidade e empatia que Winnicott (1956/2000, p. 493) descreve como

um estado bastante especial da mãe, uma condição psicológica que merece um nome, tal como Preocupação Materna Primária [...]. Seu desenvolvimento é gradual, transformando-se em um estado de intensa sensibilidade.

Nesse estado ocorre a identificação da mãe com o bebê, ao passo que o bebê desenvolve a identificação primária com sua mãe, possibilitando atendê-lo de maneira sensível⁶⁰ (LEJARRAGA, 2012).

A partir de um movimento identificatório, a mãe age através da empatia e, guiada com o mínimo de ação dos processos intelectuais e de pensamento organizado, poderá encontrar uma sintonia sutil que também lhe possibilita acolher as angústias primitivas e dar continência a seu filho.

Winnicott trabalhou com crianças refugiadas durante a Segunda Guerra Mundial, privadas da presença materna, e desdobrou suas considerações acerca dos cuidados precoces ao bebê também em termos do cuidado dedicado no âmbito institucional. Para esse autor, a instituição deveria proporcionar um ambiente de cuidado suficientemente bom para o bebê, através do *holding*, *handling* e apresentação de objetos, oferecendo as condições para que a linha de continuidade do *self* não fosse interrompida. Se destaca nesse contexto a noção da continuidade dos cuidados, o que pressupõe não somente certa constância e previsibilidade dos gestos do cuidador, mas também que este seja sempre o mesmo ou, quando houver

⁶⁰ Por outro lado, Winnicott refere também que quando o cuidado não é suficientemente bom, fracassa a adaptação às necessidades emocionais do bebê. O bebê não irá perceber essas falhas como falhas maternas pois não tem a possibilidade de percebê-la como pessoa total nem como realidade externa, em função de sua imaturidade, e assim, irá reagir às falhas (intrusão ou abandono materno) interrompendo a continuidade de seu ser, vivendo a situação como uma ameaça de aniquilação de seu incipiente eu (LEJARRAGA, 2012). Dessa forma, o bebê está sempre diante de sofrer uma agonia impensável. O termo agonia impensável é proposto por Winnicott ao se referir a agonias psicóticas de despedaçamento, fragmentação, eterno cair, desintegração, perda da conexão com o corpo, perda do sentido do real e de orientação, dentre outras.

mais que um, que seja um conjunto bem restrito de adultos. A possibilidade dos cuidados singularizados com o bebê depende de um laço sólido, que por sua vez é tecido por meio da convivência ao longo do tempo, o que não acontece quando há o revezamento de muitos cuidadores. Além disso, o autor chama a atenção para a humanização do cuidado alertando que, quando este for mecânico ou anônimo, dificilmente possibilitaria o devir subjetivo da criança.

É certo que um bebê não poderá tornar-se uma pessoa se só existir um meio ambiente não-humano; nem mesmo a melhor das máquinas pode oferecer aquilo de que se necessita. Não, um ser humano se faz necessário, e os seres humanos são essencialmente humanos – isto é, imperfeitos – e não possuem a infabilidade das máquinas. (Winnicott, 1987/2006, p. 82)

Para Gabeira e Zornig (2013), os adultos que trabalham diretamente com os bebês devem estar atentos às sutilezas de sua comunicação não verbal para traduzi-la em formas de cuidado que favoreçam suas necessidades afetivas e cognitivas, exigindo desse profissional a sensibilidade, a antecipação e principalmente, a narratividade. Para a psicanálise winnicottiana, o cuidado é compreendido como ética e, por isso, não se refere a um procedimento ou código universalizante, mas à possibilidade de sustentar a experiência humana na perspectiva do desejo.

Situadas as importantes contribuições de Bowlby (1998); Spitz (1965/2004); Pikler (1972/2014) e Winnicott (1967/1975; 1988/1990; 1956/2000; 1987/2006), acerca do cuidado institucional dedicado a bebês, iremos retomar em Lacan os conceitos que mais precisamente permitem tratar sobre o desejo em causa no cuidado como efeito da linguagem, procurando pontuar as pesquisas que se debruçaram sobre essa questão. Diversos são os trabalhos inseridos na psicanálise freudo-lacanianana que apontam para o avanço na compreensão sobre o cuidado e a atenção à primeiríssima infância, tanto no contexto da clínica precoce (CRESPIN 2004; LAZNIK-PENOT 1997; 2006/2013) quanto no ambiente institucional da creche (BAPTISTA, 2003; BRANDÃO, 2016; CARVALHO, 2001; 2016; DE LAJONQUIÈRE 1998; 1999; 2009; 2010 2013; KUPFER, BERNARDINO E MARIOTTO, 2012, 2014; MARIOTTO, 2009; SOUZA, 2014).

São justamente os operadores lacanianos que nos permitem pensar sobre aquilo que de desejo, de imprevisto e de improvável está em causa no cuidado com os bebês, possibilitando redimensioná-lo na educação em creches. Falar sobre o desejo em causa no ato educativo é fundamental, pois, para cuidar de um bebê na creche, não basta realizar tarefas - ainda que elas também tenham a sua importância -, mas, principalmente, a instituição deve conseguir responder "como e de que lugar podemos cuidar de uma criança da qual não somos a mãe" (CRESPIN, 2016, p. 18). É verdade que, até o momento, poucos são os trabalhos que falam sobre o

estatuto das inscrições deixadas no corpo do bebê na creche à medida que ele é "maternado" por um outro que não é a sua mãe e, ao mesmo tempo, em que esta está exercendo a função materna estruturante para o bebê. Ou seja, quais são as diferenças entre um cuidado animado por um desejo materno ou familiar e um cuidado animado por outro tipo de desejo, como é no caso do professor com o pequeno-aluno? E quais são as consequências para o bebê que está assujeitado a essas duas maternagens? (PESARO, KUPFER, 2016, 63).

Reconhecendo que ainda há muitas questões por responder, procuraremos percorrer alguns trabalhos produzidos dentro da psicanálise freudo-lacianiana que já contribuíram muito para pensar no lugar a partir de onde se cuida de uma criança no contexto da creche.

Diversos autores reconhecem que a educadora de creche tem uma participação como mais um elemento na montagem psíquica do bebê (CARVALHO, 2001; MARIOTTO, 2009, CRESPI, 2016). Carvalho (2001) aponta que o lugar a partir do qual se cuida na creche é distinto do lugar materno, já que o educador estabelece com o bebê uma relação episódica, enquanto a mãe tem uma relação histórica e filiativa com ele. Com isso, o lugar do educador na constituição subjetiva da criança implica que ela entrará em uma história já em curso, que já possui marcas do desejo dos pais em seu caminho de constituição subjetiva.

Já Mariotto (2009) recorre à teoria psicanalítica para formalizar a participação do educador de creche na composição psíquica do bebê através de três funções que lhe concernem: cuidar, educar e prevenir. Procurando discutir sobre a consistência do Outro no discurso da educadora de creche, a autora percorre os quatro discursos

de Lacan a fim de apontar os efeitos que essas posições subjetivas incidem sobre o laço educativo. Assim, formaliza não somente a conjugação de cuidar e educar no processo de montagem do pequeno sujeito no ambiente da creche como aponta que, além dos pais, as educadoras também participam dessa montagem.

Não se trata da educadora substituir os pais, mas sim de sustentar o lugar do Outro para o bebê (CRESPIN, 2016). Como visto no capítulo 2, os pais participam do campo do Outro para o bebê, mas também outros⁶¹ podem vir a participar na medida em que puderem sustentá-lo.

Ora, esse lugar que eu chamo de lugar do Outro, ou campo do Outro, é um universo simbólico que vai além daquele ou daquela que ocupa esse lugar para o recém-nascido. Ele é imediatamente constituído, além da mãe, pelo pai e pelos outros membros que cercam a criança. (CRESPIN, 2016, p. 17)

Assim, as educadoras de creche poderão participar da constituição subjetiva compondo uma série de pais e mães simbólicas que se inscrevem no registro dos representantes psíquicos da criança (MARIOTTO, 2009; CRESPIN, 2016).

Mas, apesar da não desprezível participação da educadora de creche na constituição do pequeno sujeito, e também das muitas aproximações que possam ser traçadas entre a função parental e a função dos educadores - pois se supõe que o educador está se encarregando dos cuidados dos bebês na ausência de seus pais - é preciso assinalar a distinção dos lugares daqueles que irão, em parceria, sustentar o campo do Outro para o bebê. É nesse sentido que Baptista (2003) se debruça sobre a questão levantada por Crespín (2016) a respeito de como e de que lugar a educadora pode dedicar seus cuidados ao bebê na creche, do qual não é a mãe. A partir de Lacan, a autora vai apontar para a disjunção entre amar, cuidar e

⁶¹ Nesse ponto, a perspectiva freudo-lacaniana permite apontar que o desenvolvimento infantil não depende da exclusividade dos cuidados da progenitora do bebê, o que faz aproximar com o argumento de Badinter (1985) ao desconstruir o mito do amor materno para a sobrevivência e devir da criança. Isso porque o mito do amor materno se engajou em exaltar a maternidade como algo da ordem de um saber natural. No entanto, a psicanálise permite afirmar que o bebê se constitui como sujeito não somente a partir do Outro primordial (mãe ou substituto), mas a partir do campo do Outro, campo esse que pode ser sustentado por outras pessoas também.

subjetivar e, assim, demarcar algumas diferenças sobre o endereçamento materno e aquele da educadora de creche.

De fato, a posição parental diz respeito à filiação, oferecendo um lugar específico em uma história familiar a partir do desejo. Por isso, o papel de transmitir marcas simbólicas que permitam ao sujeito se inscrever numa linhagem familiar cabe apenas aos pais.

A educadora também se encontra em posição de se ocupar do bebê, no entanto, diversos autores (CRESPIN, 2016; MARIOTTO, 2009) irão afirmar que o papel ocupado por ela não é uma reatualização da relação parental ou uma suplência materna, mas deverá, sim, ser o de outro lugar que sustente "um desejo e uma presença que possam permitir ao sujeito apoiar-se nelas para se construir" (CRESPIN, 2016, p. 124). Mesmo que estejam presentes as gratificações afetivas e imaginárias no desempenho do ofício e que o vínculo afetivo entre educadora e bebê seja consistente, ela, não sendo mãe das crianças, não pode dirigir-lhe a palavra a partir do desejo materno. No entanto, quando a educadora sustenta o campo do Outro para o bebê e lhe dedica seus cuidados, mesmo não o fazendo em nome do desejo materno, tampouco o faz de modo anônimo, desvelando muitas vezes as "marcas de um interesse particularizado" (Lacan, p. 370, 1969/2003).

É preciso desejo para tecer o laço educativo entre adulto e bebê na creche, pois, ao ser convocada pelo bebê, a educadora precisará sustentar a singularidade nesse encontro. Ou, como nos lembra Crespín (2016, p. 25), "para que o encontro se produza, é necessária, do lado do bebê, uma apetência simbólica e uma capacidade de entrar em contato; do lado do Outro, um lugar simbólico viável e um investimento libidinal - em outras palavras, é preciso desejo".

Não se tratando de suplência materna (já que o desejo que anima a função do educador não é materno), tampouco o fazendo de modo anônimo (já que é preciso desejo em causa nos cuidados ao bebê) a educadora se endereçará ao bebê partir de um outro lugar que Mariotto (2009) denominou "terceiridade". Trata-se de um lugar terceiro em relação à família, desde onde o educador se situará em parceria e trabalhará para evitar que o laço primordial se rompa precocemente, podendo deixar marcas simbólicas significativas na composição do sujeito.

Por isso, a psicanálise permite afirmar que a educadora não está em lugar de conferir marcas filiatórias ao bebê do qual se ocupa, mas pode participar da série de pais simbólicos, sem que isso implique em substituição desses últimos. O que colocaria a educadora em posição terceira é justamente o atravessamento profissional, implicando em colocar as crianças em lugar de seus 'educandos' e não seus filhos.

Cuidar bem do bebê, ou buscar nos bebês os efeitos do seu trabalho, insere-se no conjunto de seus Ideais de Eu. São então limitados pela Lei da Castração e marcados pela referência ao significante que escolheram para se fazer representar no campo social. Este desvio produzido pelo desejo de cuidar de crianças impõe um destino sublimado ao desejo de filho, o que impede a captura do bebê da creche em seu fantasma e o situa no plano fálico dos Ideais. (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 19).

Assim, aquilo que está em causa no cuidado da educadora não pode ser anônimo, mas tampouco pode ser o desejo materno, já que esse implica na mãe endereçar a palavra ao bebê enganchando-o em sua própria fantasmática e conferindo-lhe um lugar filiativo. A educadora, sabendo que a criança não é seu filho, situa-se tanto em **continuidade** com a mãe como em **diferença**. Poderíamos dizer que está em continuidade, pois a educadora trabalha para manter em funcionamento alguns eixos da função materna:

Sem exercer propriamente 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, de modo a impedir que se rompa o laço mãe-bebê de forma precoce e antecipada. (KUPFER; LERNER, 2014, p. 231)

E está em diferença, pois ao interpor-se nessa relação irá conferir, inevitavelmente, uma triangulação com os cuidados maternos: por mais que ela se esforce em proporcionar a continuidade dos cuidados⁶², a diferença sempre estará dada.

⁶² Destacamos aqui um trecho da entrevista feita na presente dissertação, conforme apresentaremos em detalhe no capítulo 4, que ilustra o esforço de uma educadora em proporcionar certa continuidade dos cuidados maternos. *"Eu observava, da brincadeira que a mãe fazia com ele. Ela tinha, era uma mãe de origem africana então ela tinha muito essa brincadeira de, não é muito do nosso jeito, ela fazia que nem uma gangorra com a perna,*

Em função dessa distinção, algumas autoras (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014) propõem que a função exercida pela educadora na creche seja nomeada de “função maternante”, como forma de marcar que, ainda que ela também participe sustentando o campo do Outro para o bebê e trabalhe para manter em andamento alguns eixos da função materna, não é idêntica a ela.

A partir desse lugar terceiro e não parental, animada por um desejo que não é o materno, exercendo função maternante e não materna, a educadora endereça a sua palavra ao *infans* sob seus cuidados em nome de um interrogante – o desejo - realizando função educativa. Isso porque, para a psicanálise, a palavra “educação” possui uma compreensão muito mais ampla do que a palavra “ensino”, a despeito de, muitas vezes, as práticas de educação se apresentarem como sinônimo de escolarização, como visto no Capítulo 1. A educação se refere à possibilidade do bebê ingressar no campo da palavra e da linguagem, marcando-o com o significante através dos cuidados dedicado a partir de um outro investido de Outro que, nessa perspectiva, o humaniza (MARIOTTO, 2009). Assim, para a psicanálise,

Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas impossíveis do desejo. (DE LAJONQUIÈRE, 2009, p. 170)

De fato, o bebê que chega ao mundo vai adentrando as margens da civilização, sendo apresentado ao mundo que o precede e, em um certo sentido, a educação de bebês passaria pelo registro da civilização no sentido proposto por Freud (1976). A partir de *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1976), poder-se-ia supor que a educação, sendo da ordem da civilização, operaria a partir das renúncias pulsionais como exigência civilizatória. Mas, no caso de um bebê, em que o circuito pulsional ainda não se instalou, não se pode afirmar que educar, nesse contexto, seja tanto de renúncia de pulsões quanto o é em termos de ingresso no

né, era uma brincadeira assim até que mais corpulenta, ali, com aquele bebê. E ele ia, nossa, ali naquele conjunto, era muito legal. [...] eu olhava muito o jeito que ela mexia, manuseava ele, e ela não tinha muito ele como uma coisinha assim, ‘ah, que pequenininho...’, não, ela brincava, ela jogava, ela punha pro alto, na perna, fazia sentar, punha ele de volta. Eu fiquei sempre observando isso, e depois, quando ela voltou pra, pras aulas, né, pro estudo, eu às vezes ficava um pouco com ele, eu brincava com ele, via como ela fazia, punha ele na minha perna”. (ROSA, v. 2, p. 205).

laço social e do estabelecimento do circuito pulsional. Por isso, a educação de bebês, no sentido de deixar marcas simbólicas, se aproxima mais da humanização no seio de uma dada cultura e civilização.

É através da educação primordial que a criança pode se inscrever no campo do Outro, possibilitando a passagem da posição de objeto de desejo para um lugar no qual possa dizer-se. Nesse percurso pelo campo do Outro é preciso que os bebês possam ser acompanhados por um adulto que compareça através de seus cuidados não anônimos.

Se o sujeito do desejo está - como sempre esteve - concernido no horizonte da pedagogia, a psicanálise torna a lembrar e evidencia a responsabilidade que a creche assume ao se ocupar de bebês desde tenra idade por até 12 horas diárias - o que corresponde à maior parte das horas diárias de vigília do bebê. A compreensão ampliada que a psicanálise faz acerca da educação coloca em evidência a participação da creche na constituição subjetiva das crianças, a qual é "importante o suficiente para reorientar, para inflectir a orientação do destino de uma criança" (KUPFER; LERNER, 2014, p. 232).

O caminho percorrido dentre os autores apresentados permite redimensionar o termo "cuidado" na função educativa em creches ao apontar para a participação da educadora na constituição subjetiva dos bebês quando está em causa um desejo não anônimo. Inclusive, a creche poderá representar para a criança a possibilidade de contar com cuidados não anônimos, quando esse não for possível no ambiente familiar.

Apesar da importância do lugar do cuidado não anônimo em causa na educação de crianças pequenas, o percurso do trabalho nas creches nas últimas décadas revelou tanto os avanços já comentados no Capítulo 1, como também vem colocando uma nova problemática que teve como efeito o próprio tencionamento da dimensão de cuidado no ato educativo. Trata-se da tensão entre a possibilidade de ofertar um cuidado não anônimo e a exigência de profissionalização da educadora, pela qual procurou-se operar seu afastamento com relação ao papel materno, doméstico, da guarda, do amadorismo e do desprestígio. Quando a desprestigiada cuidadora foi substituída pela profissional especializada de nome "professora de

educação infantil", e quando as creches - termo que caiu em certo desuso - passaram a ser chamadas de Centros de Educação Infantil, assistimos à um processo de escolarização das creches que não se deu sem consequências. Através da escolarização em idade precoce, pretende-se antecipar os conteúdos e competências para, supostamente, lançar as bases do aprendizado escolar e acelerar o desenvolvimento da inteligência. Seu fundamento se baseia em uma espécie de 'naturalização' dos processos da aprendizagem tendo por base um suposto desenvolvimento das capacidades psicomaturacionais da criança. Assim, na particularidade da educação da primeiríssima infância, o trabalho com os bebês em creches se revelou, também, abrigar uma figuração daquilo que De Lajonquière (1999) chamou de "ilusões (psico)pedagógicas". O autor se refere a esse fenômeno segundo uma crença hegemônica⁶³ que assume a "tese da adequação natural entre a intervenção educativa e os estados espirituais infantis" (p. 18). Nessa perspectiva, se educar é desenvolver potenciais psicomaturacionais, também a creche passa a recorrer ao saber dos especialistas - principalmente dos conhecimentos psicológicos e médicos - para obter as respostas acerca de como conduzir o processo educativo, entenda-se, na perspectiva de conhecer e controlar os efeitos da educação. Como efeito, notamos nas creches tanto a universalização das práticas quando a prevalência das técnicas acerca de como proceder-se com a criança (KUPFER; LERNER, 2014), almejando o fluir do seu suposto desenvolvimento natural rumo ao afloramento de suas máximas capacidades, procurando com isso superar o amadorismo de outrora.

Resulta que o adulto, em vez de implicar-se como sujeito na educação de uma criança, acaba desorientado na sua tarefa, na medida em que se dirige a uma genérica criança imaginária que é produto das definições da psicopedagogia e que se configura fora do tempo histórico (DE LAJONQUIÈRE, 2010, 2013a). Se o adulto endereça a palavra ao *infans* em nome da ciência o bebê cai no lugar de objeto ilustrativo de tais teorizações científicas. Por isso, "quanto mais inflacionada está a

⁶³ Para De Lajonquière (1999), em termos freudianos, seriam crenças animadas por um desejo de não desejar: buscando não ter que se haver com o desejo, o adulto crê que educar não é enlaçar a criança a partir da palavra proferida em nome próprio, mas sim desenvolver corretamente os potenciais de maturação segundo uma ação educativa calculada.

dimensão (psico)pedagógica, mais fica comprometida a educativa" (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 25). Trata-se de um desgostoso efeito reverso: tais ilusões (psico)pedagógicas acabam por impedir, paradoxalmente, que se realizem feitos educativos na perspectiva psicanalítica, pois não permitem acolher o desejo e tem, dentre seus efeitos, um que procuraremos ressaltar: **provoca tensão no sentido da dissociação do cuidado na experiência educativa.**

O adulto que age em nome da natureza não o faz em nome do desejo, desse mistério que desponta por trás de toda arbitrariedade, de toda assimetria, de toda falta de relação ou adequação. Em suma, o adulto atua como um servidor obediente aos mandatos naturais que apontam tornar real um ideal de natureza. (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 36)

Anteriormente, no Capítulo 1, comentamos algumas cenas que poderiam ilustrar uma tal convicção de que é interessante lançar as bases para a aprendizagem escolar desde tenra idade, como no caso da utilização de apostilas nas quais uma criança de dois anos, que mal consegue segurar com firmeza um lápis fino entre os dedos, abraça-o então com a palma da mão para ligar os pontos do tracejado da letra inicial de seu nome. Em nome da ilusão (psico) pedagógica de que o desenvolvimento preciso de habilidades cognitivas em idade precoce permite lançar as bases para a escolarização, o adulto aparta-se do desejo e da possibilidade de acolher a singularidade da criança.

Sabemos, desde Spitz (1965/2004), que não basta cuidar para que o processo de subjetivação possa acontecer se o desejo em causa for anônimo. No mesmo sentido, quando Vitta e Emmel (2004) trazem os relatos de educadoras que se queixam que o automatismo das tarefas diárias faz com que elas percam a oportunidade de interação com a criança, não podemos deixar de concordar que, de fato, quando os cuidados são vistos como tarefas mecanizadas, eles perdem sua função educativa. No trabalho com crianças, o desejo estará sempre colocado e o adulto reconciliado com ele estaria em melhores condições de realizar a função educativa com bebês, isto é, de preparar as crianças para se depararem, por sua vez, também com o desejo: trata-se aqui das condições da educação (DE LAJONQUIÈRE, 2013a; DE LAJONQUIÈRE, 2013b). Nesse sentido, a experiência do Instituto Lóczy indica que instituir um protocolo acerca do cuidado - por mais

interessante que seja - não basta para dar as condições da educação se não for possível

instalar no horizonte o interrogante: Que quer esse que assim me fala? Essa pergunta sem resposta conclusiva indica o desejo em causa no ato educativo, um ato de fala no interior do campo da palavra e da linguagem capaz de enlaçar um devir adulto. (DE LAJONQUIÈRE, 2009, p. 173)

No entanto, como refere Crespín (2004, p. 28), "pode ser difícil discernir quando o laço proposto a um bebê, muito além das pessoas que o encarnam, é portador de qualidades favoráveis a seu desenvolvimento". Na realidade, o próprio enlaçamento entre educadora e bebê não está dado: assim como não existe qualquer complemento que naturalmente ligue uma pulsão a um objeto (FREUD, 1915/2004), a disposição em fazer laço com o bebê é da ordem do singular e contingente ao 'encontro', assim como a forma como o adulto vai se implicar subjetivamente nessa ato. A respeito dessa questão, destacamos que a Metodologia dos Indicadores Clínicos de Risco do Desenvolvimento Infantil (IRDI) nas creches (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014) foi uma resposta rigorosamente formulada a partir da psicanálise, a qual possibilita a leitura da singularização do laço entre educador e bebê e acompanhar o percurso da constituição subjetiva do *infans*. A referida metodologia interessa particularmente ao presente trabalho ao possibilitar ler aquilo que no laço se manifesta como um cuidado particularizado, não anônimo. Passaremos, a seguir, a comentá-la.

3.1. A METODOLOGIA IRDI NAS CRECHES

De acordo com Pesaro e Kupfer (2016, p. 60) a proposta inicial da pesquisa IRDI foi realizar "uma interação da Psicanálise com o ramo da ciência denominado Medicina, representado pela Pediatria", tendo em vista que se avaliava que ao acompanhar a relação mãe-bebê, o médico pouco poderia se aproximar da constituição psíquica da criança (KUPFER et al., 2009). Assim, originalmente foi criado o instrumento IRDI para o acompanhamento do desenvolvimento psíquico por pediatras, que indicava os sinais de sofrimento em bebês e o risco de problemas de desenvolvimento ulteriores (LERNER; KUPFER, 2009). A pesquisa IRDI procurou afastar-se de um efeito normalizante ou patologizante ao assumir os indicadores como

- i. Operadores de uma leitura que se identificam pela presentificação, e não pela ausência, chamando a atenção para o que vai bem;
- ii. A incerteza, o equívoco e a escansão temporal em sua marcação;
- iii. A leitura *après-coup*, retroativa;
- iv. Pela necessidade de leitura conjunta dos indicadores observados em um laço, já que "é a articulação com outros indicadores que lhe confere um valor signifiante, um valor de tendência e de indicação do processo de constituição psíquica" (PESARO; KUPFER, 2016, p. 61);
- v. Reforçando a ideia de tendência ao invés da relação causa e efeito;
- vi. Ressaltando os indicadores como orientadores de leitura e não como técnica de verificação da constituição psíquica, ou como pauta de conduta a ser observada.

A Metodologia IRDI derivou do instrumento IRDI em um segundo momento, quando essa pesquisa passa também a adentrar o campo da educação além daquele da saúde, dando origem a diversas pesquisas de intervenção e acompanhamento do laço entre educadora e bebê em creches, cujos resultados reafirmam a importância dos educadores como auxiliares da promoção de saúde mental desde a primeira infância.

No campo da educação, a Metodologia IRDI foi compreendida como um acompanhamento do enlaçamento educativo, em uma perspectiva processual dos

“encontros e desencontros da professora no exercício da continuidade da função exercida pela mãe” (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 18).

O pressuposto que norteia os 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; MARIOTTO, 2014, p. 16)

Assim, sua proposta é poder se utilizar dos indicadores para acompanhar a constituição da criança, destacando que a educadora de creche dela participa. A Metodologia IRDI pretende ser uma alternativa ao apagamento do lugar do sujeito na creche, fazendo barreira ao discurso científico e apontando justamente para o fato de que, para constituir uma existência psíquica e um dia vir a aprender, o bebê precisa da sustentação do sujeito do desejo.

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014, p. 10) definem a Metodologia IRDI como “um procedimento de acompanhamento do desenvolvimento psíquico feito por psicanalistas em instituições de educação infantil por meio de indicadores clínicos com valor de previsão precoce de problemas de desenvolvimento”. Trata-se de 31 indicadores, 15 dos quais possuem maior poder preditivo do risco psíquico. De acordo com essa metodologia, os indicadores poderiam ser apreendidos por meio da observação direta do cuidador com o bebê, ou por meio de inquérito. Tais indicadores foram precipitados a partir de quatro eixos teóricos – e suas articulações – considerados fundamentais na constituição do psiquismo: i) suposição do sujeito, uma ilusão da mãe que permite antecipar um sujeito no corpo do bebê; ii) estabelecimento da demanda ou a possibilidade de a mãe conferir um sentido às mensagens que o bebê lhe dirige; iii) alternância presença-ausência, possibilitando ao bebê experienciar momentos de espera na ausência da mãe e poder reencontrá-la em seguida; e iv) alteridade, relacionada à possibilidade de a função paterna operar, sustentada pela função materna (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2012).

Muitas pesquisas utilizaram o IRDI como ponto de partida para realizar uma intervenção/acompanhamento/formação em serviço de educadoras de Centros de Educação Infantil, com a perspectiva de oferecer uma presença atenta do pesquisador, uma escuta respeitosa, um olhar que pudesse servir de espelho para

os processos que ali aconteciam, dando testemunho da continuidade dos fenômenos de constituição subjetiva, intervenções essas que resultaram em inflectir o modo de enlaçamento do adulto com o bebê (BRANDÃO; KUPFER, 2014; PELLICCIARI, 2014; BERNARDINO; QUADROS; VAZ, 2008; FONSECA, LINS, 2014).

Em última instância, os indicadores IRDI pautam-se como chaves de leitura a respeito do laço educativo entre educadora e bebê: a presença dos indicadores sugere um endereçamento não anônimo em causa nos cuidados.

Finalizando o Capítulo 3, a educadora na creche participa da constituição subjetiva do bebê pela via dos cuidados não anônimos, sustentando o campo do Outro para a criança a partir de um lugar terceiro e em parceria com os pais. Ao redimensionar o lugar do cuidado na educação de crianças pequenas em creches a partir do desejo, a psicanálise aponta para o engano da pretensão em antecipar-se as bases para o aprendizado escolar na educação infantil, na qual os bebês são tomados como pequenos alunos em sala de aula. De fato, a constituição subjetiva supõe a instauração de um certo número de estruturas psíquicas que suportam o funcionamento do pensamento inconsciente: são elas, portanto, exigências anteriores e primordiais a qualquer conquista cognitiva - as quais as instituições escolares muito frequentemente priorizam em seus olhares e em suas práticas. Assim, quando não se puder acolher o desejo em causa no laço educativo, nenhum processo de escolarização se torna possível.

Afirmar o desejo em causa no cuidado como função educativa é também restituir à educação infantil sua parcela de responsabilidade na constituição subjetiva das crianças. É preciso tempo para que a criança possa ser criança e, em seu percurso pelo campo do Outro, conquistar seu lugar no campo da palavra e da linguagem. Seu processo de subjetivação não pode ser aprendido e não está no domínio do conhecimento científico, mas no domínio do Outro - aquele que guarda a indeterminação, o improvável e o impossível do desejo. Essa perspectiva é consonante com os pedagogos que afirmam que a educação infantil deveria ser o espaço que preserva a infância das crianças, garantindo a elas o tempo para investigar, descobrir, criar, silenciar e ser crianças.

CAPÍTULO 4. À ESCUTA DAS EDUCADORAS

O percurso teórico pela psicanálise nos permitiu concluir que o maior compromisso da educação infantil é o de que as crianças venham a ter acesso a um lugar no campo da palavra e da linguagem, de forma a um dia proferir a palavra que carrega o desejo, o que se faz a partir do cuidado não anônimo. Justamente, a educação de bebês se torna possível a partir do desejo em causa no cuidado - apontando para as condições da educação.

Identificamos no percurso teórico reflexivo deste trabalho que o termo “cuidado” enseja uma questão de discórdia no âmbito da educação infantil, sendo especialmente tensionado quando a creche é tomada por uma vertente escolarizante, uma das figurações daquilo que DE LAJONQUIÈRE (1999) chamou de ilusões (psico)pedagógicas. Nesse caso, a instituição é tomada pela universalização das práticas e não poderá escutar o sujeito bebê, dissociando o cuidado da educação. Há, nesse cenário, o distendimento do discurso: por um lado as expressões imaginárias do ideário pedagógico que toma a creche como uma escola, e por outro a possibilidade da educadora sustentar a singularidade no encontro com o bebê, o desejo.

As tensões discursivas em torno da dimensão do cuidado no laço educativo com bebês apontarão, por esse motivo, para a forma como ela mesma pode acolher aquilo que de desejo retorna do laço educativo. Nessa tensão discursiva, “os agentes institucionais produzem e falam a partir dos lugares que ocupam nas relações instituídas que se repetem e assim se legitimam” (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p. 72), em uma dialética que conjuga tanto os lugares constituídos como os discursos e as práticas.

A dimensão discursiva da instituição é a rede de possibilidades de reconhecimento e desconhecimento dos agentes: um sujeito emerge no ponto onde a sua singularidade encontra ressonância nas possibilidades de reconhecer-se a si mesmo “em um lugar” nas redes de relação que se estabelecem. (RODRIGUES; MOREIRA; LERNER, 2012, p. 72)

Diante de um cenário discursivo complexo, buscamos lançar luz não sobre o sujeito do desejo emergente no bebê, mas sobre o cuidado tomado no laço entre

educadora e bebê. O interesse foi conhecer um pouco a respeito da forma particular como cada profissional pode se haver ou se arranjar quando exigido a responder, por um lado, ao discurso institucional - que pode carregar diferentes expressões acerca da escolarização da primeira infância - e, por outro, acolher aquilo que de desejo retorna do laço e, para isso, procuramos escutar as educadoras. Em outras palavras, a intenção do capítulo 4 foi **investigar como essas profissionais se aviem - no sentido de arranjam-se - com a tensão entre o discurso institucional e o desejo, tensão essa que pode ter a dissociação entre cuidado e educação como um efeito.**

Foram escutadas cinco educadoras de bebês de 4 a 18 meses, sendo uma vinculada à creche que chamaremos de A; e quatro vinculadas à creche denominada B⁶⁴, ambas públicas e do município de São Paulo. Atentamos particularmente para a forma como o termo “cuidado” comparecia no discurso; os momentos da rotina em que o cuidado era valorizado; sua articulação à função educativa e; qual o lugar de desejo que cada uma sustentava frente à tensão discursiva na instituição. Foi utilizada a entrevista aberta (uma hora de duração), com uma pergunta disparadora a respeito do percurso da profissional até se tornar educadora de crianças pequenas. No transcorrer da entrevista, foram feitas perguntas⁶⁵ que se originavam do discurso elencado pela entrevistada e que pudessem colocar luz sobre qual o lugar do desejo em causa no cuidado com as crianças. Procuramos utilizar uma escuta atenta, com atenção flutuante, cuidando para que houvesse tranquilidade, silêncio e a garantia de não interrupção da entrevista.

A primeira entrevista foi realizada entre setembro e outubro de 2015 e a segunda em dezembro do mesmo ano, totalizando dez entrevistas, ou seja: duas

⁶⁴ Seus nomes e respectivas instituições não foram revelados, com a intenção de não identificar os participantes da pesquisa, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A apresentação das creches e das educadoras serão feitas nos respectivos itens "da apresentação das creches" e "das entrevistas e análises".

⁶⁵ O Anexo B apresenta um roteiro semiestruturado de perguntas pensadas em torno dessa questão inicial de pesquisa. Tais perguntas foram utilizadas apenas em alguns momentos pontuais, quando a entrevistadora não pôde formular uma pergunta encadeada ao discurso anterior. Tais perguntas pensadas *a priori* estavam presentes em mente pela entrevistadora, e não foram expostas em papel no momento da entrevista. Ou seja, o roteiro semiestruturado foi utilizado sem sequência fixa ou obrigatoriedade de resposta.

entrevistas para cada uma das cinco educadoras. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, podendo ser consultadas no Anexo D (v. 2).

As transcrições foram analisadas a partir de operadores de leitura específicos que nos permitiram indagar a respeito do lugar do desejo em causa no cuidado com os bebês, ou, em outros termos, se o cuidado estava dissociado na função com as crianças. Como vimos anteriormente, algumas operações lógicas organizam a constituição psíquica do sujeito bebê como efeito do percurso da criança no campo do Outro, constituição a qual os educadores de creche também participam, além dos pais (MARIOTTO, 2009; KUPFER, BERNARDINO; MARIOTTO, 2014; PESARO; KUPFER, 2016). A Metodologia IRDI nas creches se propõe justamente a acompanhar esse percurso do bebê junto à educadora, tomando os indicadores como orientadores de leitura acerca daquilo que de não anônimo deve comparecer no laço educativo. Os 31 indicadores estão organizados em quatro eixos fundamentais para a constituição do sujeito do desejo: suposição de sujeito; estabelecimento de demanda; alternância presença/ausência e função paterna. Portanto, se os indicadores apontam para uma forma de enlaçamento cujo desejo não é anônimo e que remete às condições para a educação, abrangendo as principais operações de constituição do sujeito, partimos do pressuposto que os indicadores IRDI podem ser lidos no processo educativo e permitem apontar para a eventual dissociação do cuidado na experiência entre adulto e criança. Por isso, convocamos esses indicadores como operadores de leitura acerca do discurso dessas profissionais sobre o cuidado no laço educativo. Se esses adultos são sensíveis a isso que estamos reconhecendo⁶⁶ como os IRDI, ainda que não conheçam a pesquisa que os gerou ou não estejam familiarizados à psicanálise, algo deverá comparecer em seu discurso que poderá, em um segundo momento, evocar os indicadores quando da leitura das transcrições. A hipótese é que quanto mais os indicadores comparecerem na fala do profissional, mais particularizado é o cuidado e menos dissociado ele se encontra.

⁶⁶ Destacamos que os indicadores IRDI não foram nomeados nas entrevistas enquanto tais, senão que procuramos *a posteriori* delimitar nas falas das participantes de pesquisa trechos que evocassem a cada um dos indicadores.

Quando tomados em seu conjunto, os IRDI podem adjetivar ou assinalar atributos acerca do cuidado no laço educativo que permitem apontar para o modo de endereçamento em causa: por exemplo, se é anônimo/mecanizado ou se singularizado. O modo de endereçamento permitirá apontar para a dissociação do cuidado na função com os bebês.

Tal emprego dos IRDI nos permitiu trazer elementos da experiência das educadoras de bebês à discussão teórica travada em um primeiro momento da dissertação, funcionando como coordenadas para enquadrar o espaço de discussão em torno da questão de pesquisa e, com isso, dar voz à essas profissionais acerca de como se arranjam frente às tensões discursivas das creches. Reconhecendo que elas se encontram "também no lugar daquele que tem algo a dizer, e não somente a fazer, pois só aí ela pode dar ao bebê também um lugar de falante" (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 20), procuramos trazer a particularidade da experiência da educadora à baila na nossa discussão. Nessa perspectiva, tomamos os resultados como **exploratórios e a serviço de uma leitura preliminar sobre alguns aspectos da experiência de sustentar a singularidade no laço educativo em creches, tal como se revela na perspectiva da educadora**. A intenção não foi confirmar hipóteses prévias, mas sim inserir elementos da experiência das educadoras na discussão sobre o cuidado na função educativa.

A seguir, desdobramos as justificativas teóricas que nos autorizam a convocar os indicadores IRDI como operadores de leitura da dissociação do cuidado na educação em creches, assim como ponderamos algumas reflexões acerca dos alcances e limites dessa operação.

Em primeiro lugar, os indicadores foram tomados como operadores de leitura acerca do cuidado no laço educativo no discurso das educadoras. Esse emprego dos indicadores se diferencia de outros trabalhos que os utilizaram como ferramenta do acompanhamento do laço adulto bebê por meio da observação (BERNARDINO; QUADROS; VAZ, 2008; FONSECA, LINS, 2014; PELLICCIARI, 2014). No presente trabalho, nos detivemos sobre o discurso das educadoras, não realizamos observação do laço educadora e bebê, já que a intenção de pesquisa esteve voltada para como as educadoras sustentam a singularidade do cuidado em meio ao cenário discursivo nas creches. Ou, em outras palavras, nossa intenção foi

refletir sobre as condições da educação de acordo com o discurso das educadoras, e não realizar o acompanhamento do laço educativo a partir da Metodologia IRDI nas creches. Com isso, a presente pesquisa nada pode dizer a respeito das crianças das quais as educadoras se ocupam, muito menos acerca do devir das crianças - e tampouco a Metodologia IRDI nas creches pretende predizer algo sobre o desenvolvimento psíquico, senão que se baseia em indicadores de risco. Mesmo quando a educadora revelar que não realiza a maioria dos IRDI, nada se pode afirmar sobre o devir subjetivo da criança, apenas pontuar que quando as condições da educação apontarem para um endereçamento anônimo, a criança precisará realizar um trabalho muito mais custoso, tornando "a educação um fato de difícil acontecimento" (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 19). Se por um lado os indicadores podem amparar a reflexão sobre as condições da educação, por outro, como nos lembra De Lajonquière (1999), não é possível prever os efeitos que a palavra educativa terá sobre a criança.

Em segundo lugar, destacamos que é preciso realizar a leitura conjunta dos indicadores tomados no laço para lhe conferir um valor significativo. A convocação dos indicadores IRDI para os fins da presente pesquisa foi feita respeitando-se o princípio de distanciamento de um efeito normalizante, princípio esse que concebeu a pesquisa IRDI desde o início.

Na pesquisa IRDI, os indicadores foram propostos como operadores de uma leitura que permite supor a presença e a singularidade do sujeito. Cada indicador em si não quer dizer nada, só vale por sua relação com outros, representando a articulação entre o desenrolar do tempo cronológico e o estrutural no tempo da infância. É a articulação com outros indicadores que lhe confere um valor significativo, um valor de tendência e de indicação do processo de constituição psíquica (PESARO; KUPFER, 2016, p. 61).

Se, quando tomados em conjunto, a maioria dos indicadores estiverem presentes na entrevista, esse discurso apontará para a não dissociação do cuidado no ato educativo. Por outro lado, se a maioria dos indicadores se revelarem ausentes na narrativa da educadora, seu discurso apontará para a dissociação do cuidado na função com os bebês, como possivelmente poderia ter sido revelado no discurso de uma educadora das instituições estudadas por Spitz (1965/2004), em obra já comentada anteriormente.

Em terceiro lugar, nos afastamos da ideia de previsão ou de causa e efeito, tal qual a pesquisa IRDI originalmente se posicionou. Nossa discussão está voltada para o registro das condições da educação, registro esse que guarda a indeterminação do desejo e, por isso, não se reduz a qualquer lógica de causalidade.

Em quarto lugar, ressaltamos que os indicadores foram empregados como orientadores de leitura acerca do desejo em causa no cuidado no laço educativo, e não como forma de avaliar ou atribuir valor ao trabalho das educadoras ou das instituições. Os indicadores IRDI não podem ser tomados como pauta de conduta a ser observada, de um roteiro ou protocolo a ser seguido a respeito do cuidado - efeito normalizante o qual a Metodologia IRDI pretende combater. Justamente, desde Freud sabemos que, se toda educação é impossível, no sentido de que não se pode controlar os efeitos da palavra endereçada à criança, não é possível delimitar um protocolo do cuidado a partir da psicanálise, já que essa sempre irá reivindicar o improvável e o impossível do desejo no próprio laço. Foi nesse sentido que ele advertiu sobre o risco das eventuais considerações psicanalíticas passarem do descritivo ao normativo na educação. Por isso, se não estamos tomando a Metodologia IRDI nas creches para a finalidade de acompanhamento do laço educativo mas sim como operadores de leitura, tampouco estamos realizando qualquer tipo de avaliação, a partir dos indicadores, que implique em uma hierarquização do cuidado entre as educadoras ou entre as duas creches participantes da pesquisa.

Por último, as falas não serão consideradas à luz da problemática psíquica pessoal e não buscaremos avaliar em profundidade a personalidade de cada entrevistada, ou mesmo esgotar o material das entrevistas. As vozes das entrevistadas irão ilustrar **posições singulares nos cenários discursivos das creches A e B a respeito de como se arranjam para sustentar aquilo que de desejo retorna do laço com o bebê**. No entanto, é preciso não perder de vista que foram feitas apenas duas entrevistas com cada educadora e não podemos afirmar até que ponto seu discurso corresponde a uma versão íntima ou genuína acerca do temas relatados.

Em última instância, interessados no desejo em causa nos cuidados nas creches, estamos adentrando na discussão sobre as condições da educação. Se por um lado a psicanálise não faz prognóstico e nada pode dizer sobre o futuro da criança que se assujeita ao cuidado de um outro, tampouco a psicanálise pretende defender que nada se possa dizer a respeito do tema. Muito pelo contrário, a ética da psicanálise chama a atenção para as condições da educação que possibilitam lançar as bases para uma existência do sujeito, o que é decisivamente distinto de pretender predizer algo sobre o devir das crianças.

4.1. DA APRESENTAÇÃO DAS CRECHES A E B

Foram escolhidas duas creches públicas, situadas no município de São Paulo, cujo acesso fosse facilitado para a presente pesquisadora. Sinalizamos ao leitor que, enquanto a creche B participou da pesquisa Metodologia IRDI nas creches, conforme explicaremos abaixo, a creche A não o fez.

O primeiro contato com cada instituição foi realizados por meio de uma Carta de Intenção de Pesquisa (ANEXO A), juntamente com os esclarecimentos de que o intuito do trabalho era compreender o sentido que as educadoras atribuíam ao cuidado a partir de sua experiência. Foi também explicado que os procedimentos envolvidos incluíam uma série de até três entrevistas com duração de uma hora, as quais seriam gravadas e posteriormente transcritas, garantindo a confidencialidade das informações e seguindo os princípios éticos do Comitê de Ética na Pesquisa na FEUSP⁶⁷. As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado em horário agendado previamente, de acordo com a disponibilidade das participantes. Não houve intervenção em sala. Após os esclarecimentos, foi firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) pelos sujeitos de pesquisa.

A primeira instituição a ser procurada foi a creche A, um Centro de Educação Infantil mantido pela Prefeitura de São Paulo. Essa instituição A conta com sete salas, um parque, um elevador e um sanitário para deficiente, atendendo a 106 crianças em período integral (10 horas), de segunda a sexta-feira, das 8:00 h às 18:00 horas. Os professores são divididos em dois turnos, e as famílias residem, quase todas, na localidade (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, 2015).

A carta de intenção de pesquisa foi apresentada para a diretora da creche A, explicando que o interesse da pesquisa era compreender o sentido que as

⁶⁷ A presente pesquisa buscou seguir os Padrões Éticos na Pesquisa em Educação, procurando garantir a autonomia do entrevistado, assegurando-lhe que os dados seriam utilizados apenas para o fim da presente pesquisa. Esclarecemos também que a pesquisa seria voluntária, sendo garantida a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos. Foi assegurado ao sujeito a liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo ou penalização. Sobre os aspectos positivos e os aspectos negativos que a entrevista poderia trazer ao candidato, pontuamos como possível benefício o momento de escuta atenta e respeitosa da fala do entrevistado e, como ônus, o fato de despendar o tempo de entrevista.

educadoras atribuíam ao cuidado, e que por isso não havia respostas certas ou erradas, pois o interesse residia na forma como elas o compreendiam a partir de sua experiência. É importante sinalizar que houve uma reação de estranhamento com relação a esse objetivo, ao qual a diretora contestou o porquê do interesse pela questão do cuidado, referindo que desde a LDB as creches foram inseridas no contexto da educação, e que isso mudou seu propósito original, que era assistencialista. Também surpresa, tentei resgatar com a diretora que de fato a LDB trouxe mudanças e que passou a conjugar o cuidar ao educar na educação infantil, ao que concordamos. A diretora, então, solicitou que o convite fosse feito a cada uma das educadoras do berçário 1, grupo de bebês de 4 a 18 meses, e afirmou que o Projeto Político-Pedagógico da instituição poderia ser acessado.

O convite de pesquisa se deu no período das 7:00 às 8:00, momento da rotina que é referido como hora-atividade⁶⁸ das duas professoras do período da manhã. O convite de pesquisa foi apresentado à Violeta⁶⁹, que pareceu ficar curiosa sobre o trabalho, pediu mais explicações e aceitou participar da pesquisa. Púrpura assistiu ao final dessa cena com Violeta e foi a segunda educadora a ser convidada para a pesquisa. Após minha breve apresentação do intuito do trabalho a Púrpura, ela prontamente recusou a participação, pediu desculpas e disse que não tinha vontade de participar. O desejo da educadora foi respeitado, sem nova insistência no convite de pesquisa.

A observação da rotina em sala foi realizada como observação não formal durante os contatos com as educadoras e a diretora, e por isso não consistiu em técnica planejada de registro. Por isso, as observações sobre o espaço de interação, as relações, os recursos do berçário, sua rotina, foram elementos que participaram da compreensão dos resultados de pesquisa. O local da entrevista na creche A foi a própria sala do berçário, em horário anterior à chegada dos bebês.

O Projeto Político-Pedagógico da creche A referente ao ano de 2015 revelou que sua construção foi uma conquista da comunidade local, que reivindicava um lugar apropriado para a permanência de crianças pequenas. A aprovação de sua

⁶⁸ Nesse horário não há atendimento às crianças.

⁶⁹ A apresentação das participantes da pesquisa será feita no decorrer do presente capítulo.

construção se deu pela então Secretaria Municipal de Assistência Social, tendo a creche sido reformada em 2002. Nesse documento, é apontado que

é objetivo do CEI acolher, educar e cuidar de crianças, criando condições para que elas tenham um desenvolvimento integral (afetivo, social, cognitivo, motor) e construam sua identidade individual, social e cultural em complemento à ação da família, respeitando a personalidade e as diferenças existentes entre elas.

É também explicado que o trabalho nessa instituição se centra em três eixos: a identidade, a autonomia e as competências. O desenvolvimento das competências é o que possuía maior detalhamento, inclusive com referências ao que se esperava das crianças, como, por exemplo, "identificar a letra inicial de seu nome; identificar seu armário e seus objetos; identificar necessidades de seu corpo (se alimentar, beber líquidos, ir ao banheiro, descansar); reconhecer diferenças entre meninos e meninas", dentre outros.

No que se refere à adaptação das crianças do berçário I, constava a preocupação acerca do acolhimento da criança, com objetivos específicos que incluem propiciar um ambiente acolhedor, favorecer a criação de vínculos e ainda "proporcionar atividades variadas", programadas para acontecer diariamente em horários determinados na rotina da manhã e da tarde. Dentre as "atividades dirigidas" [SIC], planejadas inclusive para as primeiras semanas da adaptação, constavam, por exemplo, a exploração da sonoridade, na qual seriam apresentados aos bebês brinquedos que faziam diferentes barulhos. Além disso, a participação da família no processo de adaptação era referida como decisiva, já que "a postura dos pais é o fator principal para deixar a criança segura e bem adaptada à nova realidade".

Para cumprir os objetivos do berçário 1, o mesmo documento referiam as denominadas "metodologias", como "estimular as crianças a se alimentarem", assim como seus conteúdos: identidade e autonomia. Havia também menção a um projeto educativo para o berçário I, cujo título era "Valorizando a descoberta da leitura na primeira infância". A proposta do projeto era colocar os bebês em contato com os livros, realizando leituras durante o mês de março, com a intenção de, ao final desse mês, eleger um livro para desenvolver um projeto que envolvesse as famílias dos "alunos" [SIC] durante o restante do ano.

A creche B foi é vinculada a uma instituição de nível superior e tem como objetivo atender gratuitamente às crianças filhas de seus funcionários, docentes e alunos. O Estatuto da Associação de Pais e Funcionários da creche B define como sua finalidade "colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência à criança e na integração família - Creche B - comunidade". Essa instituição recebe crianças desde o berçário até a fase pré-escolar. Nessa instituição há uma orientação pedagógica geral e uma coordenação específica para cada faixa de idade, além de um psicólogo escolar. Também faz parte de seus objetivos apoiar a pesquisa, recebendo estagiários e pesquisadores. A instituição é dividida em três módulos (nos quais as crianças são separadas por faixa etária), além de uma área administrativa onde se encontram a recepção, a cozinha, a lavanderia, entre outros espaços.

Destacamos dois fatos que tornam a creche B uma instituição que possui certo atravessamento pela psicanálise. O primeiro se refere à participação dessa creche na pesquisa "Metodologia IRDI: Uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise", metodologia a qual, como explicado anteriormente, corresponde a um procedimento de acompanhamento do desenvolvimento psíquico feito por psicanalistas em instituições de educação infantil por meio de indicadores clínicos com valor de previsão precoce de problemas de desenvolvimento (KUPFER, BERNARDINO, MARIOTTO, 2014). As educadoras da creche B participaram dessa pesquisa a partir dos seguintes momentos: 1) formação teórica sobre a constituição psíquica dirigida aos professores; b) acompanhamento em serviço dos professores; c) avaliação e acompanhamento das crianças de zero a dezoito meses que estão sob os cuidados dos professores formados e acompanhados pela Metodologia IRDI.

O segundo destaque é que a psicóloga da instituição, responsável pela formação dos professores, acompanhamento das crianças e suas famílias, é também psicanalista.

Essas considerações permitem melhor contextualizar o sentido de alguns termos e conceitos utilizados nessa instituição, como, por exemplo, a própria noção de **educadora referência**, que remete à construção de um enlaçamento particularizado entre criança, sua família e uma educadora em específico, de forma a tecer um laço consistente e 'privilegiado' durante o período de adaptação. Com

isso, a passagem do ambiente familiar para o ambiente coletivo pode ser feita de uma maneira mais cuidadosa, respeitosa e acolhedora com a criança e sua família, minimizando a chance de a criança vivenciar esse processo com uma descontinuidade brusca. Em termos psicanalíticos, ter uma educadora de referência é uma abordagem que permite à instituição atuar a favor do laço particularizado e contra o efeito de anonimato dos cuidados que ela muitas vezes produz quando, por exemplo, há uma troca excessiva dos cuidadores responsáveis por uma mesma criança (CRESPIN, 2016). Durante o período de adaptação, a família tem a possibilidade de estar dentro da instituição junto a seu filho e a educadora de referência, sempre que isso for compreendido como importante para o transcorrer do processo. Entretanto, se no decorrer da adaptação a criança eleger uma outra educadora, que não a educadora de referência inicialmente designada, é feita uma mudança desse adulto de referência.

Outro ponto que sugere uma valorização do sujeito nas práticas educativas da creche B é o trabalho de escuta realizado com as famílias, consistindo em espaços em que as mesmas poderiam relatar as angústias de separação do filho no momento da adaptação, escrever sobre essas experiências e compartilhar com outras famílias. Esse trabalho inclui um momento em que os pais escrevem cartas endereçadas a seus filhos, falando sobre como vivenciaram o momento de adaptação na creche, as angústias vividas, os primeiros contatos com o educador de referência e de como isso foi se dando ao longo do tempo. Em um segundo momento, essas cartas são apresentadas em forma de exposição na escola, e resultam em um livro ao final do ano.

O primeiro contato com a creche B se deu com a psicóloga, por *email*, quando foi apresentada a intenção de pesquisa e explicado o formato das entrevistas, esclarecendo que não haveria qualquer intervenção com as crianças. Em seguida, a pedido da psicóloga, foi apresentada a proposta de trabalho para quatro educadoras do berçário, responsáveis pelas crianças de 4 a 18 meses, em um momento de reunião semanal. Essas reuniões semanais consistiam em um espaço com função formativa, no qual as educadoras também podiam encontrar escuta sobre suas vivências acerca do trabalho com os bebês. Todas as quatro

educadoras⁷⁰ aderiram prontamente e passaram a conversar entre elas sobre como se organizariam com relação aos horários e sobre o espaço em que fariam a entrevista. A escolha por um espaço fora da instituição, uma biblioteca pública próxima, foi sugerida por uma das educadoras nesse momento, ao que todas concordaram.

⁷⁰ A apresentação de cada uma das educadoras será feita no decorrer do presente capítulo.

4.2. DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Assinalamos na tabela 1 uma visão geral sobre quando o discurso das educadoras evocou a presença do indicador IRDI (P) ou sua ausência (A); quando evocou sua presença e ao mesmo tempo revelou ambiguidade a seu respeito (P*); quando o discurso evocou o indicador mais foi inconclusivo (Inc) e quando o discurso não evocou o indicador (NV).

A interpretação da tabela 1 deve considerar os alcances e limites específicos de análise discutidos no início do capítulo 4, que remetem ao caráter exploratório dos resultados, os quais estão a serviço de uma leitura exploratória sobre alguns aspectos da experiência de sustentar a singularidade no laço educativo, tal como se revela na perspectiva da educadora da creche. Por isso, não estamos afirmando nada acerca do devir das crianças cuidadas pelas educadoras; senão que estaremos adentrando a discussão sobre as condições da educação, a partir dos indicadores tomados em conjunto, indagando sobre como essas profissionais arranjam-se frente a tensão entre o discurso institucional - com eventuais representações do imaginário pedagógico a respeito da escolarização da infância - e o desejo, tensão essa que pode ter a dissociação entre cuidado e educação como um efeito.

Levando essas questões em consideração, os resultados permitem iluminar o questionamento sobre a dissociação do cuidado no laço educativo para cada uma delas, buscando compreender a forma particular como se arranjam frente às tensões discursivas da instituição acerca do cuidado com os bebês, tal como passaremos a discutir.

- 1) Todas as educadoras, tanto da creche A (que não passou pela formação e acompanhamento referente à Metodologia IRDI), quando a creche B (que passou pela referida formação) revelaram que realizam a maior parte dos IRDI em sua prática, o que apontou para a não dissociação do cuidado na educação dos bebês.
- 2) Na creche A, no entanto, a entrevistada relatou que pensa que um indicador deve ser evitado na creche, assim como revelou certa ambiguidade quanto à presentificação de outros indicadores, como descreveremos mais a frente;

- 3) Fazermos algumas considerações no sentido de apontar a forma como as educadoras se posicionaram a respeito de alguns indicadores presentes em seu discurso.

Seguindo o percurso de investigação reflexiva da presente dissertação, discutimos as entrevistas à luz dos estudos psicanalíticos sobre a educação e, ao final do capítulo, faremos considerações gerais sobre a creche A e a creche B.

Tabela 1. IRDI nos discursos dos sujeitos de pesquisa. (A) o discurso evocou a ausência do indicador; (P) o discurso evocou a presença do indicador; (P*) o discurso evocou a presença do indicador e ao mesmo tempo certa ambiguidade a seu respeito; (NV) o discurso não evocou o indicador; (Inc) O discurso da educadora evocou o indicador mas não permite concluir a seu respeito.

Idade (meses)	Nº	Indicador	Creches				
			A	B			
			Violeta	Branca	Esmeralda	Rosa	Celeste
0 a 4	1	Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.	Inc	P	P	P	P
	2	A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).	A	P	P	NV	NV
	3	A criança reage ao manhês.	NV	P	NV	NV	NV
	4	A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.	P*	P	P	P	NV
	5	Há troca de olhares entre a criança e a professora.	P	P	P	P	P
4 a 8	6	A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.	P	P	P	P	P
	7	A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.	P	NV	NV	P	P
	8	A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.	NV	NV	P	NV	NV
	9	A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.	P	P	P	P	P
	10	A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.	P*	P	P	NV	P
	11	A criança procura ativamente o olhar da professora.	P	NV	P	P	P
	12	A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.	P	P	NV	NV	NV
	13	A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.	P	NV	NV	NV	NV
9 a 12	14	A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser alguma forma de chamar a sua atenção.	NV	NV	NV	NV	P
	15	Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.	NV	NV	NV	NV	P
	16	A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.	P	NV	P	P	P
	17	Professora e criança compartilham uma linguagem particular.	NV	P	NV	NV	NV
	18	A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.	P*	P	P	P	P
	19	a. A criança possui objetos prediletos em casa.	P	P	NV	P	NV

		b. A criança possui objetos prediletos na creche.					
	20	A criança faz gracinhas.	NV	NV	NV	NV	P
	21	A criança busca o olhar de aprovação do adulto.	P	NV	NV	NV	NV
	22	A criança aceita alimentação semissólida, sólida e variada.	P	NV	P	P	P
12 a 18	23	A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.	P	P	P	P	P
	24	A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.	Inc	P	P	P	P
	25	a. A criança interessa-se pelo corpo da professora. b. A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.	P*	NV	NV	NV	NV
	26	A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo o que a criança pede.	P	P	NV	P	NV
	27	A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.	P*	NV	NV	NV	NV
	28	A criança gosta de brincar com objetos usados pela professora e pelos outros.	P*	NV	NV	NV	NV
	29	A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.	NV	P	NV	P	NV
	30	A professora coloca pequenas regras de comportamento para a criança.	P	P	P	P	P
	31	A criança diferencia objetos próprios dos de outras pessoas.	P	NV	NV	NV	NV
	-	A criança tem uma professora preferida?	P*	P	P	P	P

4.2.1. VIOLETA - CRECHE A

No decorrer de sua entrevista, Violeta relatou ter 39 anos, não ter filhos, trabalhar na creche A há nove anos, com jornada de trabalho de 30 horas semanais, e em nenhuma outra instituição. Sua formação superior foi em 'Processamento de dados', mas decidiu sair dessa área, pois a experiência profissional nesse campo a fazia sentir *"fechada, presa"*, e sentia falta de *"ter contato com gente"*, referindo que sua rotina *"só com máquinas"* e com pouco contato social era vivida por ela como uma *"tortura"*. Trabalhou dez anos em escolas particulares e, desde quando ingressou na rede pública, sempre preferiu trabalhar com os bebês, pois, em suas palavras (VIOLETA, v. 2, p. 272-273), *"é uma faixa etária que eu gosto, me identifico com os pequeninhos"*, porque *"criança não tem fingimento, ou elas gostam de você, ou não gostam [...] não tem aquela coisa de fofquinha de crianças maiores"*. As trocas afetivas com as crianças lhe agradam.

Alguns elementos apontam para sua construção da figura infantil (VIOLETA, v. 2, p. 287-289), quando refere que no início da vida de um bebê, *"o mundo deles é isso, a rotina deles, né, satisfazer as necessidades básicas do bebê"*, e diz que sua função enquanto educadora é *"preparar pro mundo em geral, não só aqui [...], a gente não trata como bebezinho, já vai tentando desenvolver mesmo"*. Violeta também fez referência à sua função educativa como aquela que ensina o certo e o errado, que não pode bater *"A gente vai ensinando que é o beijinho, é o carinho, respeitar o amigo (...) Fez bonitinho? Vamos elogiar, vamos incentivar uma coisa legal, né"* (VIOLETA, v. 2, p. 273). O discurso de Violeta parece se aproximar das observações de Vitta e Emmel (2004, p. 184) a respeito da prática das educadoras que guardam um acentuado sentido de "disciplinarização" das crianças em relação aos hábitos de higiene, alimentação e convívio social, ou seja, a maioria das verbalizações indica à criança o que é certo fazer naquela situação", visando ensinar os bons modos e os valores morais.

O discurso de Violeta evocou a presença de 21 indicadores e a ausência de outro. Encontram-se também dois indicadores a respeito dos quais não se pode concluir se estavam presentes ou ausentes. Dentre eles está o IRDI 1⁷¹, referente ao

⁷¹ IRDI 1. Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.

qual ela relata preocupar-se e atentar-se aos sinais que a criança lhe demonstrava, como no seguinte trecho:

[...] você tem que ficar, né, muito... não é em cima, né, é atenta, muito atenta a tudo, porque eles não verbalizam assim, né, eles têm as expressões e você fica: "Bom, será que é dor de garganta? Será que é dor de ouvido? Será que está com alguma dor, ou esse dia, né, não dormiu bem?" A gente tem que ser meio bidu (VIOLETA, v. 2, p. 270)

Violeta se percebe semelhante à figura de "bidu", que é a pessoa que adivinha ou descobre as verdades ocultas. Se por ela se preocupa com a interpelação do bebê, por outro, poderíamos dizer que uma educadora "bidu" seria aquela que, não sentindo que sabe o que a criança quer quando chora ou grita, ficaria às voltas, procurando adivinhar o que se passa com ela. A princípio, uma educadora "bidu" parece não sustentar o IRDI 1, que se refere à possibilidade do educador tomar o choro do bebê como um pedido dirigido ao outro, estabelecendo uma demanda e atribuindo ao choro um significado no interior do laço educativo, já que supõe nele um sujeito. Sabemos que, para qualquer educadora sujeita à castração, nem sempre é possível saber o que a criança quer. Entretanto, talvez Violeta esteja atenta mais especificamente aos sinais orgânicos⁷² da criança e, exercendo suas habilidades de "bidu", vasculhe sua organicidade sem que venha a se perguntar "o que essa criança quer de mim?". A entrevista não permite avançar sobre esse ponto, mas, se esse for o caso, tratar-se-ia antes de uma forma de não se implicar no laço, não tomando a interpelação do bebê como uma demanda mas como um problema individual, o que a faria "tatear no escuro" através das adivinhações de "bidu". Talvez por isso, quando após seus esforços permanecem insuficientes para compreender a criança, Violeta fale *"Bom, não identifiquei, vamos conversar com a mãe"*.

Violeta relata não realizar o IRDI 2⁷³, justificando que tratar-se-ia de uma postura inadequada ao ambiente da creche.

⁷² Ela cita também sintomas do nascer dos dentes, diminuição de apetite, dentre outros.

⁷³ IRDI 2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela – "manhês".

Não tem aquela linguagem infantil “tititi, tititi” (faz em tom que ridiculariza o gesto). Não, é linguagem normal, também. Não é assim aquela linguagem que é pra criancinha. Igual, a gente conversa com as crianças o que a gente tem que falar mesmo, né. O jeito que a gente fala: não pode, pode, a comida, vamos comer, vamos sentar. Não é assim “Ah, que bonitinho, o bebê vai sentar aqui” (faz em tom igual ao anterior). Não, “vamos sentar pra comer?”. Não tem aquela coisa infantilizada, aquele tatibitate, tem pai que adora fazer...(VIOLETA, v. 2, p. 284).

O manhês, muitas vezes conhecido como tatibitate ou paternalês, caracteriza-se por alguns aspectos que são referidos por Crespim (2004) como mudanças exageradas na altura da voz, colocada uma oitava acima do tom utilizado nas conversas cotidianas, com pausas longas e picos prosódicos (um som que se eleva ao fim de cada enunciado), apresentando uma musicalidade significativa, que se compreende como possibilidade não somente de uma troca afetiva intensa, mas de enlaçamento com a criança - trata-se aqui justamente do IRDI 2. Para essa autora, essas características só são encontradas na língua adulta quando ocorrem dois afetos simultâneos: surpresa/admiração e reencontro.

Violeta não investe em um estilo de fala particularmente dirigido à criança, pois considera que tal postura seria um desserviço ao trabalho com os bebês, já que os 'infantilizaria'. Mas, como bem colocam Kupfer e Lerner (2014), não seriam os bebês dos quais Violeta se ocupa, justamente, infantes? De fato, em um cenário extremo, a recusa das moções pulsionais aponta para uma modalidade de endereçamento que torna difíceis as condições da educação. Esse não é o caso de Violeta, pois, apesar da ausência do IRDI 2, o conjunto de indicadores presentes aponta que essa educadora vem realizando um acolhimento aos bebês que tem efeitos subjetivantes. É importante lembrar que, apesar da pesquisa IRDI sinalizar que a presença do IRDI 2 aponta para um modo de endereçamento ao bebê que é interessante em termos das condições para a educação, a referida pesquisa não diz que quando o indicador estiver ausente as crianças sob seus cuidados terão entraves na constituição psíquica. Tomaremos a ausência do IRDI 2 como um aspecto a ser discutido no registro das condições da educação, e, portanto, como um sinal do atravessamento do imaginário pedagógico que toma a função com os bebês a partir de um viés escolarizante, conforme discutiremos no final do capítulo.

As entrevistas não permitem concluir a respeito do IRDI 24⁷⁴, mas podemos pontuar que a educadora não toma o tempo de presença/ausência como algo a ser modulado a partir do laço com a criança, aos poucos e conforme o *infans* possa suportar. Ao contrário, na passagem a seguir, Violeta se vale de um período de ausência afetiva (permanecia de corpo presente) para punir uma criança de 14 meses que mordeu outra criança.

quando põe de castigo, que a gente põe às vezes sentadinho. Falei: 'vai sentar aqui pra perceber que teve uma ação errada'. Mas você não vai deixar, a mãe fala que deixa meia hora assim. A gente deixa no máximo 5 minutos, né. Se está aqui na sala, vai ficar no berço. Outro dia eu coloquei no berço e sentei, ele ficou assim, nas minhas costas, fazendo carinho (gesticulou). Ele está arrependido, quer voltar pra brincadeira, ele sabe que fez errado. (VIOLETA, v. 2, p. 271).

Preocupada em ensinar o mais cedo possível as regras de socialização do ambiente coletivo, justifica dizendo que *"a gente tem que ter uma posição diante de uma atitude errada"*, expressando seu temor de que, se não o fizesse, *"pra ele aquilo é normal morder, é normal empurrar, [...] então você tem que mostrar o que é certo e o que é errado, mas não ficar judiando da criança, né, de forma alguma"* (VIOLETA, v. 2, p 272).

Sabemos que faz parte do papel da educadora evitar que uma criança morda a outra, já que está encarregada de muitos bebês convivendo no ambiente da creche. Mas se tomamos a mordida como uma via pela qual a criança encontra um caminho para dizer algo sobre si, não se trata de extirpá-la - muito menos através de castigo -, mas sim conferir a ela um lugar na própria linguagem, ou seja, escutá-la supondo um sujeito: "o que essa mordida diz da criança nesse momento?". Essa pergunta confere um lugar simbólico à mordida, um estatuto de significante que permite a produção de sentidos⁷⁵.

⁷⁴ IRDI 24. A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.

⁷⁵ Daí a importância da conversa tranqüila com a criança para a educadora entender o porquê da mordida, buscando compreender quando ela ocorrer, insistir nos limites, enfim, inserir a mordida na linguagem.

Essa cena sugere que Violeta não concebe que a criança muito pequena tem uma possibilidade restrita para se afastar de sua figura de referência, a educadora, e que, antes que a criança conquiste a possibilidade de suportar ausências prolongadas dela, o castigo não poderá ter qualquer efeito no sentido do que discursa. Com isso não estamos dizendo que somos a favor da aplicação de práticas como essa com crianças mais velhas, mas assinalamos que não é aceitável para uma idade tão precoce.

Já alguns indicadores estavam presentes em passagens do discurso de Violeta que guardavam certa ambiguidade. Se por um lado ela toma a preferência de algumas por ela como uma razão para orgulhar-se, por outro, isso ganha uma dimensão de fardo no cotidiano do trabalho. Nesse sentido, ela realiza o seguinte balanço a respeito do laço educativo singularizado: “[é] gratificante por um lado, mas [...] complicado também” (VIOLETA, v. 2, 275), explicando que a preferência das crianças por ela lhe demandavam mais atenção e frequentemente a retiravam da rotina. Essa ambiguidade aparece no trecho a seguir, no qual também consta a presentificação do IRDI 18⁷⁶

*[quando] vêm outros adultos que essas crianças estranham muito, [...] Quem disse que eles vão?. (pausa) Quem disse? (pausa). Elas [as estagiárias] subiram pra **ajudar a carregar**, mas o C. não foi, a M. não foi, o T. não foi [faz expressão de contrariedade]. A gente já virou o porto seguro deles. [...] Então se vem uma pessoa estranha, eles grudam em quem eles conhecem. O B1 assusta, os bebês “opa, essa daí eu não conheço”. (VIOLETA, v. 2, p. 274)*

Essa educadora percebe a situação como problemática, na medida em que torna mais complexa sua rotina de trabalho. Tanto a recusa das crianças em deixar um adulto “estranho” fazer aquilo que na perspectiva dessa educadora seria uma “ajuda”; quanto a preferência de algumas crianças por um adulto: são aspectos do laço educativo singularizado aos quais Violeta é sensível, mas que são tensionados a partir das exigências institucionais acerca da funcionalidade das tarefas. Essa ambiguidade também comparece quando Violeta cita como foi complicado sair de sua rotina quando, no início do ano, em época de adaptação, precisou continuar trocando uma criança que no ano anterior estava sob seus cuidados, pois a criança

⁷⁶ IRDI 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.

"berrava" (SIC) e não deixava ninguém tocá-la - evidenciando assim que não tinha se enlaçado ainda com sua nova educadora.

Para a psicanálise, a troca de fraldas é um momento privilegiado de enlaçamento com a criança, pois nesse momento o adulto se endereça à ela de um modo particularizado. No entanto, observamos a pouca estima em torno desse momento de cuidado, a respeito do qual Violeta não se preocupa em privilegiar sempre a mesma educadora para trocar a criança, diferentemente da alimentação, que é oferecida sempre pelo mesma educadora:

*[quando] eles não querem determinada pessoa para trocar. Mas assim, sabe que vai entrar pra trocar e que vai voltar pra brincadeira. Mas tem uns que não querem. Né, então você já percebe "Não, vai trocar! [com a outra educadora]". Porque você não vai ficar toda hora **paparicando**. Porque a vida não é assim. Quando está na minha vez de trocar eu vou trocar, quando está na vez da Marlene [outra educadora], ela vai trocar. Não tem aquela de "Não, não quero". Não, as duas são professoras, nós duas estamos aqui. Menos na hora da comida, porque se não, não tem jeito, não come mesmo. Senão fica berrando. É importante, a gente fica preocupada em comer. Mas na hora de uma troca, não, tem que haver essa, esse convívio, né, aqui **é tudo ensinamento de convivência** mesmo, porque a vida não é assim, né? Você vai ter que conviver com pessoas que você gosta mais, que você gosta menos. (VIOLETA, v. 2, p. 284).*

Esse trecho sugere que Violeta concebe o momento de troca como de menor importância educativa, e, colada ao discurso institucional, justifica o pouco valor atribuído à troca de fraldas a favor do "ensinamento da convivência", o qual deve estar a frente da eventual demanda da criança em ser trocada pela sua educadora de preferência, já que semelhante "paparicação" também poderia "infantilizá-la", situando-a em um lugar anterior ao seu suposto desenvolvimento natural.

Outro indicador que foi evocado a partir de um discurso ambíguo de Violeta foi o IRDI 25⁷⁷. Essa educadora percebe claramente o interesse das crianças pelo seu corpo, e, aos poucos, vai oferecendo brinquedos como alternativa a esse interesse das crianças.

Porque as crianças às vezes tratam a gente como amiguinha, né, que pega na mão, quer mexer no cabelo, quer não sei o que... mexe

⁷⁷ IRDI 25. A criança interessa-se pelo corpo da professora.

no sapato... tratam a gente assim, mas é criança, está na fase lúdica, tudo é brincadeira. Tudo eles aprendem na brincadeira. A gente propõe atividades [...] lúdicas, mais de brincadeira, mas a gente tem um propósito ali. Eu me senti uma menininha, né, amiguinha da M. (risos). (VIOLETA, v. 2, p. 275).

Ainda que seja sensível a esse indicador, e que em última instância permita que seu corpo ocupe esse lugar no enlaçamento ao bebê, há algo que é da ordem de um desconforto ou de um constrangimento, o qual lhe provoca risos e que talvez indique que Violeta somente se sente autorizada a deixar seu corpo participar do laço educativo quando recorre às justificativas aceitas ao (suposto) contexto escolar. Por isso, justifica que as crianças se interessam pelo seu corpo pois "aprendem pela brincadeira", e que, visando atender a um propósito estritamente pedagógico, ela planeja "atividades" para dar a atenção à referida "fase lúdica".

4.2.2. ROSA - CRECHE B

A educadora Rosa, de 48 anos, se licenciou primeiro em Matemática, quando então começou a atender a alunos através de monitoria. Trabalhou em escola particular antes de ingressar na creche B, onde estava, até o momento da entrevista, há 14 anos. Referiu que sempre *'gostou mais'* de trabalhar com as crianças pequenas pois lhe agradam as relações privilegiadas que se estabelecem, *"mais um a um"* [SIC]. Rosa é mãe de dois filhos, tendo o mais velho frequentado a própria creche B. Sua jornada é de 30 horas semanais, e Rosa não tem outro vínculo empregatício. Ela fez Pedagogia após ter ingressado na creche e considera que, no que diz respeito à sua formação profissional para trabalhar com crianças, essa segunda faculdade não lhe conferiu um acréscimo significativo, senão que sua verdadeira formação se deu na creche, em sua prática cotidiana.

Rosa ressalta a importância do cuidado no trabalho com bebês (ROSA, v. 2, p. 200-203), revelando que sabe que ele tem função educativa. Para ela, seu trabalho inclui uma dimensão de *"atendimento"*, que viria em primeiro plano, e uma outra dimensão nomeada como *"a proposta pedagógica, em segundo plano"*. Apesar da denominada "proposta pedagógica" ser a parte que *"pra certas escolas é o que interessa"*, Rosa refere que não a tem como sua maior preocupação: *"às vezes a gente escreve e planeja [um projeto], mas eu acho que acima de tudo é você estar disposta [ao atendimento]"*. Por isso, indicou que não permite que essa segunda dimensão do trabalho apresse o ritmo das crianças, citando que não concorda com construções frequentes como *"hmm, 16:00. Agora a gente vai ler, turma, agora a gente vai ler o livro que eu escolhi. Eu quero que você fique sentado, por favor fique sentado me olhando". Eu acho que assim, isso a gente vai aprendendo, [...] O QUE É POSSÍVEL"*.

Para distinguir o que considera possível e não sobrepujar as relações ou comprometer o atendimento aos bebês, Rosa refere ser necessário que a educadora conte com sua sensibilidade e que não tenha excessiva expectativa sobre a referida dimensão pedagógica do trabalho. Ela identifica que muitas vezes há uma exigência institucional por essa dimensão pedagógica do trabalho que é sentida pelo educador como um dever de produzir algo para expor no final do ano ou para preencher a pasta de trabalhos que a família levará para casa. No entanto, em seu dizer, é

preciso cercear essa exigência e não perder de vista que o mais importante é a própria "*predisposição*" do educador para o atendimento.

Então assim, eu prezo muito isso, né, eu acho que não é só o fazer a atividade, produzir, ensinar eles a fazer coisas novas, eu acho que assim, isso eles vão aprendendo, eles vão aprendendo comigo, e se não foi tudo comigo esse ano, vai acontecer em outros momentos com outras professoras. Mas assim, eu acho que pra mim é importante que no momento que eles ficaram comigo eu me dediquei, eu não dei só essa coisa, né, da parte pedagógica, mas eu acho que eu parti pra essa outra coisa, [...] essa predisposição, esse olhar das necessidades até que meio que individuais, eu prezo muito isso. (ROSA, v. 2, p. 214).

De fato, Rosa parece estar advertida a respeito da tensão entre sustentar aquilo que considera um "*bom atendimento*" aos bebês, e as exigências institucionais a respeito da referida dimensão pedagógica do trabalho, sempre que essa não puder escutar o sujeito bebê. Comentaremos a esse respeito no final do capítulo.

Foi possível identificar no discurso de Rosa 17 indicadores IRDI presentes, nenhum ausente e 14 não verificados. É importante destacar o fato de não ter sido constatado nenhum IRDI ausente, diferentemente do que ocorreu com a creche B.

Dentre os indicadores presentes, o IRDI 1⁷⁸ aparece em diversas passagens, muitas vezes conjugado ao IRDI 16⁷⁹, pois Rosa conhece as preferências dos bebês e sabe que, quando tomadas como demanda no laço, elas têm importância educativa.

*Porque por todos você vai fazendo coisas, né. Você às vezes vai dando leite do jeito que gosta, porque "ah, não gosta de tomar no bebê-conforto", você segura. Às vezes o jeito de você segurar, isso também vai criando uma coisa entre você e a criança, né. **E pra ela faz diferença, e pra você faz diferença porque você vê que você está fazendo um trabalho que tá tendo uma coisa boa, né?** (ROSA, v. 2, p. 213).*

Em outra passagem, ao relatar o momento do banho de um bebê, ela diz às outras educadoras: "*deixa que eu dou banho nele, porque **eu sei** [colocando*

⁷⁸ IRDI 1. Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.

⁷⁹ IRDI 16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.

ênfase]. Ele gosta da banheira super cheia" (ROSA, v. 2, p. 207). Isso também evidencia que Rosa valoriza que os momentos de cuidados corporais sejam realizados pela pessoa que possua vínculo privilegiado com o bebê – o que aponta para outro aspecto da Metodologia IRDI: "se a criança possui uma professora preferida".

A presença desses indicadores se inscreve em um discurso que privilegia o enlaçamento enquanto processo que é tecido por meio dos cuidados e no qual a educadora está implicada, conforme no trecho a seguir: *"Mas assim, você vai acompanhando todo esse desenvolvimento, e você se vê parte disso, que eu acho que você se afeiçoa a todos. Porque assim, ali tem algo que você - em cada um, né? - tem algo que você fez"* (ROSA, v. 2, p. 207).

Também outros indicadores estão presentes, como o IRDI 26⁸⁰, o IRDI 29⁸¹ e o IRDI 30⁸², como no trecho seguinte:

Você vai vendo essa construção, né, o falar o "na". E você "ahhh!! Você está apontando pra lá!". E agora você vê que eles já verbalizam certas coisas. E agora você vai vendo essas coisas, o desejo que eu tenho e que não dá pra ser atendido [trata-se de uma situação na qual a criança queria ir andar de motoca em um dia de chuva], a forma que eu me expresso, né, pra demonstrar essa frustração, porque é uma placa de acrílico que está me impedindo pra fazer algo que eu gosto, entendeu. Porque a gente não anda de carrinho dentro do salão, isso é um combinado nosso por causa do... chão lá... Então assim, não dava pra satisfazê-lo, e eu consegui sentir a frustração dele e era disso, de não poder alcançar aquilo, de não poder fazer o que ele realmente queria. Então eu acho assim, que a gente tem sempre que estar atento às coisas, pra ver como ajudar a sair desse contexto.(ROSA, v. 2, p. 204)

Rosa sabe que oferecer ao bebê um lugar de enunciação, interpelando-o e aguardando sua resposta, tem função educativa, como afirma Crespim (2016, p. 115): "Para poder falar com crianças, é preciso antes de tudo ser capaz de ouvir o que elas têm a nos dizer, o que supõe ouvi-las". Ela também toma o IRDI 30 como

⁸⁰ IRDI 26. A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo o que a criança pede.

⁸¹ IRDI 29. A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.

⁸² IRDI 30. A professora coloca pequenas regras de comportamento para a criança.

um aspecto importante em sua função com os bebês, e reflete que colocar pequenas regras de comportamento nas crianças que não são seus filhos no âmbito da creche é uma função que ela sustenta de uma maneira bastante 'despreocupada', em suas palavras, não a remetendo a um sentimento de culpa que, muitas vezes, pode acompanhar alguns pais quando se encontram em dificuldades para dizer não aos seus filhos. Rosa se sente confortável em assumir esse papel pois, em suas palavras, *"é como se eu pudesse negar certas coisas, assim, como diria, tão naturalmente"*, já que *"eu ainda sou uma profissional, não sou a mãe"* (ROSA, v. 2, p. 210) e, portanto, pode se relacionar sem medo de ser rejeitada pela criança quando essa for desagradada. Essa despreocupação em ser aceita pelo grupo de crianças foi sendo conquistada a partir de seus anos de experiência. E, hoje,

É como se eu não tivesse culpa de nada, então eu venho aí, eu venho pro trabalho e eu venho bem disposta, então eu sou tanto capaz de pegar ela, [...] a gente sentar pra fazer alguma coisa juntas, assim, e depois no momento seguinte eu posso dar uma bronca nela "olha, não gostei, você saiu daqui, você foi lá, você puxou o cabelo, você mordeu, mas mordeu por quê? Não foi bom", porque assim, a minha relação com ela é a de uma pessoa que cuida, que educa, que está ali naquele período, mas é uma pessoa que chegou um certo momento, ela vai pra casa dela, eu vou pra minha, e as coisas são distintas. (ROSA, v. 2, p. 215)

Ela conclui que o lugar de mãe e o lugar de educadora conferem possibilidades e limites distintos: *"tem os dois lados, tem coisas que você só tem a liberdade porque você é mãe, e tem coisas que você só tem liberdade porque você é professora"*. Se por um lado ela se sente mais confortável em sustentar os limites junto a seus educandos e relata ter feito concessões a seus filhos que não faria normalmente em seu trabalho na creche, por outro lado, ressalta que a liberdade para atuar como educadora é cerceada pelos limites da creche. Exemplifica com a regra de comportamento da creche sobre as crianças não poderem comer bolacha na instituição. Rosa segue a regra enquanto agente institucional, mas, quando deixa a creche, permite-se repensá-la e por vezes oferece bolacha a seus filhos.

4.2.3. ESMERALDA - CRECHE B

A educadora Esmeralda, 46 anos, relatou ter primeiro se formado no magistério e, posteriormente, na pedagogia. Ela iniciou os trabalhos em uma escola particular, depois ingressou na creche B, instituição a qual seus filhos frequentaram. Sua jornada de trabalho é de 30 horas semanais e não possui outro vínculo empregatício. Esmeralda trabalha há 29 anos na creche, sendo 19 especificamente no berçário. Ela transpõe certo orgulho quanto a participação que sabe ter na constituição e na história dessas crianças, narrando que, após crescerem um pouco, muitas vezes lhe procuravam para perguntar: *“Esmeralda, como que eu fazia? Como que eu era quando você era a minha professora do berçário?”* (v. 2, p. 224), ao que ela procurava relatar suas memórias. Em função de experiências como essa e do modo de enlaçamento com os pais das crianças, ela relatou sentir-se, por vezes, interpelada a ocupar o lugar de avó junto às famílias.

Esmeralda procurou justificar ter preferência pelo trabalho com os bebês comparativamente às crianças maiores, pois o componente *“afetivo”* da função e a possibilidade de estar próxima às famílias são elementos que lhe agradam. Em seu ofício, ela relata que está comprometida principalmente com *“o bem-estar dos bebês. É essa adaptação, [...], essa recepção, e os cuidados mesmo, o bem-estar”* (v. 2, 234).

Ela ressalta a importância das narrativas que legitimam o lugar dos pais para que a parceria possa se fortalecer, ao mesmo tempo em que se coloca em diferença com relação a eles demarcando seu próprio lugar de palavra, que é um lugar profissional comprometido com a criança e em parceria com a família, como na passagem:

o nosso foco - é o que eu digo pro pai - é a criança, é o bem-estar dela. Eu não vou fazer o que o pai quer, eu vou fazer o que eu acredito que é pro bem-estar dela. Mas eu tenho que dizer isso pra ele, senão parece que eu faço melhor que ele, e não é isso.
(ESMERALDA, v. 2, p. 230)

Assim como Rosa, a educadora Esmeralda mostrou que construiu, ao longo de seus 29 anos de trabalho na creche B, um lugar de enunciação que lhe

possibilitou posicionar-se de forma singular frente ao discurso institucional, valorizando a experiência com os bebês e suas famílias.

A gente estuda muito, a gente lê muito sobre os bebês, mas na rotina do dia a dia é outra coisa. [...] A gente precisa primeiro criar esse vínculo, conhecer a família, conhecer os hábitos do bebê e respeitar essa individualidade, que muitas vezes o livro não traz. (ESMERALDA, v. 2, p. 234)

Aquilo que nomeia como as “atividades” lhe preocupam na medida em que podiam ameaçar “a rotina e o bem-estar deles. Porque na verdade quem faz a rotina são eles”, e, assim, Esmeralda coloca no centro da questão o sujeito bebê, suas relações e seu ritmo. Ela revelou certo mal-estar quando o coordenador pedagógico lhe cobrou

essa parte pedagógica, que a gente falava assim ‘NÃO TEM’. [...] [o coordenador pedagógico] nem entrava nas nossas reuniões pedagógicas [no período de adaptação] porque ele era bombardeado [...], porque a gente falava NÃO, o nosso papel aqui é outro. (ESMERALDA, v. 2, p. 242).

Desdobrando essa cena, Esmeralda explica que tal cobrança do coordenador pedagógico, na realidade, consistia no próprio trabalho de adaptação que as educadoras já faziam e que, ao perceber que a exigência já estava sendo cumprida e que restava apenas escrever a respeito do trabalho que já vivenciavam com os bebês, pode se tranquilizar. Se, ao final, tratava-se de fato de um mal entendido e os dois se referiam de modos diferentes a respeito do mesmo acontecimento, a entrevistadora perguntou de que maneira ela nomearia aquilo que o coordenador chamou de ‘pedagógico’. Ela então, respondeu com hesitação e desconforto: “Pensando no bebê? Acho que o ‘pedagógico’ que pegou mesmo [...]. Eu acho que [eu nomearia como] as experiências dos bebês, eu acho que não deveria nem ser pedagógico, mas as experiências mesmo dos bebês” (ESMERALDA, v. 2, p. 243).

Assim, notamos que essa educadora está advertida sobre a tensão que pode surgir entre o discurso institucional e o desejo toda vez que o primeiro desconsidera o sujeito bebê. Por isso, ela pode nomear em seu discurso seu desconforto e posicionar-se de forma singular, conforme discutiremos ao final do capítulo.

Foram identificados 15 IRDI presentes e nenhum ausente no discurso de Esmeralda. Dentre aqueles presentes, todos foram destacados como importantes na função educativa com as crianças, sendo alguns destacadamente objetos de sua preocupação, como o IRDI 2⁸³:

A gente faz essa linguagem de bebê "nhe-nhe-nhe" (imita um mamanhês), sabe, assim? [...] é muito próximo, o vínculo é muito bom, é muito forte, depois que eles estabelecem o vínculo com a gente, é sair do colo da mãe e ir pro seu. [...] a gente tem criança que entra às 8:00 e vai embora às 19:00. Então assim, ele passa um tempo tão grande com as educadoras, e um tempo que eles não passam com o pai e com a mãe. É por isso que eu falo, aqui o ambiente tem que ser o mais agradável possível. Né, que eles se sintam seguros, né, e eles tem isso com a gente. (ESMERALDA, v. 2, p. 230).

Essa educadora reconhece a importância de um "vínculo forte" com o bebê como condição para realizar a função educativa, garantindo assim o que denominou como seu "bem-estar"; e assim justifica, sem demonstrar qualquer constrangimento, que costuma recorrer à linguagem particularmente dirigida ao bebê como via de enlaçamento.

Também o aspecto "a criança tem uma professora preferida" é ressaltado pela entrevistada como relevante em seu trabalho, e afirma que por vezes foi necessário mudar o educador de referência ao longo da adaptação quando a criança acabou elegendo uma profissional que não aquela originalmente designada, justificando que nesse caso a equipe "acaba vendo o que é melhor pra criança e a gente diz isso pros pais" (ESMERALDA, v. 2, p. 236). Nota-se aqui que a creche B tem uma flexibilidade muito maior para acolher e se adaptar à singularidade de cada criança do que a creche A, na qual são as crianças que precisam se adaptar à instituição. Um outro exemplo disso foi relatado por Esmeralda quando, em uma dada situação, a equipe chegou a inverter a jornada de trabalho para atender a uma demanda de adaptação.

Esmeralda identifica um discurso na instituição de que os bebês devem permanecer junto às crianças maiores e aos demais educadores, pois devem estar

⁸³ IRDI 2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela – manhês.

inseridos no "contexto da coletividade desde pequenos". No entanto, ela diverge parcialmente desse discurso, e pondera que aqueles muito pequenos *"estão inseridos, eles estão juntos, mas eles não precisam fazer tudo o que os outros fazem, porque eles vão ter esse tempo na creche [no decorrer dos anos posteriores]"* (ESMERALDA, v. 2, p. 239). Em função dessa divergência, muitas vezes ela precisa realizar certa resistência frente a outros agentes escolares alinhados ao discurso institucional. Nesse sentido, ela descreve uma cena comum na qual outras educadoras se aproximam das crianças do berçário querendo pegá-las no colo, as quais, estranhando esses adultos, muitas vezes choram. Diante dessa cena, Esmeralda (v. 2, p. 239) contesta dizendo que é preciso esperar quando a criança poderá se enlaçar a outros adultos fora aqueles que lhes são referência em um primeiro momento, e que antecipar essa possibilidade consistiria em *"causar um sofrimento no bebê sem necessidade"*. Nota-se nessa passagem que o IRDI 18⁸⁴ é objeto de preocupação dessa educadora. Também o IRDI 24⁸⁵ aparece na mesma cena descrita, quando ela relata preocupação ao notar que algumas crianças bem pequenas choram até mesmo quando se ausenta brevemente. *"Tem criança que até se eu sair do espaço eles choram"*. Esmeralda justifica a atitude das colegas por compreender que se trata de uma especificidade do trabalho com bebês que é distinta da função com crianças maiores, e que nem todas as educadoras estão sensíveis a essas sutilezas.

⁸⁴ IRDI 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.

⁸⁵ IRDI 24. A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.

4.2.4. CELESTE - CRECHE B

A educadora Celeste, 44 anos, relatou que sempre gostou de crianças e que sua primeira experiência de trabalho foi em um consultório de psicologia, onde as acompanhava na sala de espera, antes e após os atendimentos. Ela se formou primeiro em psicologia e, após atuar na creche B realizou também a formação em pedagogia, pois havia uma exigência institucional a esse respeito. Essa educadora trabalha na creche B há 26 anos, sem outro vínculo empregatício e cumpre jornada de trabalho de 30 horas semanais. Tem filhos, mas não citou se eles frequentaram a instituição.

Ela sabe que sua participação na constituição dos bebês dos quais se ocupa é importante, e relata sobre sua implicação no laço educativo:

...você [enquanto educadora] está ali de passagem, você é uma pessoa que vai contribuir ali naquela formação. [...] você fez diferença na vida de alguém, e aquela criança também fez diferença na minha vida, porque ela também fez com que eu mudasse.
(CELESTE, v. 2, p. 249)

Celeste conta que prefere trabalhar com os bebês do que com crianças maiores pois lhe agradam alguns elementos da função, como a sutileza, a sensibilidade, a intimidade e a disponibilidade para o vínculo. Ela pondera que essas características do trabalho não são valorizadas pelas educadoras dos anos posteriores, sugerindo que existia - e ainda existe - pouco reconhecimento a respeito do trabalho com os bebês, mesmo entre os pares de profissão: *“já teve época que ficar no berçário ou na creche era como se fosse um castigo [para as educadoras citadas]. E com as crianças maiores era uma promoção, né?”* (CELESTE, v. 2, p. 257).

Em sua perspectiva, essa desvalorização acontece quando o trabalho do berçário é interpretado e avaliado a partir de uma chave de leitura que ela denominou como a *"produção pedagógica"*, tal como é realizada nos anos posteriores (como pinturas, massinhas, argilas). Parecendo estar advertida sobre o conflito entre o desejo e o discurso institucional, diante da pergunta da entrevistadora sobre quem ela considerava que valorizava o trabalho, Celeste

responde que são apenas as pessoas diretamente envolvidas nesse enlaçamento: pais, bebês e educadoras-referência.

Em outra passagem, ela de fato nomeia e se posiciona frente ao mal-estar, quando pondera os alcances e limites do conhecimento do suposto especialista, conforme a seguir:

não adianta apenas você ler, o que as revistas e o que os teóricos dizem muitas vezes não cabe [...]. A teoria não consegue abarcar, você tem que fazer a leitura da criança no dia a dia. [...] A gente acredita naquilo que a gente faz, então a gente acha que a experiência da gente, com grupos de crianças é... não sei se a palavra... mais legítimo do que muitos teóricos que a coordenadora traz... [...] então eu acho que a experiência mesmo que vai nos autorizando, né, a leitura que a gente faz das crianças, né, porque você está ali com eles todos os dias, então você conhece eles. (CELESTE, v. 2, p. 265).

Celeste ressaltou, por diversas vezes, a importância de manter uma parceria íntima e consistente com a família visando com isso fortalecer o laço entre educadora e criança. Em seu relato, ela refere:

você respeita muito o que a família te traz, porque eu acho que é a partir daí que você tem que seguir, mas ao mesmo tempo você vai dando o seu contorno pra essa recepção, e aí ela tem que ser muito delicada. Então você tem que escutar muito a família, você tem que respeitar esses tempos do bebê, porque é muito importante, senão você acaba fazendo alguma coisa que vai truncar, que vai ficar ruim, tanto a sua relação com o bebê, quanto a relação com a família. (CELESTE, v. 2, p. 246).

Para construir essa parceria com a família, Celeste relata que procura escutá-las e eventualmente desfazer as fantasias de competição que supõe existir em alguns casos, ao que procura ouvir e demonstrar atenção, confiança e respeito, demarcando sua função de parceria para assim fortalecer o enlaçamento.

Quanto aos indicadores identificados em seu discurso, foram 16 presentes e nenhum ausente. Dentre aqueles presentes, destacamos o IRDI 7⁸⁶ na passagem:

⁸⁶ IRDI 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.

Porque eu acredito fielmente que eles são capazes de entender absolutamente tudo o que você fala. Eles entendem, tá? Eles só não conseguem te responder verbalmente, mas eles te respondem com gestinhos, te mostrando com os dedos, te puxando com a mão. [...] E com o bebê você tem que estar atenta a essa sutileza, sabe, que ele mostrou só com o dedinho, ou que ele fez com o narizinho. (CELESTE, v. 2, p. 256).

Assim, ela revela que é sensível e atenta aos diferentes sinais de comunicação do bebê, o que sugere que notaria caso esse IRDI não se presentificasse no laço com alguma criança sob seus cuidados. De fato, Celeste tem uma escuta sensível ao bebê, comunicação essa que é tomada no interior do laço educativo, conforme no trecho a seguir, que evoca o IRDI 1⁸⁷:

[...] você tem que estar atenta ali, né. Ou se ele chora, e faz "ahn.." e você fala, "ai, ele já está cansado". Ele não te falou nada, ele só chorou, mas você percebe que ele já estava ali há um certo tempo, que ele quer mudar de posição, e tal. Acho que essas sutilezas, tem que estar atenta. (CELESTE, v. 2, p. 256).

⁸⁷ IRDI 1. Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.

4.2.5. BRANCA - CRECHE B

Branca, 29 anos, é pedagoga e iniciou sua carreira em uma EMEI, quando se ocupou de crianças de 4 a 5 anos. Depois foi trabalhar na creche B, onde está há cinco anos, tendo tido preferência em trabalhar com os bebês desde o início. Branca possui dois filhos e relata a marcante experiência quando trabalhou com a mesma faixa etária de seus próprios bebês. Em seu trabalho, ela relata ter se identificado muito com as mães as quais atendia, e que se viu muito sensível diante de determinados comentários e posturas das colegas, sempre que sentia que aquilo lhe dizia respeito de alguma maneira. Talvez em função dessa identificação, sempre desejou apoiar as famílias, escutando-as e trabalhando para legitimar o saber parental junto à creche, sem ocupar o lugar da especialista a respeito da primeira infância:

como é que a gente faz para apoiar esses pais nesse momento, sem ser alguém que diz o que eles têm que fazer, mas que ajuda eles a encontrar o que eles querem fazer [...], como um empoderamento, mesmo, de cada família. (BRANCA, v. 2, p. 166).

Ela ressalta a importância do vínculo na função com os bebês e refere que essa compreensão é compartilhada e legitimada por algumas colegas - mas não por todas. Branca exemplifica dizendo que algumas educadoras preferem evitar enlaçar-se de maneira mais contundente com a criança para evitar os considerados “contratempos” que o vínculo privilegiado poderia lhe causar, como uma demanda maior por atenção, choros e pedidos endereçados especificamente à educadora preferida. Sua posição fica clara quando Branca diz:

ela [criança] tem uma necessidade, ela vai chorar, e é melhor que ela chore muito quando você saiu porque ela ganhou muito colo antes, do que ela ficar apática o tempo todo porque ela não tem sua necessidade de contato físico [...] atendida... não é porque você não vai atender tudo que você não precisa atender nada. [...] não precisa abandonar o bebê quando ele precisa de você [...] E quando ele não precisa, ele não precisa, e você se alegra porque o processo dele foi orgânico. Então eu acho que é uma coisa gostosa, assim, de confiar que esse vínculo é bom, ele é saudável [...], é uma coisa boa. (BRANCA, v. 2, p. 172).

Para Branca, a função com os bebês precisa centrar-se no protagonismo da criança, o que a faz perceber-se no lugar daquela que “acompanha” seus processos.

Ela qualifica esse “acompanhamento” a partir de certa “qualidade da presença” do adulto junto a criança, mas sugere que essa forma de conceber a função não é reconhecida pela instituição, muitas vezes interpretando como um simples ‘não fazer nada’. Por isso, certo mal-estar transparece na seguinte passagem:

[...] como se não fosse válido você ficar sentado olhando o bebê ir pra lá e pra cá. Como se você tivesse o tempo todo que estar propondo brincadeiras, ou o tempo todo não deixando nada escapar. Nada pode escapar. Por exemplo: tem um nariz sujo ali. E eu estou aqui brincando e to aqui contemplando duas crianças que estão brincando, e eu estou olhando pra elas. Isso é tão importante quanto levantar daqui e ir limpar o nariz sujo lá do outro lado do pátio, e às vezes isso é até mais importante. E eu sinto que a gente tem quase uma coisa assim: “ah, eu vi esse nariz primeiro” (e simula sair correndo pra limpar o nariz). Sabe uma coisa assim, não de competição, mas de se mostrar uma educadora atenta a todos os narizes. [...] às vezes eu me vejo muito caçando o que fazer, sabe assim “ah, um nariz, vamos lá”, e não se dá esse direito de sentar e observar a criança. (BRANCA, v. 2, p. 187).

Não podemos deixar de considerar que nessa passagem pesa certa exigência em mostrar-se ativa no registro do “fazer” ou das tarefas, exigência que lança a educadora em uma verdadeira “caça ao que fazer” - o que não acontece sem mal-estar. Ela ressalta também o termo “conviver com o bebê” em detrimento do termo “educar o bebê”, como na passagem:

*É uma coisa difícil de falar, porque as pessoas ficam escandalizadas. Esse negócio de educar pra mim, ele está perdendo o sentido. **Porque eu acho que a vida é isso, a vida é conviver com as pessoas. E conviver significa ensinar a ser gente, e ser gente desse jeito, gente que eu sou.** Ser gente aqui é um jeito, ser gente na Tunísia é um jeito, cada lugar tem o seu “ser gente”. E tem alguma coisa comum entre esses ‘seres gentes’. Mas não acho que faz sentido esse educar... [...] (BRANCA, v. 2, p. 195, grifos da autora).*

Em sua perspectiva, o trabalho com os bebês se aproxima mais daquilo que ela identifica como “proporcionar às crianças momentos de vida real”, justificando, portanto, o termo “convivência”. E, levando-se em conta a assimetria entre adulto e criança, explica que nesse caso necessariamente deve-se incluir o termo ‘cuidar’, já que se trata de crianças muito pequenas. Ao desdobrar sua compreensão sobre o cuidar de um bebê, inevitavelmente se implica no discurso a partir de sua história profissional e pessoal:

Eu acho que cuidar de um bebê é fazer o que você acha... [...], cuidar de um bebê é fazer aquilo que o adulto - mas que não é ele sozinho, pensando no 'eu social' que tem uma história daquela cultura - acha que o bebê precisa, entende? Então tem lugar que cuidar de um bebê vai ser x e tem lugar que cuidar de um bebê vai ser y. [...] de verdade assim, eu, pra além do que as pessoas pensam, ou dos olhares esquisitos, cuidar de um bebê é fazer aquilo que eu acho que eu preciso fazer por ele. E não outra coisa. [...] Então, por exemplo, vou dar um exemplo. Eu sou uma mãe, tá, - tem tudo a ver com mãe isso, - que não se incomoda ter uma fralda cheia de xixi. Nunca me incomodei. [...] a criança lá está brincando, está feliz, tal. Deixa a criança brincar, depois eu troco, está tudo bem. [...] eu gosto de valorizar a relação que a criança tem com um objeto, com outra criança, uma coisa, mais do que esse cuidado físico da higiene, nana-na-na... então pra mim isso é cuidar. Pra mim, deixar o cara brincar é cuidar dele. E pra outra, garantir que a fralda é trocada de três em três horas é cuidar. Não que pra mim não seja cuidar, entende o que eu estou querendo dizer? É uma coisa do que está na frente, assim, então pra mim o que está na frente é a relação. (BRANCA, v. 2, p. 194).

O significante “cuidado” guarda uma polissemia que é própria de sua natureza no campo da linguagem e que se revela na riqueza de sentidos singulares atribuídos ao cuidar. Por isso, a significação é essencialmente singular pois se inscreve na história de um sujeito do desejo. Nesse sentido, reconhecer que o cuidado se assenta na história singular daquele que cuida leva Branca a reconhecer a alteridade do cuidado dedicado por outra pessoa.

Com essa passagem de Branca, retomamos que não se trata de recomendar ou prescrever considerações sistemáticas visando a uma técnica ou protocolo do cuidado. Tal impossibilidade reside na própria intenção dessa empresa, qual seja, na pretensão de obter um conhecimento a respeito da singularidade de um episódio subjetivo. Essa é uma impossibilidade estrutural, tal qual a psicanálise irá assinalar, tendo em vista que o sujeito se implica no discurso a partir de uma posição inconsciente. Assim, conhecer o inconsciente é uma pretensão fadada ao fracasso, que se opõe ao *saber do* inconsciente que, esse sim, implica na "recuperação do saber-não-sabido que se supõe na origem [e que] não é um saber sobre o acontecimento, isto é, um conhecimento mais ou menos utilitário [...] [mas sim] 'recupera' o saber inerente à contingência singular do acontecimento" (DE LAJONQUIÈRE, 1999, p. 60).

O *saber sobre* o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência mundana, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo,

qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, o saber sobre o desejo é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade de se saber *sobre* o desejo. Ele é o saber não-sabido *do* desejo. Trata-se de um saber irreflexivo, de um saber que não se sabe e, portanto, fala-se em termos do *saber recalcado* e do *saber inconsciente*.”. (LAJONQUIÈRE, 2013b, p. 460. Grifos do autor).

O cuidar, sendo um significativo, jamais poderá ser simplificado a um único termo, pois implica no advento singular do sujeito, e por isso sempre reservará um *saber inconsciente* que é inerente à experiência própria do cuidado. Como refere De Lajonquière (1999), a psicanálise não se propõe a oferecer um conhecimento utilitário sobre a realidade infantil que possa solucionar as dúvidas sobre as quais a pedagogia se debruça. É por estar inscrito na inconsistência própria do campo da palavra e da linguagem que a palavra "cuidar", assim como a palavra "educar",

não pode ser definida de forma precisa, exata, mesmo à exaustão e, por isso, também não pode ser objeto de argumentações que determinam (recomend)ações práticas sobre o 'como proceder' perante uma criança. (SACCO, 2007, p. 225).

Podemos dizer que Branca não está empenhada em encontrar uma solução instrumental sobre a sua prática, e que, implicada em seu fazer educativo, sabe que o cuidado singularizado - não anônimo - que dedica ao bebê tem efeitos subjetivantes. A presentificação dos indicadores aponta nessa mesma direção. Branca teve a presentificação de 17 indicadores, e nenhum deles esteve ausente. Ao falar sobre o IRDI 2⁸⁸, Branca apontou a importância do investimento pulsional para a constituição psíquica do bebê, no entanto, em sua perspectiva, essa é uma forma de "intimidade" com a criança que outros agentes escolares desaprovam e desautorizam, aos quais ela atribui o julgamento de que "*parece que você está infantilizando a criança, que você está fazendo uma coisa boba*". Essa educadora aponta para uma tensão entre o discurso institucional - distendido entre o discurso psicanalítico e o discurso que toma a educação infantil por um viés escolarizante - e seu próprio desejo, tensão essa que lhe provoca um mal-estar que é nomeado com as palavras: "*esquisito*", "*contraditório*" e "*incompatível*".

⁸⁸ IRDI 2. A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela.

Trata-se do mal-estar ao ter que escolher entre desempenhar a função junto ao bebê na qual exista espaço para o desejo ou, de outro lado, atender ao discurso institucional. Pensando nesse mal-estar que ficou evidente no relato de Branca e também nos relatos das demais educadoras, passaremos às últimas considerações.

4.3. RESPONDENDO A DOIS AMOS: ENTRE O DESEJO E O DISCURSO INSTITUCIONAL

Ao discorrerem sobre o trabalho com os bebês, todas as educadoras aludiram às funções educar e cuidar indissociáveis, tal como o enunciado é legitimado no campo da pedagogia. No mesmo sentido dessa afirmação das educadoras das creches A e B, suas falas evocaram aquilo que identificamos como diversos IRDI, apontando que elas são sensíveis a esses indicadores.

Apesar desse panorama, as entrevistas também apontaram sustentar o laço particularizado nas creches não é uma tarefa simples nem mesmo desprovida de tensões. Pelo contrário, foram reveladas tensões discursivas nas duas creches, as quais tendem a incidir sobre a própria dimensão de cuidado do laço educativo, remetendo a diversas figuras do mal-estar. Isso porque, a referida tensão dos discursos nas instituições, em última instância, coloca uma exigência à educadora em ter que responder a dois diferentes 'amos': por um lado, seu desejo, posição em que a palavra endereçada ao bebê não é anônima; e, por outro, atender ao discurso regimentar.

Nas entrevistas, cada educadora arranjou-se de um modo singular perante as tensões do cenário discursivo da instituição. De fato, na justa medida em que as duas pontuais entrevistas com cada educadora assim nos permitirem indicar, os resultados tendem a apontar na direção da problemática inicial, qual seja, que a reflexão pedagógica da educação infantil, quando tomada por um viés escolarizante, tensiona a dimensão de cuidado do laço educativo. Levada às últimas consequências, a escolarização da creche tende a reduzir a dimensão de cuidado do laço educativo a uma questão de técnica ou de tarefas a serem cumpridas. Seu efeito será particularmente preocupante sempre que implicar na 'anomização' do endereçamento ao bebê e, portanto, na fragilização do laço educativo. Justamente, a psicanálise nos ensina que os bebês ainda não se constituíram como sujeitos do desejo, e que o trabalho na creche trata do percurso do *infans* pelo campo do Outro até consolidaram certa posição no campo da palavra e da linguagem. E no que tange às condições da educação, é preciso que a criança tenha a possibilidade de confrontar-se com um desejo que não seja anônimo.

Ainda que nada possamos apontar a respeito da relação ao laço educadora e bebê, já que não realizamos esse acompanhamento, e ainda que nada possamos concluir a respeito do devir subjetivo dessas crianças, já que, nesse sentido, a Metodologia IRDI não se propõe a ser preditiva, podemos no entanto apontar para as condições da educação tal qual o relato dessas profissionais nos permitirem alcançar.

Na creche A, o discurso de Violeta sobre o cuidado indicou que ela sustenta um modo de endereçamento aos bebês que tem função educativa, tendo em vista os 21 IRDI presentes em sua narrativa. Entretanto, certa ambiguidade marcou o discurso que evocou a presença de alguns dos indicadores - como foi o caso do IRDI 18⁸⁹ -, ambiguidade a qual Violeta nomeou com o binômio gratificante/complicado. Se por um lado a educadora transpareceu o prazer em ter sido eleita como a adulta de preferência de muitos bebês em seu grupo de berçário, por outro, apontou para os inconvenientes ao ter que responder às interpelações da criança decorrentes do laço educativo "privilegiado" em relação às demais profissionais. Nesse sentido, na medida em que o laço particularizado lhe exigia mais atenção e dedicação, isso lhe custava não conseguir atender exatamente ao planejamento da rotina, fazendo referência às ocasiões em que foi preciso alterar ou rever a programação original frente ao imprevisto da interpelação do *infans*. Nesse ponto, o discurso de Violeta parece ser tencionado pelas exigências do discurso regimentar, que preza pelo seguimento do (rígido) planejamento institucional da rotina⁹⁰; mas, ao mesmo tempo ela não deixa de atender ao apelo das crianças às quais se referenciou, acolhendo aquilo que de desejo retornava do laço educativo.

Se por vezes o discurso da educadora sugeriu a tensão entre o discurso regimentar e o desejo, ocasionando uma ambivalência com relação a alguns indicadores presentes, em outros momentos ela recorre ao saber especialista para falar sobre sua experiência educativa e justificar a não realização de um indicador - o IRDI 2. Ela considera inadequado utilizar-se de um estilo de fala particularmente

⁸⁹ IRDI 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.

⁹⁰ Na programação da creche constavam os momentos das atividades pedagógicas, de alimentação e de trocas coletivas, incluindo o delineamento da utilização dos espaços comuns pelos diferentes grupos, de forma a não causar atrasos nas outras salas.

dirigido à uma criança sob seus cuidados na creche, já que, em sua perspectiva, o manhês infantilizaria as crianças. Como discutido anteriormente, essa fala está ancorada a uma perspectiva desenvolvimentista na qual infantilizar a criança poderia significar retroceder, com o risco de perder as conquistas obtidas pelo amadurecimento do bebê. Por isso, sem contrariar as supostas etapas predefinidas pela natureza, ela afirma que *"não trata como bebezinho, já vai tentando desenvolver mesmo"*.

Em outros momentos, o discurso de Violeta pareceu apontar para um modo de endereçamento aos bebês que continha certo efeito de colagem ao discurso da creche A. Esse efeito de reprodução do discurso regimentar se deu de uma tal maneira que a educadora não o interroga, mesmo quando o mal-estar lhe invade ao desempenhar uma tarefa que tolhe o lugar do sujeito. Como referido anteriormente, o planejamento dos papéis, rotinas, espaços e atividades dessa creche revelou um acento disciplinador e de universalização das práticas que, muitas vezes, silenciava a singularidade na experiência educativa. Esse foi o caso da cena narrada por Violeta na qual, por vezes, levou 13 bebês ao mesmo tempo para almoçar. Havendo pouca possibilidade de as educadoras (que são duas) interagirem de maneira calma e singularizada com cada criança, as últimas iam recebendo as colheradas da forma mais eficiente que os adultos eram capazes de lhes oferecer. Resulta que, além do provável gesto mecanizado mediante a pressa em atender rapidamente a demanda de 13 bebês famintos, muitas vezes também ocorria que alguns bebês precisavam esperar a sua vez para receber atenção e se alimentar, e, tomados pela angústia, choravam. Essa cena motiva um desconforto pois não acolhe as moções pulsionais dos bebês, desejosos por estabelecer contato e proximidade com suas educadoras no momento de se alimentarem. Ao contrário, através da homogeneização das práticas e das rotinas, a singularidade dos bebês se perde no coletivo, forçando-os a se adaptarem à rotina rígida e inflexível da creche A, questão já problematizada por autores da pedagogia como Barbosa (2008). E sabemos que, aos poucos, no decorrer do ano, os bebês vão se resignando a uma rotina inflexível e incapaz de escutar sua subjetividade incipiente, mas também sabemos que isso não ocorre sem um alto custo para eles, pois se trata da recusa às moções pulsionais do bebê, quando ainda sequer se instalou o circuito pulsional. Afinal, em nome de que transformou-se o prazer da relação alimentar em um momento de verdadeira

tensão? A resposta a essa pergunta aponta para a priorização de um olhar institucional que é burocratizado e que tensiona o laço educativo com certo efeito de 'anomização' do endereçamento.

Violeta, tomada pelo mal-estar ocasionado pela tensão entre a uniformização das crianças e, de outro lado, o desejo, relatou o quanto era exaustivo o momento da alimentação, sempre acompanhado por muito choro por parte dos bebês. Mas, apesar da pontuação da educadora, essa forma de conduzir a relação alimentar permaneceu sendo reproduzida sem questionamento. Violeta não parece estar advertida sobre o conflito que muitas vezes pode se instalar entre o discurso regimentar e o desejo e, assim, seu mal-estar não pode ser nomeado ou tematizado. À medida que essa tensão se torna maior, é possível que aconteça o eclipsamento do sujeito da educadora e, conseqüentemente, ameace as condições da educação, justamente, implicando em um modo de endereçamento anônimo ao bebê. Nesse caso, observamos que o conflito irá tomar o termo “cuidado” como verdadeiro palco, e se manifestará através da dissociação do ato educativo, implicando em um considerável mal-estar na função com o bebê.

As creches, quando aliadas à civilização das crianças pelo viés da escola, estão trazendo para dentro de seus muros o mesmo mal-estar apontado por Freud, matizado porém com cores contemporâneas. O mal-estar vem cedo demais e exige um capital de que os bebês ainda não dispõem para enfrentá-lo. Do mesmo modo, as professoras também têm que se haver com esse mau encontro entre as exigências e o desejo. (KUPFER; LERNER 2014, p. 225).

A expressão desse mau encontro entre exigências e desejo, que implica em um inevitável mal-estar, compareceu tanto na creche A quanto na creche B, mas de modos diferentes, como será desdobrado mais a frente. É preciso pontuar que a possibilidade da educadora da creche A acolher o desejo na experiência com o bebê implica a forma como a própria instituição, por sua vez, pode acolher o imprevisto que retorna do laço educativo. Nesse sentido, nossas observações feitas nos breves contatos institucionais sugerem que tal escuta na creche A é restrita. Lembramos que a diretora da creche A pareceu encontrar dificuldades em escutar até mesmo o simples título da presente pesquisa, questionando o porquê do interesse acerca do cuidado, já que as creches deixaram de ser assistencialistas para serem educativas.

Esses achados nos levam a indagar se esse não teria sido o motivo da educadora Púrpura ter prontamente se recusado a participar da entrevista, pois se não é possível ser ouvida sobre sua prática, tampouco é possível falar sobre ela, já que esse ato demandaria confrontar-se com angústias específicas.

Na **creche B**, como dito anteriormente, os discursos das educadoras também revelaram a presentificação da maioria dos IRDI, e todas as educadoras afirmaram a impossibilidade de dissociar a educação do cuidado na educação de bebês⁹¹, tal qual o discurso hegemônico no campo da pedagogia.

No entanto, é preciso assinalar uma diferença com relação ao discurso da educadora da creche A. Na creche B, os indicadores presentes foram sustentados enquanto a própria função educativa e, por isso, as educadoras os tomavam enquanto objeto de preocupação, responsabilizando-se por eles. De uma forma geral, a questão do cuidado na função com o bebê foi trazida ao primeiro plano em seus discursos, evidenciando que elas sabem que o cuidado que desempenham tem função educativa. Junto com os termos "atendimento", "convivência", "vínculo", "bem-estar" e "acompanhamento", o termo "cuidado" foi indicado como o verdadeiro *leitmotiv* do trabalho. Notamos também que elas se implicavam no ato educativo percebendo-se participantes da constituição dos bebês, como, por exemplo, quando Rosa refere que *"você se vê parte disso, que eu acho que você se afeiçoa a todos. Porque assim, ali tem algo que você - em cada um né - tem algo que você fez"* (ROSA, v. 2, p. 207).

A expressão do mau encontro entre exigências e desejo também compareceu na creche B revelando mal-estar, mas de modo diferente àquele notado na creche A. Como dito anteriormente, na creche A notamos um grande mal-estar na função com os bebês que, no entanto, não foi nomeado, sugerindo que Violeta não está alertada sobre o conflito que o discurso regimentar pode impor sobre o trabalho com os bebês. Já na creche B, o mal-estar comparece nomeadamente e pôde ser problematizado a partir das experiências e convicções dessas profissionais, de forma que elas puderam posicionar-se diante da tensão fazendo, inclusive, barreira

⁹¹ Inclusive, houve certo estranhamento diante da pergunta *"Você percebe diferença entre cuidar e educar um bebê?"* feita pela entrevistadora, sugerindo que as educadoras não esperavam ouvir semelhante pergunta naquele contexto.

contra seus excessos para defender aquilo que lhes faz sentido no trabalho com os bebês. Advertidas sobre o conflito entre o discurso regimentar e o desejo, essas educadoras denunciaram certa tensão no discurso institucional ocasionada por aquilo que foi nomeado de "*a parte pedagógica*". Embora tenham reconhecido que a tal "*parte pedagógica*" faz parte de seu trabalho e que corresponde ao planejamento dos espaços, tempos e materiais de forma a conferir intenção aos ambientes, as educadoras deram à essa dimensão um lugar secundário em suas narrativas e preocupações, as quais estavam voltadas para aquilo que denominaram como "as experiências com os bebês" [SIC]. Além disso, elas consideraram que, quando exacerbada, a "*parte pedagógica*" tendia a se interpor de forma negativa na experiência com os bebês. Branca, por exemplo, pondera que quando a dimensão pedagógica é compreendida como o "*projeto pedagógico, a atividade, essa coisa escolarizada*", perde-se de vista a questão "*da relação*". Por isso, assinalaram que o termo "pedagógico" não contempla adequada ou satisfatoriamente a forma como elas compreendem o trabalho. Branca se queixa de que as exigências institucionais por vezes pendem para um viés escolarizante da função com os bebês, na seguinte passagem.

*Na rotina, esses momentos [de troca] são os mais atropelados. Mas eu não acho que eles são os mais atropelados porque de fato, de fato precisa ser atropelado. Eu acho que é uma lógica capitalista de linha de produção que muitas vezes a gente faz com as crianças. Então, muitas vezes, acha ruim que a educadora, as companheiras: "ah, é, demora demais na troca [...] Então, no primeiro grupo quando eu trabalhei no berçário, tinha muito esse entendimento. Que era uma máquina de fazer trocas de fraldas. E que o lugar da interação com o bebê é no momento da atividade. E isso ainda é muito valorizado na creche. Então uma coisa que a creche poderia fazer, é **valorizar mais o cotidiano**. E menos a produção da atividade, daquilo que aparece, que você vai e fala "ai, fiz um trabalho com os bebês de sensorialidade, bla-bla-bla, bla-bla-bla, bla-bla-bla, só que o banho do bebê eu dei em cinco minutos". Que trabalho de sensorialidade é esse, né? [...] porque parece que tudo está em função das 16:00 da tarde [momento da atividade]. Então troca a fralda rápido, toma lanche rápido, pi-pi-pi-pi pra tudo estar pronto e tal, tal tal, fazer aquilo que é importante. Tudo o resto que passou antes não era importante? No discurso é. Mas, quando às 16:00 horas você não está pronto pra atividade e entra o seu coordenador e fala: "nossa! Mas não tem nada acontecendo aqui hoje?". Como não tem nada acontecendo? Olha tudo o que está acontecendo!* (BRANCA, v. 2, p. 174-175).

Quando o discurso institucional não puder acolher aquilo que de desejo retorna do laço com o bebê, haverá um inevitável mal-estar. Os trechos apresentados nesse capítulo ilustram esse efeito, quando à educadora é exigida a escolha entre as exigências do discurso institucional e o desejo. Kupfer e Lerner (2014) sinalizam diante desse impasse, as educadoras frequentemente são compelidas a aceitar a pedagogização de seu ato educativo ou a desejar apenas de forma velada. O discurso das educadoras da creche B aponta ainda para uma terceira possibilidade, pela qual procuram ativamente construir um lugar de enunciação que lhes possibilite inserir também a sua voz no cenário discursivo da instituição. Esse parece ser o sentido da fala de Branca quando relata que vem lutado para “*cavar um lugar*” (discursivo) na instituição a partir do qual ela possa defender questões que considera relevantes em sua concepção educativa. Assim, quando a educadora está advertida, a própria tensão discursiva pode ter o efeito de retirá-la do conforto das narrativas conhecidas e convocá-las a trabalhar a favor de um lugar de enunciação que lhes permita responsabilizar-se pela palavra educativa.

Assim, como **primeira conclusão**, apontamos que, de uma forma geral, todas as educadoras discursaram sobre a indissociabilidade entre cuidado e educação, como de fato os IRDI presentes apontaram para um modo de endereçamento singularizado. Reconhecidas as singularidades de com cada educadora arranjou-se frente tensões discursivas das instituições, no entanto, o discurso da educadora da creche A divergiu daqueles das educadoras da creche B. O discurso de Violeta (creche A) revelou um maior efeito de colagem ao discurso regimentar, tencionando sua experiência educativa pela exigência de eficácia da máquina burocrática, o desempenho de tarefas e a recusa das moções pulsionais, tendendo para a dissociação do cuidado no laço educativo, ou a uma forma anônima de endereçamento. De outra forma, na creche B, advertidas a respeito do possível encontro mau entre discurso institucional e o desejo, puderam nomear o mal-estar, problematizá-lo e sustentar a singularidade de cada bebê escutada no interior do laço.

Certamente, estar advertida sobre a tensão discursiva na função com os bebês e contar com um espaço de escuta que possa acolher aquilo que de desejo retorna do laço educativo, são aspectos que conferem maior possibilidade para a

educadora ocupar um lugar de enunciação que tenha espaço para o sujeito do desejo.

Além disso, considerando que em nossa pesquisa incluímos duas creches, sendo que uma delas passou pela formação da Metodologia IRDI nas creches (creche B) e a outra não (creche A), seria possível supor, logo de entrada, que aquelas que passaram por essa formação se destacariam frente à educadora que não passou. No entanto, Violeta (creche A) igualmente revelou realizar a maioria dos indicadores IRDI, tal qual aquelas que passaram pela referida formação. Esse resultado apontou, como vimos anteriormente, para o cenário em que nenhuma educadoras dissocia o cuidado da educação na sua prática com o bebê - ainda que diferenças tenham sido encontradas no que tange ao efeito de colagem imaginária ao discurso institucional, tal qual discutimos anteriormente, implicando em diferentes figuras do mal-estar. Mas, se por um lado destacamos que existem diferenças sobre o modo como as educadoras se posicionam frente as tensões discursivas em cada instituição, tampouco os dados nos permitem concluir, por si mesmos, que isso se deve à formação da Metodologia IRDI nas creches. É verdade que a referida formação pode ter tido efeitos na experiência educativa das profissionais da creche B, no entanto essa é uma conclusão fora do escopo da nossa pesquisa.

Assim, considerando que incluímos na pesquisa duas creches, sendo que uma delas passou pela formação da Metodologia IRDI nas creches e a outra não, iremos também relativizar a importância da formação das educadoras.

Nesse sentido, a tabela 1 (p. 112) revela que nenhuma das educadoras teve a presentificação de todos os indicadores em suas narrativas (creche A e B). Isso aponta que, mesmo que as educadoras da creche B estejam ainda sob seus efeitos imaginários da referida formação, elas não repetem tudo, e nem mesmo esse foi objetivo da Metodologia IRDI nas creches.

Esse resultado aponta, longe de representar um defeito de formação, nos interessa particularmente pois para a possibilidade da educadora descolar-se do discurso regimentar e dar espaço à sua singularidade enquanto educadora - eventualmente recusando-se a obedecer - sustentando, assim o desejo em causa no cuidado.

Ora, a via que permite reconciliar o desejo na palavra educativa é fundamental, já que o percurso teórico pela psicanálise nos permite afirmar que, em última instância, as condições da educação apontam justamente para a possibilidade da criança se defrontar com uma demanda que não seja anônima. Sendo isso o que realmente importa, iremos apontar para o relativo da formação. Ao descolar do discurso institucional, mas sem que com isso o ignore ou menospreze, a educadora estará em melhores condições para reconciliar-se com a palavra que carrega o desejo e assim sustentar a singularidade no laço educativo do bebê.

Com isso não estamos dizendo que a formação dos professores não seja um processo importante e que não possa produzir efeitos ao longo do percurso do educador. Mas, além de não haver qualquer garantia sobre os efeitos da formação, a psicanálise relativiza sua importância ao apontar para o desejo em causa na educação. Por isso, não se trata apenas da formação, mas do que de fato acontece na experiência educativa. Esse último sim, depende da possibilidade do endereçamento do adulto se dar em nome de um desejo não anônimo e assim sustentar a singularidade no encontro com o bebê.

Nesse sentido, é interessante que algumas passagens apontam, justamente, que as educadoras que passaram pela Metodologia IRDI nas creches, interrogam o que diz a psicanálise, recusando-se a obedecer algumas afirmações dessa episteme. Em nome de sua experiência, e porque possuem um lugar de enunciação legitimado na creche, elas questionam.

Eu não sei se a gente também não está há um tempo no berçário, então tem algumas coisas que mesmo a instituição fala que não, a gente banca falando que sim, porque a gente sabe que é pro bem da criança. Não que estamos fazendo uma coisa totalmente fora da concepção da creche, não é isso. (ESMERALDA, v. 2, p. 237)

Essa educadora exemplifica com os esforços que ela e as demais colegas realizam junto à coordenação institucional no sentido de fazer concessões a algumas famílias no período de adaptação quando percebe que isso é muito importante, flexibilizando a permanência dos pais na instituição, mesmo que contrarie as orientações gerais da creche.

Também Rosa se permite questionar e recusar o discurso da especialista, como na passagem abaixo, na qual Rosa comenta a forma como acredita que as crianças a veem.

*a psicóloga [psicanalista] falou que a gente era um objeto como um outro qualquer, então ele queria, pra subir naquela cadeira, ele queria a gente, assim, na mesma coisa. Eu acho que tem uma identificação também um pouco maior. (...) [E, ao contar sobre o trabalho com uma criança de quatro meses e meio, refere que] a gente foi criando um vínculo que eu acho que não **era só de objeto**, eu acho que assim, ele depois me reconhecia como uma cuidadora. Como uma cuidadora assim: alguém que ele poderia contar ali, naquele espaço, no sentido de... (...) o ponto de apoio. (...) Então eu acho que não é só uma coisa assim, que você é um objeto que está ali, que ele se pendura, que... eu acho que vai se criando esse vínculo afetivo também. (ROSA, v. 2, p. 205).*

Em outra passagem, também Branca interroga o discurso da psicanálise pois relata experimentar certa contradição no âmbito institucional. Em sua perspectiva, a formação da Metodologia IRDI nas creches refere ser interessante que exista uma linguagem particularmente dirigida ao bebê (IRDÍ 2), por outro, Branca experimenta essa possibilidade de maneira restrita, na medida em que ela se sente desautorizada por algumas colegas a vivenciar a intimidade com o bebê em um ambiente coletivo⁹².

Ela [psicóloga] falou que ela via pouco isso [investimento pulsional, nomeado anteriormente] na gente. Porque é isso, né, da intimidade. Quase que eu falei pra ela “lógico! Se a gente faz alguma coisa, leva bronca”. Mas é isso, eu vejo pouco daquela coisa “ai, ai, esse bebê, olha, que gostoso, vou comer” (faz caras e bocas e muito investimento pulsional). Não! E isso é muito importante, né, mas isso tem a ver com a intimidade, né, “o que vão pensar de mim?”. (BRANCA, v. 2, p. 198).

Se por um lado Branca conhece a importância do investimento pulsional para a constituição psíquica do bebê, tal qual a psicóloga vem procurando formar a equipe de educadoras, por outro, não se sente autorizada a acolher as moções pulsionais no laço com o bebê no ambiente da creche. Em última instância, essa

⁹² A análise do presente trabalho não incluiu o discurso de outros agentes da instituição, porém podemos notar que, na perspectiva de Branca, pertencendo ou não à sua fantasmática, alguns agentes escolares autorizam sua experiência com os bebês, enquanto outros agentes lhe dedicam repreensão.

educadora aponta para uma tensão entre o discurso psicanalítico e aquilo que ela pode realizar na experiência educativa, tensão essa que é nomeada com as palavras: "esquisito", "contraditório" e "incompatível". Há um impasse, pois ela relata fazer certas coisas com os bebês, que evocaram o IRDI 17⁹³ e o próprio IRDI 2⁹⁴, mas que os realiza de forma velada na instituição, pois não se sente confortável em fazê-lo na frente das outras pessoas.

Eu invento música pros bebês. E são músicas que eu não posso cantar pras outras pessoas. E isso é uma coisa contraditória com o espaço da creche. Porque no espaço da creche, você está sempre com as outras pessoas. E eu sinto que o bebê precisa construir uma intimidade com cada adulto que está com ele, assim. Uma coisa, assim, que você só faz quando está você e ele. No momento da troca, que você põe pra dormir, que você canta desafinado e não está nem aí, que você faz brincadeiras, [...] Fui aprendendo a me deixar na creche, ao longo do tempo, esse ano eu acho que eu estou bem à vontade, assim, a deixar isso vir pra fora, assim, e perceber que isso faz, isso é o meu trabalho. Assim, perceber que isso é muito importante. Que seja verdadeiro, né, que não seja... falso. (BRANCA, v. 2, p. 169).

Autorizada pela sua experiência com os bebês, e advertida a respeito da tensão entre o desejo e a exigência institucional, Branca recorre a alguns elementos da psicanálise para refletir sobre sua experiência educativa sem que, com isso, reproduza tal discurso como um efeito de colagem imaginária. Pelo contrário, ela interroga o saber do especialista ponderando que, ainda que saiba que o IRDI 2 pode ser interessante para a constituição subjetiva do bebê, e ainda que deseje construir a referida "intimidade" na creche, isso não significa que ela poderá fazê-lo, pois, sendo da ordem do que é íntimo e também contingencial ao encontro com o bebê, sobretudo quando essa experiência não estiver autorizada na instituição.

[...] Então, é difícil, você como adulto construir com o bebê pequeno [...] essa intimidade que a Ivonete (psicóloga) diria que é... como chama... pulsional, [...] que é desse "eu vou comer esse bebê" (gesticula e fala com intensidade), que é muito importante pro desenvolvimento psíquico, né, do bebê. E é muito difícil desenvolver isso perto das outras pessoas. É muito [...] difícil você ter essa relação pulsional com o bebê, ainda mais quando não é o seu,

⁹³ IRDI 17. Professora e criança compartilham uma linguagem particular.

⁹⁴ IRDI 2. A professora fala com a criança num estilo de fala particularmente dirigido a ela (manhês).

porque parece que isso não cabe no espaço da creche. Parece que é esquisito. Parece que você está infantilizando a criança, que você está fazendo uma coisa boba. E aos poucos a creche foi formando os educadores pra perceber que isso é muito importante, ba-ba-ba, mas, ao mesmo tempo, não é só porque a gente sabe que é importante que a gente vai fazer. Porque isso tem a ver com intimidade. Então, não sei se a palavra é contraditório. Às vezes é incompatível. Pode ser incompatível. É mais difícil, demora mais tempo, pra construir essa intimidade com o bebê, dessa relação um a um, assim, não só porque tem um monte de bebê, também. Mas porque parece que a gente está em uma instituição, em uma instituição que você não pode ser... sabe... ser. (BRANCA, v. 2, p. 173).

Com isso, Branca conclui que "Só porque eu trabalho com bebês, meu trabalho é fazer mamanhês (faz imitações)? Não. Meu trabalho é me ligar aos bebês, afetivamente." (BRANCA, v. 2, p. 169).

Assim, nos parece mais interessante que elas interroguem aquilo que diz a especialista, inserindo aí espaço para a singularidade, do que se constatássemos a simples reprodução do discurso da psicanálise em um efeito de colagem imaginária. Esses resultados apontam para um cenário no qual há maior possibilidade de sustentar aquilo que de desejo retorna do laço educativo. Afinal, "saber humanizar um bebê não é algo que se aprende nos livros. É algo que se aprendeu no próprio processo individual de humanização. A ciência pode incrementar esse saber, embora jamais possa substituí-lo" (MARIOTTO, 2009, p. 141).

Assim, como segunda conclusão, assinalamos que o percurso formativo pelo qual a educadora passou será de menor importância caso ela não possa ocupar uma posição na qual se enderece aos bebês a partir de um desejo que não seja anônimo. Sobre as educadoras entrevistadas, especificamente, não podemos dizer muito a respeito da posição que ocupam junto aos bebês já que foram feitas apenas duas entrevistas, mas apontamos que a possibilidade das educadoras da creche B interrogarem o saber do especialista é otimista na medida em que aponta para a possibilidade de restituírem para si um lugar de saber junto aos bebês⁹⁵, ainda que seja um saber parcial.

⁹⁵ Lembramos que, ao falar sobre a particularidade do cuidado tomada como condição da educação dos bebês, reforçamos, nada podemos afirmar sobre o devir subjetivo dos bebês, nem dos efeitos que produz essa educação.

Por último, tanto a primeira quanto a segunda conclusão sugerem que a forma de acolher o desejo na creche B vem representando uma sustentação importante para o lugar de fala de suas educadoras. Isto é, tanto o fato de estarem advertidas a respeito da tensão entre discurso institucional e desejo, quanto o fato de interrogarem o saber da suposta especialista, remetem ao trabalho que a instituição vem fazendo em sustentar o lugar de enunciação das educadoras, acolhendo aquilo que de desejo retorna do laço com o bebê. Seria o que Winnicott chamaria de *holding do holding*. Nossas observações foram pontuais sobre essa questão, de forma que não é possível concluir de fato, mas lembramos que enquanto na creche B havia um espaço de escuta semanal, indicando que tinham alguma possibilidade de compartilhar dúvidas e angústias, na creche A a relação entre educadora e coordenadora/diretora era pouco estreita e mediada pela supervisora.

Portanto, finalizamos destacando que, ao final, não se trata de obedecer ao discurso regimentar ou ao que diz o especialista, ainda que, obviamente, não possamos descartar a importância do percurso formativo dessas profissionais. De outro modo, pontuamos que se o percurso formativo implicar em uma reprodução do discurso lecionado, com um efeito maior ou menor de colagem imaginária, a educadora estará obedecendo ao discurso institucional na mesma medida em que torna anônima sua palavra. Nesse sentido, apontamos justamente para a reflexão sobre como a educadora pode entrar de uma forma singular na experiência com o bebê e sustentá-la, levando consigo a "bagagem" de conhecimentos e formações que todos carregamos, mas convocando-os sem perder de vista o desejo em causa no cuidado.

Assim, nosso percurso se esforçou em resgatar o valor da experiência com o bebê, a qual carrega algo que é essencialmente indeterminado, aberto, imprevisível e que por isso não se permite traduzir, reduzir, nem recopiar em um protocolo, apontando para a importância da singularidade da demanda ou do endereçamento do adulto. Trata-se, portanto, de sustentar a singularidade na experiência viva com o bebê, sustentação essa que se dá em nome próprio, ou em nome da vontade, do prazer, do desejo de se endereçar a uma criança não como mãe, mas que tampouco é anônimo. Afinal, o desejo em causa no trabalho com os bebês jamais será

desprezível já que ocupar-se de um bebê não é inócuo para uma mulher. No enlaçamento com o bebê, a educadora, não sendo a mãe, tem também uma posição que convoca a singularidade do bebê. Não acolher o desejo nesse encontro implicará sempre em pagar um alto preço, sobretudo para o bebê, sujeito em constituição.

CONCLUSÃO

A perspectiva psicanalítica oferece as ferramentas para redimensionar a importância do cuidado na função com bebês em creches, o que é de suma importância considerando que atualmente os bebês são introduzidos cada vez mais precocemente em ambientes coletivos, e por cada vez mais horas diárias. Esse é um cenário que lança necessariamente a pergunta sobre a responsabilidade das creches ao participar de forma tão enfática do período de vida da criança em que são lançadas as bases para sua constituição ulterior.

Nesse debate, a perspectiva psicanalítica pode contribuir em grande medida pois traz uma compreensão ampliada acerca da educação de bebês: educar é transmitir as marcas simbólicas que possibilitem que a criança um dia venha a dizer-se, isto é, que venha a proferir a palavra que carrega o desejo (LAJONQUIÉRE, 2009). Com isso, a psicanálise não somente aproxima o cuidado da educação no âmbito do trabalho com bebês, como evidencia que justamente o cuidado não anônimo é aquele que tem função educativa, redimensionando seu lugar no trabalhos das creches. O bebê humano não nasce pronto e somente se constitui psiquicamente a partir de um outro que lhe dedique seus cuidados, sustentando o campo do Outro para a criança. A educadora poderá ser um dos sujeitos a encarnar essa função, participando assim de sua constituição subjetiva, desde que possa endereçar-se ao bebê a partir de um desejo que não seja anônimo. Sua posição terceira com relação à família será marcada pela continuidade ao materno, ao mesmo tempo em que afirmará uma diferença no seu lugar de palavra: ela não se endereça ao bebê em nome de um desejo materno, mas ao mesmo tempo, não o pode fazer de forma anônima.

No entanto, como referido no capítulo 1, quando a creche é tomada por uma vertente mais escolarizante, dois importantes efeitos são prontamente revelados, quais sejam, o discurso marcado pela **prevalência da técnica e a universalização das práticas** da educação infantil (KUPFER; LERNER, 2014). Quando o processo de escolarização da creche se dá de forma mais incisiva, há, portanto, a tendência em subtrair a singularidade humana através da homogeneização das práticas, podendo, em um cenário extremo, reduzir a experiência educativa a uma questão de

técnica. Levado às últimas consequências, esse processo tende a dissociar o cuidado na função educativa com crianças pequenas, já que tudo o que de indeterminado, imprevisto e impossível que existe na educação - o desejo - não pode encontrar lugar.

Ao escutar as cinco educadoras de bebês (0-18 meses) de duas creches distintas, tais quais caracterizadas no capítulo 4, procuramos investigar como elas arranjaram-se com a tensão entre o discurso institucional e o desejo, tensão essa que pode ter a dissociação entre cuidado e educação como um efeito. A intenção foi ilustrar as posições singulares nos cenários discursivos das creches A e B a respeito da experiência de sustentar a singularidade no laço educativo.

A partir da fundamentação teórica da Metodologia IRDI nas creches, exposta no capítulo 3, partimos do pressuposto que os indicadores IRDI podem ser lidos no processo educativo e permitem apontar para a eventual dissociação do cuidado tomado no laço com o adulto. Utilizamos os indicadores da pesquisa IRDI como orientadores de leitura dos discursos das educadoras, assumindo a hipótese de que quando o conjunto de indicadores estiverem presentes, apontariam para uma forma de enlaçamento cujo desejo não é anônimo, indicando a não dissociação do cuidado na educação. Tal emprego dos IRDI nos permitiu trazer elementos da experiência das educadoras de bebês à discussão teórica travada em um primeiro momento da dissertação.

A análise das entrevistas a partir dos indicadores IRDI tomados como orientadores de leitura apontou que os discursos das educadoras das creches A e B evocaram a presença da maioria dos IRDI, assinalando um modo de endereçamento não anônimo. Constatamos também que a tensão dos discursos nas creches, em última instância, colocou a exigência às educadoras em ter que responder a dois diferentes 'amos': por um lado, acolher aquilo que de desejo retorna do laço com o bebê (e que as desestabiliza, por se reconhecerem castradas) e, por outro, atender às exigências do discurso institucional. A expressão desse mau encontro compareceu nas duas creches, mas de modos diferentes. O discurso de Violeta (creche A) revelou um maior efeito de colagem ao discurso regimentar, tencionando sua experiência educativa no sentido da dissociação do cuidado. De outra forma, na creche B, advertidas a respeito do possível mau encontro entre discurso institucional

e o desejo, as educadoras puderam nomear o mal-estar e, em alguns momentos, recusar a obedecer o discurso regimentar, sustentando a singularidade de cada bebê escutada no interior do laço. Certamente, além de estarem advertidas sobre a tensão discursiva na função com os bebês, o fato de contarem com um espaço de escuta para acolher aquilo que de indeterminado retorna do laço educativo pode ter sido importante para as educadoras da creche B, por sua vez, poderem acolher o desejo. Isso posto, concordamos com Crespin (2016) a respeito do papel que cabe à instituição em sustentar a educadora na função com o bebê. Independentemente do método pedagógico esgrimido no discurso regimentar, é preciso que a instituição possa acolher aquilo que de desejo retorna do laço educativo: a incerteza, o imprevisto e a indeterminação necessária à experiência de convívio com o bebê. Serão os espaços de escuta e de palavra que conferirão o lugar simbólico onde poderão circular os discursos que sustentarão a educadora a sustentar, por sua vez, a criança, se implicando no laço educativo de uma maneira singular.

Nosso caminho teórico revelou algumas experiências de atenção ao bebê que ilustram formas diferentes pelas quais procuraram se apartar daquilo que de desejo retornava do laço educativo. Em Lóczy, por exemplo, o mal-estar entre o rígido protocolo em torno da profissionalização dos cuidados também colocava as cuidadoras em posição de ter que responder a dois amos: aquele do regimento institucional e aquele outro que dizia respeito ao desejo. Justamente, em um cenário mais radical, negar o desejo implica em não se haver com a castração e perder de vista que os saberes já estabelecidos, ainda que importantes, sempre serão não-todo: nunca irão recobrir a totalidade já que o imprevisto sempre escapa. Por isso, não se trata de tomar a questão do cuidado como objeto de recomendações práticas ou sobre o 'como proceder' com uma criança, pois o desejo em causa será sempre irreduzível. Nesse sentido, tampouco a psicanálise poderia solucionar a questão do cuidado na Educação Infantil através de um regimento psicanalítico, pois não se trata de reproduzir um determinado discurso regimentar, mas sim daquilo que o adulto pode fazer junto ao bebê quando diante do imprevisto. Por outro lado, a psicanálise pode ajudar a refletir sobre o modo como o desejo é acolhido na creche, de forma a sustentar que o cuidado ao bebê não seja anônimo, que é o que importa na constituição psíquica do bebê - que, em última instância, pode ser feito em Lóczy

quando as cuidadoras podiam ser escutadas a respeito de sua experiência educativa.

Por último, assinalamos que o percurso formativo pelo qual a educadora passou será de menor importância caso ela não possa ocupar uma posição na qual se enderece aos bebês a partir de um desejo que não seja anônimo. Sobre as educadoras entrevistadas, especificamente, não podemos dizer muito já que foram feitas apenas duas entrevistas. Mas apontamos que a possibilidade das educadoras da creche B interrogarem o saber do especialista é otimista na medida em que aponta para a possibilidade de restituírem para si um lugar de saber junto aos bebês, ainda que seja um saber parcial.

Por fim, não se trata de obedecer ao discurso regimentar ou ao que diz o especialista, ainda que, obviamente, não possamos descartar a importância do percurso formativo dessas profissionais. Quando se trata de educação infantil, é preciso ressaltar a importância do endereçamento do adulto à criança, pois, na medida em que sua palavra não seja anônima, o cuidado terá função educativa nas creches. Por isso, importa refletir **como** a educadora pode sustentar a singularidade da experiência, levando consigo a "bagagem" de conhecimentos e formações que todos carregamos, mas convocando-os sem perder o endereçamento singularizado. Trata-se, portanto, de sustentar a singularidade na experiência viva com o bebê, sustentação essa que se dá em nome próprio, ou em nome da vontade, do prazer, do desejo de se endereçar a uma criança - não como mãe, mas que tampouco é anônimo. Assim, concluímos que é o desejo não anônimo o que está em causa na educação de crianças pequenas em creches.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁹⁶

- BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370p.
- BALMÈS, T.; CHABAT, A. **Bébé(s)**. França, 2010. Disponível em: <http://focusfeatures.com/babies>. Acesso em: maio 2017.
- BAPTISTA, V. M. F. **O infans, a creche e a psicanálise**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008, 238p.
- BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **ANAIIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul** – perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. 322p.
- BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.
- BERNARDINO, L. M. F.; LAZNIK, M. C.; ARAÚJO, G. X. As vicissitudes do encontro mãe/bebê: um caso de depressão. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte (MG), n. 35, p. 49–56, 2011.
- BERNARDINO, L. M. F. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. 152p.
- BERNARDINO; L. M. F.; VAZ, C.; QUADROS, M.; VAZ, S. Análise da relação de educadoras com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008. p. 207-220.
- BORGES-DUARTE, I. A fecundidade ontológica da noção de cuidado. De Heidegger a Maria de Lourdes Pintasilgo. **Ex Æquo**, Lisboa (Portugal), n. 21, p. 115-131, 2010.
- BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes Editora. 1998. 225p.
- BRANDÃO, D. B. S. R. **A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo**: alcances e limites. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BRANDÃO, D. B. S. R.; KUPFER, M. C. M. A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. **Psicologia USP**, São Paulo (SP), v. 25, n. 3, p. 276-283, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília (DF), 13 de julho de 1990.

⁹⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CARVALHO, M. T. V. C. **Creche**: um elemento a mais na constituição do sujeito. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2001.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, 1999.

CRESPIN, G. **A clínica do precoce**: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 187p.

CRESPIN, G. **À escuta das crianças na educação infantil**. Trad. Inesita Machado; Apoio FAPESP e CNPq. Título Original: Paroles de tout-petits: à l'écoute des enfants en crèche. São Paulo: Instituto Langage, 2016. 144p.

DAVID, M.; APPELL, G. Título original: **Lóczy ou le maternage insolite**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2014. (Coleção Temas de infância, v. 25).

DE LAJONQUIÈRE, L. A psicanálise e o mal-estar pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), n. 8, p. 92-98, 1998.

DE LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de Psicanálise e Educação. São Paulo: Vozes, 1999.

DE LAJONQUIÈRE, L. Educação e Infanticídio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 25, n. 1, p. 165-177, 2009.

DE LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010. 272p.

DE LAJONQUIÈRE, L. Do que não se quer saber na formação de professores. In: CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Sarandi, 2013a. p. 39-60.

DE LAJONQUIÈRE, L. A Palavra e as Condições da Educação Escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 455-469. 2013b. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

DIAS, I. S. **A relação educadora-bebê**: laços possíveis. 2010. 91 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FONSECA, P. F.; LINS, F. R. S. Da leitura à intervenção: considerações acerca da Metodologia IRDI e a singularização do laço educador-bebê nas creches. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Org.). **De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2014, p. 153-162. (Infância e psicanálise).

FREUD, S. **Projeto para uma Psicologia Científica**. In: Freud, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, p. 381-456. 1895/1977.

FREUD, S. **Narcisismo**: uma introdução. Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 12. 1914/1969.

FREUD, S. **Pulsões e destinos da pulsão**. In: L. A. Hanns (Ed. e Trad.) Obras Psicológicas de Sigmund Freud: Escritos sobre a psicologia do inconsciente (Vol. 1, pp. 133-173.). Rio de Janeiro: Imago. 1915/2004.

FREUD, S. **A dissolução do complexo de Édipo**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 215-226). Rio de Janeiro: Imago. 1924/1974.

FREUD, S. **Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos**. In: FREUD, S. Obras completas. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1925/1976.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição *standard* brasileira das obras psicológicas completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1930/1976. v. 21.

FREUD, S. **Feminilidade**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, v. XXII. 1933/1972.

FLACH, F. **Educação Infantil**: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.

GABEIRA, T.R.; ZORNIG, S. A. Os eixos do cuidado na primeira infância. **Cadernos de Psicanálise**. CPRJ, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 143-158, 2013.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Educação Básica. Sinopse Estatística da Educação Básica, 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 12 ago. 2015.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem**. Rio de Janeiro: Ágalma. 2002.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo (SP), n. 4, p. 7-14, 2001.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KUHLMANN, M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. Pesq.** São Paulo (SP), n. 78, p. 17-26, 1991.

KUPFER, M. C. et al. Metodologia IRDI: uma ação de prevenção na primeira infância. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Orgs.). **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012. 292p.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Org.). **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012. 292p.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Org.). **De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2014. 304 p. (Infância e psicanálise).

KUPFER, M. C. M.; LERNER, A. B. C. Retratos do mal-estar contemporâneo na Educação Infantil. In: VOLTOLINI, R. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. 240p.

LACAN, J. Nota sobre a criança. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 369-370. 1969/2003.

LACAN, J. Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano. In: **Escritos**. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 275-311. 1966/1996.

LACAN, J. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: J. Lacan, **Escritos**. Traduzido por Ribeiro, V. Rio de Janeiro: Zahar, p. 96-103. 1966/1998.

LAZNIK-PENOT, M. C. Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In: WANDERLEY, D. (Org.). **Palavras em torno do berço**: Intervenções precoces, bebês e famílias. Salvador, BA: Ágalma, 1997. p. 35-51.

LAZNIK-PENOT, M.-C. (Org.). Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional: quando a alienação faz falta. In: **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. 2. ed. Salvador: Ágalma, Coleção Psicanálise da Criança: Coisa de Criança, v. 1, n. 1, p. 31-48. 1998.

LAZNIK-PENOT, M. C. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Textos compilados [e prefácio] por Daniele de Brito Wanderley. Salvador, BA: Ágalma, 2004.

LAZNIK-PENOT, M. C. Godente ma non troppo: o mínimo de gozo do outro necessário para a constituição do sujeito. In: LAZNIK, M. C. **A hora e a vez do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, p. 15-36. 2006/2013.

LEBOYER, F. **Shantala**: massagem para bebês, uma arte tradicional. Tradução de Luiz Roberto Benati e Maria Silva Cintra Martins. 5ª edição, São Paulo: Ground, 1995. 153p.

LERNER, R.; KUPFER, M. C. M.(Orgs.) **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008. 240 p.

LEJARRAGA, A. L. **O amor em Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 156p.

LOPES, T. J. S.; BERNARDINO, L. M. F. O sujeito em constituição, o brincar e a problemática do desejo na modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza (CE), v. 11, n. 1, p. 369-395, 2011.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação Infantil e Psicologia: para que brincar? **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília (DF), n. 23, v. 2, p. 14-21. 2003.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), n. 111, p. 115-133, 2000.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MONTENEGRO, T. O cuidado e a formação moral na educação infantil. São Paulo: Educ/Fapesp. 2001.

MOURA, S. M. S. R.; ARAÚJO, M. F. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Psicologia Ciência E Profissão**, Brasília (DF), v. 24, n. 1, p. 44-55, 2004.

NASCIMENTO, M. L. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. 2, n. 1, 2012a.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 17, n. 49, jan./abr. 2012b.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas (SP), v. 31, n. 61, p. 153-186, nov. 2013.

PELLICCIARI, F. S. A Metodologia IRDI e as construções do espaço e do tempo simbólicos a partir da elaboração da angústia de separação entre um bebê e as professoras da creche. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Org.). **De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2014, p. 113-138. (Infância e psicanálise).

PESARO, M. E.; KUPFER, M. C. M. Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. **Analytica**. São João del-Rei, v. 5, n. 9, p. 58-68. 2016.

PIKLER, Prólogo à primeira edição, 1972. In: DAVID, M.; APPELL, G. **Lóczy ou le maternage insolite**. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2014. (Coleção Temas de infância, v. 25).

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília, 2010. 110p.

RODRIGUES, I. B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo (SP), v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

ROSEMBERG, F. "Educação infantil nos Estados Unidos". In: Rosemberg, F. e Campos, M. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo, Cortez/FCC. 1994.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira <arco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

SACCO, R. D. Resenha: Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender. **Estilos da Clínica**, São Paulo (SP), v. 12, n. 23, p. 224-227, 2007.

SAFRA, G. Os registros do masculino e feminino na constituição do *self*. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, n. 42, v. 76, p. 77-89. 2009.

SILVA, C. R.; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, Curitiba (PR), n. 6, v. 1, p. 31-36, 2002.

SOUZA, A. A. O. **A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2014.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida**. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1965/2004.

TARDOS, A. La main de la nurse. **Spirale**, n. 48, 2008. ISBN: 9782749209333 DOI: 10.3917/spi.048.0177

TORRES, L. H. A casa da roda dos expostos na cidade do rio grande. **Biblos**, Rio Grande (RS), n. 20, p. 103-116, 2006.

VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), v. 14, n. 28, p. 177-189, 2004.

VOLTOLINI, R. Poder, impotência e impossível no discurso pedagógico. In: ALMEIDA, S. F. C.; KUPFER, M. C. M. **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.

WINNICOTT, D. W. A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, p. 399-405, 1956/2000.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes. 1987/2006.

WINNICOTT, D.W. O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago. 1967/1975.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. (D. Bogomoletz, trad). Rio de Janeiro: Imago. 1988/1990.

ZOTTI, C. W. Os aspectos psicanalíticos da amamentação e a construção da subjetividade. In: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Org.). **Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância**. São Paulo: Escuta, 2012.

SITES CONSULTADOS

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo IBGE 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/> Acesso em: mar. 2015.

SÃO PAULO (município). Portal da Prefeitura do Município de São Paulo Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em: fev. 2015.

ANEXO A. CARTA DE INTENÇÃO DE PESQUISA

À Direção da Creche

A aluna de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (SP), Ana Carolina Linardi Munguía Payés, orientada pelo Prof. Dr. Leandro de Lajonquiére, gostaria de apresentar a intenção de realizar parte de sua pesquisa científica nesta instituição. A pesquisa intitulada “O significante ‘cuidado’ no discurso de educadoras de Centros de Educação Infantil do município de São Paulo (SP)”, tem o objetivo de mapear a polissemia do significante cuidado dentre as professoras de crianças muito pequenas, qualificando, assim, essa dimensão do laço educativo.

Justificamos essa intenção de pesquisa como uma contribuição para compreender como a experiência do cuidado possibilita a singularização do laço educativo entre professor e bebê, colocando luz sobre importância de incluir a subjetividade da educadora nessa discussão.

Os procedimentos da pesquisa incluem uma série de até 3 entrevistas com cada candidata de pesquisa desta instituição. O formato da entrevista é aberto, com um roteiro semi-estruturado que orientará a entrevista, porém, sem ordem fixa ou obrigatoriedade de resposta, com duração aproximada de uma hora. A entrevista será gravada e depois transcrita.

Todos os procedimentos serão realizados em consonância com os Padrões Éticos na Pesquisa em Educação da FEUSP e mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Será resguardado o direito do candidato em recusar a participação na pesquisa, ou de retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem prejuízo ou penalização.

Trata-se de uma pesquisa voluntária. Será garantida a confidencialidade das informações e a privacidade dos sujeitos, não sendo revelados seus nomes, ou o nome da instituição, com a finalidade de resguardar as identidades dos participantes de pesquisa.

São Paulo, 07 de Outubro de 2015

Ana Carolina Linardi Munguía Payés

Prof. Dr. Leandro de Lajonquiére

ANEXO B. ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE PERGUNTAS

- Como você chegou a ser educadora de bebês? Há quantos anos trabalha com bebês? O que ser educadora de bebês significa para você hoje?
- Como é sua relação com os bebês que educa e cuida? Você descreveria essa relação como a mesma para cada bebê? O que seria igual para todos e o que seria diferente? Poderia contar sobre um dos bebês do qual se ocupa, o que o torna diferente dos demais?
- O que é cuidar e educar de bebês para você? O que é mais importante no trabalho de educação e cuidado junto a um bebê? Como um bebê gostaria de ser cuidado? O educador de bebês também precisa ser cuidado? Se sim, de que forma?
- De que forma você acha que a educadora é importante no processo do bebê tornar-se uma pessoa? Como é para você poder afeiçoar-se por um bebê do qual se ocupa?
- Trabalhar com bebês é uma experiência que lhe trouxe quais aprendizados? Você acredita que mudou ao longo de sua experiência? De que forma?
- Como é a relação das educadoras com as famílias? Você sente que há momentos de colaboração entre o seu trabalho e as famílias? Poderia contar de que forma ocorre essa colaboração?
- De que forma você acredita que a creche pode ser importante para os bebês e suas famílias? Existem necessidades infantis que a creche não pode satisfazer? Quais?
- Após a última entrevista, alguma questão lhe ocorreu que você gostaria de complementar ou retomar?
- Como você descreveria a sua função com os bebês?
- Você percebe alguma diferença entre o educar e o cuidar pensando na sua função junto aos bebês?

ANEXO C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I. Para o Centro de Educação Infantil

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “O significativo ‘cuidado’ no discurso de educadoras de um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, (SP)”, orientada por Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, e que tem como pesquisador/a responsável Ana Carolina Linardi M. Payés, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail analinardi@gmail.com ou telefone (xx) xxxxxxxx. A pesquisa tem por objetivos compreender as singularidades do sentido do cuidado para as educadoras de bebês, a partir de sua experiência cotidiana nesta instituição, sendo realizadas entrevistas (no máximo três) com a participante de pesquisa.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de _____ . Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Nome, Cargo, Local, Data e Assinatura do responsável.

II. Para os sujeitos participantes da pesquisa

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “O significativo ‘cuidado’ no discurso de educadoras de um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, (SP)”, que tem como pesquisadora responsável Ana Carolina Linardi Munguía Payés, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a pelo Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, os quais podem ser contatados pelo e-mail analinardi@gmail.com ou telefone (xx) xxxxxxxx. O presente trabalho tem por objetivos compreender as singularidades do sentido do cuidado para as educadoras de bebês, a partir de sua experiência cotidiana nesta instituição. Minha participação consistirá em responder a até três entrevistas gravadas, com duração aproximada de uma hora, em dia e local de minha preferência. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade, não sendo revelada a minha identidade ou o nome da instituição pesquisada. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.