



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILVIA HELENA DE REZENDE SISTE MAIA

ARTESÃS DO DESEJO:
A FUNÇÃO DAS EDUCADORAS DE CRECHE NA
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DOS BEBÊS



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



SILVIA HELENA DE REZENDE SISTE MAIA

ARTESÃS DO DESEJO:
A FUNÇÃO DAS EDUCADORAS DE CRECHE NA
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DOS BEBÊS

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa Dra Cleide V. M. Batista

Londrina

2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M217 a Maia, Sílvia Helena de Rezende Siste.

Artesãs do desejo : a função das educadoras de creche na constituição
subjéctiva dos bebês / Sílvia Helena de Rezende Siste Maia. – Londrina,
2011.

85 f.

Orientador: Cleide Vitor Mussini Batista.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia educacional – Teses. 2. Educação infantil – Teses. 3. Edu-
cadora de creches – Teses. 4. Psicanálise – Teses. 5. Educação de crianças –
Teses. I. Batista, Cleide Vitor Mussini. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

SILVIA HELENA DE REZENDE SISTE MAIA

ARTESÃS DO DESEJO:
A FUNÇÃO DAS EDUCADORAS DE CRECHE NA CONSTITUIÇÃO
SUBJETIVA DOS BEBÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rosa Maria Marini Mariotto
PUC – Curitiba - PR

Prof. Dra. Rosane Zétola Lustoza
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista
UEL – Londrina - PR

Londrina, 22 de julho de 2010.

Aos meus pais que, no exercício de suas funções parentais, me permitiram estabelecer uma relação prazerosa com o conhecimento.

A Rodrigo, por seu profundo respeito pelo conhecimento.

A meus filhos, Maria Clara e Gabriel que me permitiram conhecer o que é ser mãe.

AGRADECIMENTOS

A tessitura desta pesquisa foi feita com a ajuda de muitas mãos, e também de ouvidos atentos, que permitiram profícuas interlocuções. Assim, expresso minha profunda gratidão a estes generosos colaboradores:

A minha orientadora Prof. Dr. Cleide Vitor Mussini Batista, por acolher a minha questão e apostar nela, tornando esta pesquisa possível.

A Cassiana Magalhães Raizer, pela participação ativa e apoio constante.

A Fernanda Cristina de Oliveira e Silva, interlocutora valiosa, crítica sensível e amiga em todas as horas.

A Vera Lucia Dolenz, pela presença constante em todas as etapas desta produção.

Aos professores do programa de Mestrado em Educação Escolar, pela contribuição direta ou indireta, dada a este trabalho.

A todas as educadoras participantes desta pesquisa, pela generosidade com que dividiram comigo suas preciosas experiências.

E, finalmente, a minha família, pelo incentivo, paciência e apoio, que me ajudaram a seguir em frente.

MAIA, S.H.R.S. **Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês.** 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a participação das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês que frequentam tal instituição, a partir dos conceitos psicanalíticos propostos por Freud e Lacan. Propõe uma articulação entre o conceito psicanalítico de sujeito, educação, entendida em seu conceito amplo e a primeira infância. Mostra os diferentes momentos históricos vividos pela creche e as representações existentes sobre ela nos dias atuais. Aponta os caminhos pelos quais a criança deve passar, desde seu nascimento para a constituição de seu psiquismo, e o papel preponderante que o outro semelhante desempenha no processo desta constituição. Analisa a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês que frequentam estes espaços, função entendida como transmissão de marcas simbólicas. Discute que a educadora de creche é mais um modo de fazer operar as funções materna e paterna, situando-se como um significante que transita mais pela via da função paterna, pois, ao acolher o bebê na creche, o faz na condição de terceiro, que marca a separação da relação privilegiada do bebê com sua mãe. Esclarece, ainda, que a educadora de creche estabelece laço com o bebê a partir de sua própria posição subjetiva e também a partir dos discursos da cultura que a atravessam, podendo, dessa forma, ser reconhecida como um ser de linguagem e, portanto, um ser de desejo, que confere à creche sua função constituinte. Por fim, destaca a importância do brincar e da palavra para a constituição subjetiva e a necessidade de se ofertar atividades lúdicas às crianças e fazer circular a palavra na creche, a fim de proporcionar condições estruturais, além das instrumentais no ambiente educativo.

Palavras-chave: Constituição Subjetiva. Educação. Psicanálise. Educadora de creche. Bebês.

MAIA, S.H.R.S. **Artesãs do desejo**: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

ABSTRACT

This research addresses the participation of teachers in nursery subjective constitution of the babies who attend this institution, based on psychoanalytic concepts proposed by Freud and Lacan. Proposes a link between the psychoanalytic concept of subject, education, understood in its broadest and early childhood. Shows the different historical moments experienced by the nursery and the existing representations about it today. Illustrates the ways in which the child must pass from birth up to the psyche and its leading role that plays in a similar process of this constitution. Analyzes the role of nursery teachers in the subjective constitution of the babies who attend these spaces, understood as transmission function of symbolic marks. He argues that the nursery teacher is more a way to operate functions of maternal and paternal, to stand as a more significant that transits through the father's role as host to the baby in the nursery is the third condition, which marks the separation of privileged relationship with his baby's mother. It also discusses the nursery teacher establishes bond with the baby from his own subjective position and also from the culture of discourses that traverse and can thus be recognized as a being of language, and therefore be a desire, giving their nursery function constituent. He also stresses the importance of play and the word for the subjective constitution and the need to offer recreational activities for children and the word circulating in the nursery, to provide structural conditions, in addition to instrumental learning environment.

Key-words: Subjective Constitution. Education. Psychoanalysis. Teacher of child care. Babies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E PRIMEIRA INFÂNCIA: ARTICULAÇÕES EM TORNO DO SUJEITO	14
1.1 O CONCEITO DE SUJEITO	16
1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEMPO NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA	18
1.3 O BEBÊ E O OUTRO	24
2 CRECHE: HISTÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE QUEM FAZ HISTÓRIA	32
2.1 A CRECHE E SUAS ORIGENS	33
3 A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE SOBRE O TORNAR-SE SUJEITO	45
3.1 DO CORPO À PALAVRA, NASCE UM SUJEITO	45
4 ARTESÃS DO DESEJO: ANÁLISE E DISCUSSÃO	51
4.1 DO MÉTODO	52
4.2 DA INSTITUIÇÃO	55
4.3 DA ANÁLISE	60
4.3.1 A organização da Rotina Diária	61
4.3.2 As Concepções de Cuidar e Educar	72
4.3.3 A Escolha Profissional	74
4.3.4 O Brincar	76
4.4 DA DISCUSSÃO	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERENCIAS	82

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma questão referente à importância do lugar ocupado por adultos que cuidam de pequenas crianças na constituição da subjetividade destas últimas. Por subjetividade entendemos “a história pessoal, as representações psíquicas, os fenômenos relativos a processos inconscientes, assim como os significantes pessoais que determinam as escolhas de cada sujeito.” (CARVALHO, 2001, p. 5).

Nosso ponto de partida é a ideia de que as educadoras de creche têm uma função importante nos primórdios da história psíquica dos bebês atendidos por esta instituição. Função, neste contexto, é tomada em um sentido específico, como o apontado por A. Jerusalinsky (1984):

[...] o que faz função é aquele fator que determina todas as outras variações e em relação ao qual, por oposição, se diferenciam os demais elementos da operação. Isto se tomarmos como modelo o que em lógica matemática se chama de função analítica: função complexa infinitamente derivável. É com este sentido que Lacan define a Função do Pai (p.11).

Sabemos que os primeiros anos de vida da criança são importantes para o seu desenvolvimento psíquico, e, por isso, é necessário pensar sobre a relação que se estabelece entre os bebês e os educadores de creche.

A partir do olhar da Psicanálise, buscamos investigar as particularidades da constituição do sujeito num âmbito específico: a instituição creche. Para tanto utilizamos as contribuições dos conceitos psicanalíticos - segundo os referenciais teóricos de Freud e Lacan - sobre bebês e suas relações com adultos significativos para refletir sobre a creche como um possível espaço de subjetivação.

Neste percurso, várias questões se colocam. Uma delas, mais ligada à questão da educação, refere-se ao desenvolvimento histórico da creche. Ao longo da história desta instituição, em diversos momentos atribui-se ao educador o papel de substituto materno. Este olhar polêmico sobre a função deste profissional tem uma trajetória específica e marca desde a representação do educador de creche a partir do imaginário social, como também, a luta por parte das legislações e concepções de educação atuais para superar esta ideia.

Convém destacar que não compartilhamos da ideia segundo a qual o papel da educadora de creche é um substituto dos pais, pois reconhecemos que “as marcas que permitem um sujeito situar-se numa linhagem e filiação é de exclusividade parental” (MARIOTTO, 2009, p. 26). Porém, entendemos que, no exercício de seu trabalho junto à criança, a educadora de creche amplia e suplementa as funções parentais (Carvalho, 2001), à medida que colabora para a expansão do laço social e para a inserção da criança nos valores da cultura.

Também não se trata de afirmar ser o ambiente de creche o único ou o mais importante espaço de constituição subjetiva para os bebês nela atendidos. Mas, considerando que faz parte de nossa realidade atual uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho, a diminuição dos espaços domésticos e, frente a isso, a entrada cada vez mais cedo de crianças no espaço escolar, torna legítima a nossa preocupação em pensar o trabalho da educadora de creche como uma artesã, que participa da tessitura da rede simbólica na qual se sustenta o psiquismo do bebê, no exercício de suas atividades de cuidar e educar, que se encontram descritas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs), material integrante da série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, de 1998.

Acreditamos que novos olhares sobre a relação entre educador de creche e bebê possam contribuir para o campo educacional somando elementos aos esforços que vêm sendo feitos em tornar a instituição creche cada vez mais reconhecida como espaço de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Por meio da reflexão e investigação sobre a importância dessa relação, buscamos contribuir também para a valorização do trabalho do profissional da educação, que atua em creche, colocando em discussão a amplitude de seu papel na vida das crianças. Por fim, esperamos que as reflexões presentes neste trabalho possam fomentar melhorias na qualidade do atendimento das creches, já que com elas buscamos aprofundar o conhecimento sobre as funções dos profissionais que nela atuam.

Para tal propósito, delineamos como **objetivos**: a) investigar de que modo as educadoras de creche participam da constituição subjetiva dos bebês, que frequentam esses espaços; b) identificar no discurso e nas ações das educadoras participantes momentos constitutivos da subjetividade dos bebês atendidos por elas;

c) discutir os diferentes olhares existentes sobre a creche, seus profissionais e a relação destes com a subjetividade dos bebês em creche; d) refletir sobre as possibilidades constitutivas do espaço creche.

MINHA TRAJETÓRIA

Ao longo de minha graduação em Psicologia, na Universidade Estadual de Londrina, as questões referentes ao momento de inauguração do psiquismo de um bebê insistiram em se fazer presentes, norteadas por minhas escolhas por projetos de pesquisa que diziam respeito à mulher e à criança. Naquele momento nada sabia sobre conceitos como constituição subjetiva, Outro, função materna, função paterna, mas já desconfiava que “havia mais coisas entre uma mãe e um bebê do que poderia imaginar minha vã filosofia”.

Ao longo de minha formação psicanalítica, já introduzida na leitura lacaniana da Psicanálise, os cartéis dos quais participei também buscavam uma elaboração sobre a constituição do sujeito.

A participação em seminários clínicos de renomados psicanalistas, como Leda Fischer Bernardino e Julieta Jerusalinsky, me despertou para o fato de que o trabalho clínico com crianças deve ser tomado em sua dimensão interdisciplinar, instigando-me a buscar em outros campos as respostas para minhas inquietações.

Mas, foi durante minha formação acadêmica, em uma das especializações *lato sensu* que cursei (“Transtornos no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente”, coordenado pelo Centro Lygia Coriat de Porto Alegre), que fez sentido, para mim, formalizar uma pesquisa sobre a constituição do sujeito no âmbito da educação.

Como afirma Julieta Jerusalinsky, mestre não-toda, “quando se trata da infância, estamos sempre com um pé na saúde e outro na educação”. Acredito que a Psicanálise seja uma base importante para a sustentação destes dois pés.

A partir dessas ideias, fruto de minha trajetória, apresento o que me foi possível construir até então, nesta pesquisa.

JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

Partindo da constatação de que na atualidade, a instituição creche vem fazendo, cada vez mais cedo, parte de um número expressivo de crianças, o presente trabalho se mostra relevante contribuindo com novos elementos para a reflexão sobre o espaço creche.

Encontramos, na área educacional, muitos estudos voltados para o processo de adaptação da criança na creche, sobre a formação de professores para atuar na educação infantil, sobre organização de espaços na creche, porém são escassas as pesquisas que se propõem a pensar a subjetividade dos bebês nesse espaço.

Acreditamos que o ser humano é um ser que deseja, mas normalmente o desejo humano não é considerado no processo educativo. O ser humano é dotado de uma subjetividade desejante e o educador deve estar preparado para lidar com esta dimensão humana.

Sendo assim, sustentamos que esta pesquisa poderá contribuir para os esforços que vêm sendo feitos para um maior reconhecimento da creche como espaço importante para o desenvolvimento infantil, ampliando as reflexões acerca das relações entre educador de creche e bebês.

Estas considerações nos conduzem ao **problema** da pesquisa: De que maneira as educadoras de creche participam da constituição subjetiva dos bebês que frequentam esta instituição?

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Metodologia

Para a concretização do trabalho, a pesquisa foi realizada em duas creches da cidade de Londrina, uma pertencente à rede privada e outra de caráter filantrópico. A escolha por mais de uma creche para o processo de pesquisa deve-se ao fato de acreditarmos que as características da instituição podem interferir como uma variável nas respostas. Entendemos que, ao lidarmos com um sujeito em uma instituição, encontraremos nele as relações que se estabelecem entre este sujeito e a instituição a que pertence. Assim, pensamos que não centralizar a coleta de

dados em uma única creche ajuda-nos a focar a investigação na relação entre educador de creche-bebê, ainda que estejamos cientes que esta relação sofra os efeitos do contexto em que se insere.

Sendo esta uma pesquisa de caráter qualitativo, o **procedimento** de coleta de dados consistiu em **entrevistas abertas, não diretivas**, com sete educadoras - três da instituição pertencente à rede privada e quatro da instituição filantrópica – e, **observação** das atividades destas com os bebês, realizadas durante as rotinas de trabalho das educadoras.

Para **análise dos dados** coletados na entrevista e observação elegemos eixos temáticos que nos ajudaram a organizar o material produzido e buscar extrair dele o seu essencial para responder à questão da pesquisa. Os eixos temáticos escolhidos foram: organização da rotina diária, as concepções de cuidar e educar, a escolha profissional e o brincar. Escolhemos esses eixos temáticos por entendermos que eles se relacionam com a constituição psíquica dos bebês que frequentam a creche. A análise do material reunido no eixo temático, “a organização da rotina diária”, se fez tendo como baliza os quatro eixos de subjetivação, em torno dos quais a subjetividade se constitui – suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença-ausência e alteridade que serviram de base para a construção dos indicadores clínicos de risco psíquico para o desenvolvimento infantil, validados pela Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), desenvolvido pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP) (KUPFER et al, 2010).

Os dados coletados nas entrevistas e observações foram registrados, de forma descritiva e reflexiva, em um diário de campo.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para a efetivação deste trabalho, sistematizamos nossas ideias da seguinte forma:

A **Introdução** orienta o leitor acerca do problema da pesquisa, o referencial teórico que embasa nossas ideias, nossos objetivos, bem como a motivação que conduziu o trabalho.

No **Capítulo 1**, introduzimos o conceito de sujeito, articulando-o a educação, entendida em seu conceito amplo, e à primeira infância. Apresentamos os conceitos de Outro, Outro primordial, função materna, destacando a importância do adulto cuidador para a emergência do sujeito do inconsciente. Discutimos, ainda, as diferentes noções de tempo implicadas na constituição subjetiva e a importância do brincar para esta constituição.

Ao longo do **Capítulo 2** identificamos as diferentes fases históricas vividas pela creche, bem como as múltiplas visões e representações existentes sobre esta instituição, analisando os efeitos destas últimas no trabalho desempenhado na creche e na subjetividade dos bebês.

No **Capítulo 3** apresentamos alguns aspectos referentes à organização subjetiva da criança, de acordo com a teoria psicanalítica freudolacaniana.

No **Capítulo 4** realizamos um entrelaçamento, buscando analisar e discutir o material coletado no campo de pesquisa, relacionando-o com a teoria.

Finalmente, nas **Considerações Finais** buscamos articular nossa análise com os objetivos propostos e, também, discutir a importância da circulação da palavra e do brincar para imprimir maior qualidade na relação estabelecida entre educadora e bebê no ambiente de creche

1 PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E PRIMEIRA INFÂNCIA: ARTICULAÇÕES EM TORNO DO SUJEITO

Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões 'impossíveis' quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há mais tempo, são a educação e o governo. (FREUD, 1937)

Em 1937, em seu artigo intitulado "Análise Terminável e Interminável", Freud localiza a psicanálise junto a outras duas profissões impossíveis: educar e governar. Longe de afirmar que nada pode ser feito nestes três campos, Freud chama a atenção para o fato de que, nessas práticas, não é possível fazer tudo: há sempre um resto impossível de analisar, de educar e de governar. O impossível a que Freud se reporta, refere-se ao efeito do significante em cada ser humano, que é absolutamente singular, e seus desdobramentos imprevisíveis.

Contudo, ainda que Freud estivesse atento às descobertas psicanalíticas, como afirma Checchinato (2007), ele jamais deixou de enfatizar a importância fundamental da educação. Este autor acrescenta ainda que, por mais impossíveis que sejam, essas três profissões nunca deixaram de proliferar, pois tanto governar e educar, como também psicanalisar garantem a perenização da cultura.

Parece-nos, então, possível precisar um ponto de encontro, uma intersecção entre psicanálise e educação, educação aqui entendida em sentido estrito, como aquela que introduz o humano na linguagem e, portanto, na cultura.

Para Mariotto (2009), educar, nessa perspectiva, é humanizar, é marcar o sujeito com o significante, abrindo espaço para a desbiologização do corpo, amarrando-o à pulsão e à palavra.

O ato educativo, assim concebido, está no cerne da visão psicanalítica de sujeito, conforme Kupfer (2007). Para a autora, o ato de educar pode ser entendido como aquele "por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo..." (p. 35)

O conceito de educação a que nos referimos não se confunde com a pedagogia, entendida como “um saber positivo sobre como ajustar *meios* de ação a *fins* existenciais estabelecidos *a priori*” (Lajonquière, 2009, p. 144), que se opõe ao ‘*só-depois*’, tão caro à psicanálise, pois para esta última o saber inconsciente nunca é tomado de antemão.

A essa ideia de educação, concebida como o ato que insere o ser vivente na cultura e permite que este tome posição em relação aos códigos e discursos que a organizam, a psicanálise tem algo a dizer. Algo referente à importância do sujeito do inconsciente e sua relação com o adulto cuidador.

Sobre este ponto de convergência entre psicanálise e educação comenta Checchinato (2007):

Assim a educação, quanto à psicanálise, consiste em oferecer à criança significantes que a insiram em sua subjetividade, na cultura, na convivência humana. E se a pulsão se representa segundo os significantes que lhe são apresentados, incumbe aos pais e educadores uma responsabilidade ímpar. (p. 19)

Para J. Jerusalinsky (2002), no que tange à intervenção com a infância, sempre se está em um campo fronteiro entre a saúde e a educação e, portanto quando se trata da infância, é importante trabalhar, de forma articulada, saúde e educação.

Seja na clínica como no ambiente escolar a intervenção com a primeira infância deve dar-se de tal forma que um bebê possa ser situado em relação aos ideais que vigoram na cultura e esta referência aos ideais implica educação, no sentido a que nos referimos anteriormente, aquela que vai além do intuito consciente de ensinar um conteúdo. Esta educação que contempla saúde – sobretudo saúde mental – refere-se a:

[...] uma transmissão consciente e inconsciente, como a colocação em ato das inscrições simbólicas que, desde o Outro encarnado, são constituintes do bebê e lhe permitirão estabelecer as referências a partir das quais virá fazer escolhas na vida. (J. JERUSALINSKY, 2002, p. 68)

Diante disso, é possível pensar num entrelace ente psicanálise, saúde e educação a partir do conceito de sujeito. Ainda que Lacan localize a psicanálise no campo da ética e não no da saúde, entendemos que a discussão da constituição do sujeito, no âmbito da educação, toque também na questão da

promoção de saúde, especialmente saúde mental, já que, para que o desenvolvimento de uma criança ocorra sem entraves, é preciso que o sujeito de desejo se constitua.

1.1 O CONCEITO DE SUJEITO

O conceito de sujeito para a psicanálise, elaborado por Jacques Lacan, em nada coincide com o eu da psicologia, tampouco com o sujeito da sociologia. O sujeito lacaniano se refere a uma fenda, a uma divisão. E, por que uma divisão deveria ser tão cara aos profissionais que lidam com a pequena criança? Porque é justamente esta divisão que permite “à criança reconhecer-se como diferente na relação com os outros (adultos e semelhantes) identificando-se com o nome próprio.” (Molina, 2008, p.66). Em outras palavras, é a condição de dividido que permite ao humano tomar posição frente a seu próprio discurso.

E o que o *infans* (aquele que não tem fala) tem a ver com essa noção de sujeito? Não se nasce sujeito, torna-se ou não sujeito, na relação privilegiada do bebê com adultos significativos. O tornar-se sujeito implica numa complexa rede de relações que começa a ser tecida muito antes do nascimento do bebê.

[...] a criança freudiana, e portanto um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensada como alguém cuja construção se inicia com o nascimento: do ponto de vista da constituição daquele sujeito, sua história começa bem antes, começa com seus avós, e o que se passou com eles em sua constituição subjetiva inconsciente marcará também aquele sujeito, que já encontra ao nascer uma trama estendida sob ele. (KUPFER, 2007, p. 37)

Assim, a inauguração do psiquismo em um bebê exige a articulação de uma série de elementos que começa se armar muito antes que a criança venha ao mundo.

É semelhante a um trabalho artesanal, como o filé (do francês *filet* : rede), técnica de bordado milenar que consiste em montar uma rede, cujo desenho segue um esquema. Para o psiquismo nascente também é necessário que se arme uma rede simbólica, sobre a qual este psiquismo possa sustentar-se.

Rede tecida por muitas mãos, mas não quaisquer mãos. Desses verdadeiros artesãos requer-se implicação com sua obra. Ou seja, para que a

linguagem engate no corpo do bebê é preciso que fios de desejo façam essa amarração.

A psicanálise tem, então, com seu conceito de sujeito, algo a dizer sobre aquele que ainda não fala e sua relação com os adultos significativos, aqueles responsáveis por sua educação, no sentido apontado por Lajonquière (2009): educação como ato de possibilitar uma filiação simbólica humanizante.

O sujeito psicanalítico se define por uma posição em sua relação dialética com o Outro. Ele se constitui na e pela linguagem e, de acordo com Bernadino e Mariotto (2010) se organiza e se positiva pela fala, podendo desejar desde que seja possível uma enunciação própria.

É importante distinguir fala e linguagem, pois o bebê humano, que ainda não fala, já nasce imerso em um mundo de linguagem. Como aponta Bernardino (2008), o bebê é esperado como falante, imaginado como capaz de se expressar antes mesmo de seu nascimento e, mesmo sem ser falante, já está inserido em um campo de linguagem, submetido desde seu início às suas incidências.

É que a linguagem, conforme Bernardino (2006), longe de ser apenas mais uma das capacidades a ser adquirida pelo homem, de acordo com sua maturação, para poder comunicar-se, trata-se de uma estrutura, a partir da qual um ser humano poderá tornar-se um sujeito falante e desejante.

Retomaremos a discussão sobre os processos implicados na constituição do sujeito no capítulo três deste trabalho. Por hora nos interessa que, para a emergência do sujeito é necessário o Outro.

Lacan em 1964, no Seminário 11, define o Outro (grande outro) como um campo, onde reside o significante do qual depende o sujeito. O Outro é “o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (LACAN, 1964, p.193-194)

É o Outro que define o lugar que o sujeito vindouro irá ocupar e, portanto, pode-se afirmar que “uma das características desse sujeito é de ser dividido entre ele e o Outro”. (INFANTE, 2000, p.94).

Para que o bebê possa ascender à linguagem e, assim, possa tomar posição diante do Outro, ocupando um lugar na cultura, é preciso que

primeiramente, este Outro compareça ao bebê como um encarnado, alternando-se em um outro semelhante (pequeno outro, representado na obra de Lacan por **a**, do francês *autre*) que, conforme Bernardino (2004), é portador de objetos, de olhar e de voz, e aquele mediador entre o bebê e a cultura, o Outro (grande outro, representado por **A**).

Sobre a distinção entre o Outro e o outro, nos mostra Lacan (1955) “há dois outros que se devem distinguir, pelo menos dois – um outro com *A* maiúsculo e um outro com *a* minúsculo, que é o eu. O Outro, é dele que se trata na função da fala” (p. 297).

Introduzimos aqui o conceito de Outro primordial, que, segundo Lacan (1964) é o primeiro Outro com o qual o sujeito tem de lidar; é a presença real que encarna alienação e separação, processos pelos quais deve passar o sujeito para sua constituição.

Cabe ao Outro primordial a tarefa de operar o recalque originário, ou seja, de ir regulando as funções do bebê por meios simbólicos, recalçando sua condição animal, inserindo-o numa ordem simbólica, numa ordem de linguagem, e nessa tarefa vai organizando os tempos implicados em sua constituição como sujeito.

1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TEMPO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Ainda que o sujeito comece a tomar forma muito antes de seu nascimento, podemos apontar um momento inicial em sua constituição, o momento da incorporação simbólica, momento da inscrição pulsional. Trata-se da entrada do bebê no campo simbólico, a partir do encontro de seu corpo com a linguagem. Deve-se ao Outro primordial o papel de agente dessa inscrição, na medida em que toma o grito do bebê, que inicialmente é pura descarga, como um apelo a ele dirigido, e se põe em posição de atender a esse apelo.

Para Infante (2000), cabe a este Outro a mediação entre o grito, como expressão de uma tensão ligada às urgências vitais, e o grito, como apelo, interpretado por esse Outro, e é essa mediação que instituirá no bebê o funcionamento pulsional que caracteriza o ser falante.

Frente ao grito do bebê, interpretado como um apelo ligado à necessidade, (como, por exemplo, a fome), o Outro primordial responde com uma ação específica, (no caso o seio), propiciando ao bebê uma experiência de satisfação, dado que permite o apaziguamento da tensão inicial. Esta primeira experiência de satisfação, este primeiro encontro com o objeto de satisfação jamais se repete da mesma forma. Na próxima experiência com o seio, já não é o mesmo objeto que ele encontra, ou seja, esta experiência não é idêntica à primeira experiência de satisfação. Por isso que a psicanálise diz que o objeto de satisfação do humano, nomeado por Lacan de objeto a, é perdido desde sempre e, portanto, para sempre procurado, instalando-se aí o campo da demanda e do desejo.

Essa experiência de satisfação mítica, no sentido de primeira, original, de encontro com o objeto e suas consequências, ou seja, o desvio do campo da necessidade para o campo da satisfação mediada pelo simbólico é a própria inscrição pulsional e o que a diferencia de qualquer funcionamento nos moldes do instinto. (INFANTE, 2000, p.96)

O autor coloca que durante este momento de incorporação simbólica, que se situa nos seis primeiros meses de vida do bebê, não há nenhuma identificação de um Outro particular, sendo o Outro primordial mais um dispositivo que exerce a função de intermediação entre as necessidades e a linguagem. E nessa função o Outro primordial toma o grito do bebê como um apelo, pois supõe nele um sujeito, e, sobretudo alterna-se entre presença e ausência, mas não apenas como presença e ausência física, mas sim psíquica. E é justamente neste intervalo de presença e ausência do Outro primordial que o bebê pode vir a se situar como sujeito.

Infante (2000) afirma ainda que, se tudo corre bem entre o bebê e este Outro primordial e se há incorporação simbólica, o bebê passa para um segundo momento, o do infantil, propriamente dito.

O infantil, em psicanálise, refere-se a um tempo lógico, e não cronológico. O infantil caracteriza-se por uma certa posição do sujeito em relação ao Outro, uma posição na qual o sujeito se coloca como objeto de amor do Outro, ou “como Ego ideal para um ideal de Ego encarnado no Outro.” (Infante, 2000, p. 98). O tempo lógico infantil prevê uma série de operações psíquicas na relação entre a criança e o Outro.

Para Bernardino (2004), o conceito de infantil recobre o que seria Neurose Infantil para Freud e o que Lacan define como Estrutura. A autora sinaliza dois movimentos neste conceito:

[...] um deles, partindo dos agentes do Outro em direção à criança, marcando-a com os significantes que lhe indicam um lugar no seu desejo; e o outro, partindo desta vez da criança que faz uma leitura deste desejo e responde justamente com uma construção – singular – que vem ser a sua neurose infantil. Temos aí a gênese da responsabilidade subjetiva. (BERNARDINO, 2004, p. 56)

A posição infantil não é exclusiva do bebê; ela se refere a toda vivência de paixão e fascínio, porém, no caso de bebê, o infantil é estrutural e condição necessária para a constituição do sujeito.

Nota-se que o conceito de infantil não se confunde com a ideia que comumente se tem de infância, como um tempo de desenvolvimento, de inacabamento, que se relaciona mais com um tempo cronológico específico. A constituição do sujeito não se dá por cronologia, se dá por momentos lógicos que podem ou não ocorrer. Assim, o sujeito não está garantido por uma cronologia.

Medeiros e Mariotto (2006), ao distinguirem infantil de infância, afirmam que o que determina o infantil do sujeito é sua relação de negação diante do falo e da castração, o que denota seu lugar na estrutura. Já a infância fala de um tempo construído a partir de uma perspectiva genética de desenvolvimento biopsicossocial.

Ainda que a constituição subjetiva não seja garantida pela passagem do tempo, a psicanálise não fica indiferente à cronologia. Na infância, o tempo conta, tal como aponta J. Jerusalinsky (2002):

Afirmar que o desenvolvimento de um bebê não está causado pela passagem do tempo em si não é o mesmo que dizer que a passagem do tempo seja indiferente, mas que tal passagem resulta absolutamente insuficiente para dar conta de tal advento. (p.152)

No tempo da infância estão implicados aspectos referentes ao **crecimento** (aumento de tamanho, peso e volume do organismo), à **maturação** (aperfeiçoamento do sistema nervoso central, da estrutura orgânica), ao **desenvolvimento** (mais abrangente que os anteriores, não se referindo apenas ao orgânico; é relativo às aquisições instrumentais - psicomotricidade, linguagem e

aprendizagem), e de **constituição subjetiva** (emergência do sujeito do inconsciente).

Os primeiros três aspectos (crescimento, maturação e desenvolvimento) são chamados evolutivos e dizem respeito a uma organização que se torna cada vez mais complexa à medida que o tempo passa. Já o psiquismo diz respeito aos aspectos estruturais, juntamente com o aparelho biológico, em especial o sistema nervoso central e o sujeito cognitivo (CORIAT e A. JERUSALINSKY, 2001)¹.

Bernardino (2006) afirma que o sistema nervoso central tem um papel de alicerce, oferecendo possibilidades de inscrição dos processos simbólicos. De acordo com a autora, para o surgimento do sujeito psíquico é necessário o encontro entre esse alicerce biológico e uma estrutura familiar, transmissora do sistema simbólico.

Dessa forma, todos estes aspectos evolutivos e estruturais se entrecruzam e desse entrecruzamento resulta que todos estes aspectos se afetam mutuamente.

Para Bernardino (2004), quando se trata das inscrições fundamentais implicadas na constituição do sujeito, estamos sempre no entrecruzamento de uma maturação que é movida por uma lógica de linguagem e marca o acontecimento biológico, ao mesmo tempo que é dependente dele – as determinações genéticas, constitucionais e ambientais vão sofrer a ação do desejo do Outro. Sendo assim, os tempos lógico e cronológico se conjugam.

A autora, buscando dar conta teoricamente deste complexo processo sem radicalizar para o lado de uma teoria desenvolvimentista, nem para o lado de uma teoria estrutural, propõe uma definição de desenvolvimento compatível com uma abordagem psicanalítica freudo-lacanianana:

[...] o atravessamento das diferentes interseções de tempos lógicos com estados cronológicos, que permitem o processo simbólico de inscrição e de passagem de um sujeito do tempo infantil ao tempo de apropriação de estrutura, em retroação constante, passando pelos diferentes estatutos imaginários que configuram sua posição

¹ Dezoito anos após a primeira edição de seu texto de 1978, Alfredo Jerusalinsky acrescenta uma nota preliminar à reedição, onde faz uma revisão da distinção entre sujeito psíquico e sujeito cognitivo. Nessa nota Jerusalinsky afirma ser a função psicológica do conhecimento nada mais que uma dobra do sujeito psíquico. Para o autor dividir sujeito psíquico e sujeito do conhecimento, supondo o último como dissociado do anterior “implica estrangê-lo à pura lógica.” (2001, p. 6)

em relação ao desejo: criança, adolescente, adulto, até o envelhecimento, tendo como eixo o infantil que se repete. (p. 57)

Essa complexa relação do funcionamento psíquico e do desenvolvimento da criança com o tempo aponta para a importância do Outro como motor que impulsiona esse processo, ou “como ordenador constitutivo assujeitando o ser ao tempo de seu desejo.” (MEDEIROS e MARIOTTO, 2006, p.47)

Um outro tempo, além do lógico e cronológico, deve ser inserido em nossa análise da infância. Trata-se do tempo histórico, de como o conceito de infância se desenvolveu ao longo da história, já que o “sentimento da infância” e o lugar que a criança ocupa no discurso social nem sempre foi como o conhecemos hoje.

Ariès (1986) afirma que na sociedade medieval não havia o sentimento da infância, ou seja, não existia a consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto ou mesmo do jovem. Para o autor assim que a criança adquiria as condições para viver sem a ajuda constante de sua mãe ou ama, ela ingressava na sociedade dos adultos, compartilhando com estes últimos todas as atividades sociais: jogos, brincadeiras e profissões.

O bebê, nesta sociedade, pouco contava, dado o alto nível de mortalidade. “Não contava porque podia desaparecer”, afirma Ariès (1986, p.157). Assim que a criança superava esse período de alto risco para sua sobrevivência, passava a conviver ativamente com os adultos.

A distinção entre as crianças e adultos vai se configurando através dos séculos, como aponta o Ariès (1986):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (p.65)

Entre os séculos XVI e XVII um novo sentimento de infância começa a surgir: a “paparicação”, em razão da qual a criança, por sua ingenuidade e graça, se tornava fonte de relaxamento e distração dos adultos, sobretudo das mães e amas. Esse novo sentimento, que se combinava com uma certa indiferença tradicional dedicada às crianças, provocava outro sentimento novo, como um

negativo a esta paparicação - irritação e hostilidade para com a atitude dos adultos que se divertiam com suas crianças.

Digno de nota é que justamente este sentimento de exasperação diante dos mimos dedicados à criança que se encontra o início da idéia de infância, como um tempo distinto do adulto, “pois não convinha ao adulto se acomodar à leviandade da infância” (ARIEËS, p. 163). Esse sentimento hostil à paparicação formou-se entre moralistas e educadores do século XVII, cuja preocupação “era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais” (idem, p.163), e inspirou toda a educação até o século XX.

Em conformidade com essas ideias, Kupfer (2007) afirma que foi necessário que se operasse na idade clássica, entre os séculos XVI e XVII, o surgimento de uma nova preocupação, ligada à emergência de uma nova classe social, que era a preocupação educativa. Assim, a criança moderna surge como indissoluvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui um lugar social e lhe dá identidade. “O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória”, defende Kupfer (2007, p.36).

A autora discute ainda que a psicanálise concorda com essa definição de criança dada pela História, pois, se a realidade humana está recortada pelo significante, então o significante “criança” será também uma criação da linguagem, por sobre algo a que se chama suporte biológico; uma interpretação que pode não coincidir com o que também está convencionado como etapa de maturação biológica.

Para J. Jerusalinsky (2002), um grande passo foi dado ao se diferenciar um adulto constituído de uma criança em constituição, pois foi justamente o reconhecimento dessa diferença que deu lugar ao surgimento de especialidades dedicadas à infância. Porém, a autora chama a atenção para uma outra diferenciação que, apesar de sutil, é de grande importância para aqueles que intervêm na infância: “trata-se do reconhecimento das características próprias da primeira infância, ou seja, do que situa a diferença entre um bebê e uma criança.” (p. 31)

1.3 O BEBÊ E O OUTRO

Podemos entender a infância como um tempo da vida na qual a estrutura psíquica do humano não está decidida e que os diferentes aspectos instrumentais encontram-se em pleno processo de aquisição. Em se tratando de um bebê, situado na primeira infância, não apenas a estrutura psíquica não está decidida, como ele se encontra em um momento no qual estão se efetuando as primeiras inscrições.

J. Jerusalinsky (2002) define este primeiro tempo da vida da seguinte forma:

O tempo de ser bebê corresponde à posição lógica do *infans*, que etimologicamente denomina aquele que ainda não fala, e, portanto, que é ainda incapaz de contar sua própria história. Não se trata apenas de que não tenha adquirido a legalidade sintática da língua e sua correta modulação fonoarticulatória, mas de não ter nem sequer inscritas as coordenadas psíquicas que fazem possível a enunciação do seu desejo. (p.258-259)

O que é, então, um bebê? Certamente, o tempo de ser bebê se localiza na infância, porém, o bebê se distingue da criança pequena em três pontos centrais: um bebê se caracteriza por uma indiferenciação dos aspectos instrumentais, não tem um Eu minimamente constituído e não conta com o brincar simbólico² como forma de responder ao Outro.

Por aspectos instrumentais entendem-se aqueles que nos permitem trocas com o meio, tais como a linguagem/comunicação, a aprendizagem, a psicomotricidade, os hábitos da vida diária, o brincar e processos práticos de socialização. Para Coriat e A. Jerusalinsky (2001, p. 10), estes “são instrumentos para expressar, dizer, experimentar, intercambiar, regular averiguar, entender, etc, ou seja, para realizar tudo aquilo que o sujeito, desde sua estruturação, demanda.”

Em um bebê, todos esses aspectos encontram-se extremamente indiferenciados, como no exemplo apontado por Coriat e A. Jerusalinsky (2001):

² Utilizamos o termo brincar simbólico para nos referir à brincadeira do faz-de-conta.

[...] o ato de sucção em um bebê de um mês é, ao mesmo tempo, acontecimento biológico reflexo, (eventualmente de alimentação), afetivo, cognitivo, psicomotor, de comunicação, de aprendizagem, de jogo, de constituição de hábitos, de socialização. Inclusive, como estamos vendo, os aspectos instrumentais estão fusionados em um processo único, que progressivamente irá levá-los à sua dissociação relativa. (p.10)

Ocorre que, devido à indiferenciação entre esses vários aspectos, quando um deles é afetado, os outros também o são. Esta característica do bebê o torna extremamente vulnerável às intervenções que incidem sobre ele, exigindo grande responsabilidade daqueles que se ocupam do bebê.

O bebê também se distingue de uma criança pequena por não ter ainda o Eu estabelecido. A noção de eu – isso que nos representa, que nos permite um reconhecimento, o que nos dá limite em relação ao resto do mundo – não é algo que recebemos por uma herança filogenética, garantido pelo corpo biológico. Essa noção é construída na relação do bebê com o adulto privilegiado.

Ao discutir sobre a constituição do Eu, Lacan nos fala sobre o Estádio do Espelho, período que se inicia por volta dos seis meses de vida e se estende em torno dos dezoito meses a dois anos. O Estádio do Espelho nos mostra como no humano a imagem do Outro sobre o sujeito é constituinte.

O estágio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência à antecipação que, para o sujeito, preso na ilusão da identificação espacial, maquina os fantasmas que se sucedem de uma imagem do corpo fragmentado a uma forma que chamaremos de ortopédica de sua totalidade e à armadura enfim assumida de uma identidade alienante que vai marcar com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental (LACAN, 1949, p.11)

Espelho é uma metáfora. Espelho é o olhar materno, como possibilitador da identificação da criança. E por que o autor se utiliza desta metáfora? Pois a criança, quando nasce não tem esta ideia de unidade e esta conquista ela poderá ter ou não no olhar do Outro sobre ela. Um bebê nasce bastante descoordenado, mas ele poderá encontrar a unidade antecipada no olhar da mãe (ou de quem quer que faça a função materna). Trata-se de uma identificação, no sentido de que poderá haver uma mudança no sujeito a partir do Outro. A criança se identifica com uma imagem ideal (Eu Ideal) que a mãe, ou agente materno, lhe oferece, imagem unificada e antecipadora. O que se encontra

no estágio pré-especular é uma fragmentação na unidade corporal do bebê e, a partir dos seis meses há uma possibilidade de unificação dessa imagem corporal, deixando de existir essa vivência de despedaçamento.

J. Jerusalinsky (2002) afirma que o olhar e a palavra do Outro antecipam para o bebê uma imagem unificada do corpo, em um tempo em que, desde as condições de maturação, um bebê ainda não tem um efetivo domínio instrumental. Assim, “introduz-se por meio de tal antecipação imaginária uma tensão entre o que o bebê é e o que ele deveria tornar-se.” (p. 160). Para a autora, o Estádio do Espelho permite ao bebê entrar na dimensão de ter (imaginariamente) um corpo e ter domínio voluntário dos diferentes aspectos instrumentais a partir das funções do Eu.

Um outro ponto que caracteriza o tempo de ser bebê é que este não tem os recursos do brincar simbólico como forma de responder ao Outro. Para J. Jerusalinsky (2002), o brincar é um sintoma constituinte na infância, é uma resposta da criança à estrutura, é a forma que a criança tem de começar a tecer ativamente uma rede singular de representações a partir daquilo que a marcou. Dessa forma, entendemos que o brincar tem um papel central na constituição do sujeito.

Mesmo sem o recurso do faz-de-conta, os bebês brincam e brincam ativamente. Porém, os bebês dependem de um outro que sustente o seu brincar.

Para uma melhor compreensão da relação do brincar com a constituição subjetiva torna-se necessário explicar o que acontece com o bebê para que ele possa chegar ao brincar simbólico.

O bebê, quando nasce, vive uma situação de desamparo devido a sua prematuridade, mesmo que tenha nascido a termo. É que o humano, diferente de outras espécies, é um deficiente instintivo. Ainda que, ao nascer, seja munido de reflexos arcaicos e ritmos biológicos, falta-lhe, em seu aparato genético, o saber necessário para vir a se tornar um adulto. Por esta razão, o ser humano depende de um outro semelhante que lhe dê referências para que possa vir a construir este saber. Semelhante, mas não um igual, posto que, para sua eficácia, é fundamental que esta relação seja dissimétrica.

Porém, apesar de sua deficiência instintual, desde cedo a criança pequena ou o bebê tem de responder a uma convocação quanto à sexuação (tem de responder como homem ou como mulher). De acordo com A. Jerusalinsky (2007,

p. 43) “a criança é posicionada na sexuação no discurso de seus pais muito antes de que possa captar a diferença entre os sexos. É por isso que se ‘comporta como um menininho’, ‘que já é um rapazinho’ ou é ‘toda uma mocinha’ quando ainda usa fraldas.” A criança tem, assim, seu lugar antecipado, não na realidade, mas na estrutura. Ela tem de responder desde o lugar que o Outro lhe outorga.

Mas a criança não tem recursos para responder a esta convocação simbólica. Tendo de responder a esta defasagem entre o que ela é e o que esperam que ela seja, a criança faz uma dilatação do imaginário, isto é, no faz-de-conta a criança pode fazer o que na realidade não lhe é possível. Assim, o brincar é um sintoma da infância, sintoma não como patologia, mas como forma de responder ao Outro.

Outro ponto importante a ser considerado no brincar é que este se situa numa esfera de proteção. Dado que se trata de um sujeito em constituição, que depende da sustentação do desejo e das representações do Outro, a criança não responde legal e socialmente por seus atos. A criança, quando brinca, não precisa se responsabilizar como se aquilo fosse um ato, pois a brincadeira é um ensaio. Ensaando, a criança vivencia a possibilidade de vir a ser. Enquanto ela não “for grande”, ela brinca de faz-de-conta, o que lhe dá uma possibilidade ficcional de vir a ser. Ao brincar a criança realiza ativamente o que ela recebeu passivamente. Brincando a criança produz série, produz alinhavo simbólico. A criança quando brinca faz um árduo trabalho de elaboração. Ela elabora este destempo, entre sua insuficiência constitutiva presente e o que é antecipada na estrutura, brincando.

O brincar simbólico não se mantém tão vívido ao longo de toda infância. Ele inicia por volta dos dois anos, tem seu ápice em torno dos três anos e a partir dos seis anos a criança volta seus interesses pelos jogos de regras. Assim, a cada tempo da infância encontramos diferentes modalidades de brincadeiras.

Mas antes do brincar simbólico também os bebês brincam. Porém, por não terem o recurso psíquico da imaginação, é o adulto que sustenta os jogos para o bebê. Para J. Jerusalinsky (2002), o bebê, mais do que brincar simbolicamente, está em posição de que um Outro encarnado o leve em conta, aposte nele e por isso é que, por meio da fantasia materna, que o bebê é sustentado em seu funcionamento pulsional.

Num primeiro momento a criança “é brincada” pela mãe. É nos cuidados com a alimentação, higiene, regulação de sono, que a mãe vai imprimindo marcas em seu bebê. Logo nos primeiros cuidados, a mãe tira o bebê do campo da necessidade, pois junto com a satisfação desta, ela também lhe oferece o olhar, o contato, a voz (o “manhês”,³ com entonação melodiosa). Assim, nessa relação, a mãe articula estes dois lugares: um, ao se apresentar ao bebê como semelhante encarnado (outro) com aquele que inscreve a criança no simbólico (Outro). A medida que a mãe faz os cuidados com o bebê, ela nomeia e fornece à criança elementos que irão permitir que esta última assuma uma determinada imagem de si mesma.

Nessa mesma linha de considerações, afirma PINHO (2006):

Todo bebê, quando nasce, é mergulhado em um universo de linguagem. Este ‘banho’ de palavras deixa marcas singulares em cada criança, que se inscrevem em seu corpo e lhe conferem uma significação mínima, fazendo com que o simbólico (a linguagem) venha recobrir o real (o corpo). Para que um sujeito de desejo possa emergir, falando em nome próprio, é necessário que haja inscrição do mesmo no campo da linguagem, ou seja, na ordem simbólica, possibilitando-lhe o ingresso em determinada história, no interior de uma cultura (p.185).

Neste campo que se estabelece entre a mãe e o bebê, a mãe vai introduzindo objetos (brinquedos, chupeta, mamadeira) que permitem que se arme entre eles a gradativa separação, em direção à constituição de um eu, distinto do outro.

Winnicott (1971) introduz os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para designar a área intermediária de experiência entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, e está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena. Para o autor, essa área intermediária é necessária para o início do relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornado possível por uma maternagem suficientemente boa, ou seja, uma maternagem que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê e que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade do bebê em tolerar os resultados da frustração. Winnicott

³ De acordo com J. Jerusalinsky (2004) atualmente no Brasil os termos “manhês” ou “mamanhês” tem sido utilizados para se referir ao modo como as mães costumam falar com seus bebês: com uma entonação caracterizada por incidência de picos prosódicos, pela sintaxe simplificada, pelo uso de diminutivos, pela evitação de encontros consonantais, pela repetição silábica e pelo registro de voz mais alto que o habitual.

sustenta também que o objeto transicional representa a transição do bebê de um estado em que ele está fundido com a mãe para um estado em que está em relação a ela como algo externo e separado.

Neste processo de separação, imprescindível para a constituição subjetiva, o trabalho maior é da mãe, pois espera-se que ela já tenha passado por esta experiência. Para que a operação lógico-inconsciente da separação ocorra é preciso que a mãe tenha em si a marca da castração. Assim, a mãe, para atender às necessidades da criança percorre um caminho nas vias da própria falta. É a mãe que instaura a curiosidade na criança quando permite a entrada do pai (real ou não) na relação com o filho.

Dessa forma, para que a criança brinque, é necessário que se inscreva nela a marca de uma falta, é preciso que ela ocupe um lugar vazio. Isso equivale a dizer que a criança começa a brincar com os objetos quando ela deixa de ser somente objeto de desejo da mãe e passa a pôr em cena, na brincadeira, seus próprios alinhavos desejantes. Brincando, a criança pode elaborar também a angústia da separação.

Esse brincar inicial, quando reconhecido pelo Outro primordial como produção de um sujeito, tem por desdobramento aquisições importantes tais como a formação de imagem e esquema corporal, linguagem, entre outros que se constituem como pré-requisitos para a sua futura inserção no ensino fundamental e seus respectivos conteúdos de aprendizagem.

Cabe citar ainda certos jogos que são constituintes do sujeito, jogos que são sustentados na relação com o Outro encarnado, que, como vimos, muitas vezes é a mãe. A. Jerusalinsky (2007) nos apresenta três modalidades de jogos de fundamental importância para a estruturação do sujeito, a saber: os jogos transicionais, os jogos de borda ou de queda e o brincar de está/não-está.

Os jogos chamados de transicionais referem-se a um conjunto de fenômenos que aludem à substituição de objeto de desejo. Cada brinquedo deve ser tomado como substituto do objeto que causa o desejo e, por isso, como objeto de gozo e ao mesmo tempo como significante da falta. Encontra-se aqui a configuração que o brincar apresenta: insistência, gozo, repetição, capacidade de representar o futuro da criança. O que abre para a criança o campo de sua 'transicionalidade' é o

fato de que a mãe toma a própria criança como transicional para ela, e não como sua realização fálica definitiva (A. JERUSALINSKY, 2007, p.157)

Para o autor, os “jogos de borda” referem-se a uma série de brincadeiras tais como: jogar brinquedos fora do berço, empurrar objetos para a extremidade da mesa até sua precipitação, espiar pelas frestas, remexer os buracos, andar pelas beiradas e por todo lugar que ofereça risco de queda. Esses brinquedos estruturantes abrem a possibilidade da estruturação do espaço e as condições da separação, sendo por esta via que o sujeito encontra formas de articular o corpo escópico e o corpo significante. A criança lança os objetos e o Outro se coloca em posição de recuperá-lo. Recuperar esses objetos é, para a criança, armar uma série de alternância de presença e ausência.

O brincar de “está/não-está”, ainda segundo A. Jerusalinsky (2007), assinala um movimento constituinte do sujeito no qual o bebê captura, na descontinuidade do significante, a imagem de si mesmo vista ou não vista pelo Outro, o que implica colocar em série a presença-ausência. Este jogo precisa ser feito na presença do Outro e permite uma descontinuidade do olhar, ainda que muito breve. Neste jogo, quem nomeia esta descontinuidade é o Outro.

Diante do exposto é possível afirmar que é sempre desde o brincar que se produz uma criança, pois não há nenhuma atividade significativa de seu desenvolvimento que não passe pelo brincar.

Se afirmamos anteriormente que no brincar a criança se coloca ativamente diante do que sofreu passivamente, é necessário pontuar ainda que não é apenas para elaborar que uma criança brinca, mas que no brincar a criança também produz. E é justamente à produção que a criança realiza em seu brincar que os profissionais que se ocupam dela devem estar atentos. Estamos de acordo com Pinho (2006) quando afirma “enquanto ferramenta teórica comum, o brincar permite priorizar a constituição do sujeito na intervenção, sustentando essa posição ética, independente da especificidade profissional daquele que opera” (p.191).

Todos esses itens que caracterizam o “ser bebê” apontam para uma mesma direção: a extrema permeabilidade do bebê ao Outro. Acontece que é justamente neste tempo da primeira infância, neste tempo de radical dependência dos significantes e dos cuidados que vêm do Outro que o bebê é inserido na creche. A creche é a primeira instituição com a qual a criança tem de lidar; é ela que faz,

para a criança, a ponte entre a família e o campo social. Dessa forma, a creche pode oferecer-se como uma excelente oportunidade de efetuar essa transição do familiar para o espaço público

Se discutimos anteriormente sobre a enorme responsabilidade dos adultos que intervêm na primeira infância para a constituição psíquica e para as aquisições instrumentais do bebê, não podemos nos furtar a analisar mais de perto quem é o Outro do bebê na creche. É preciso que haja uma reflexão sobre o papel do educador na constituição subjetiva dos bebês que frequentam esta instituição.

A proposta desta pesquisa não caminha no sentido da transposição da psicanálise, com seus métodos e técnicas, ao campo educacional, pois estamos advertidos da ineficácia dessa tarefa. Tampouco propomos uma nova teorização pedagógica, que venha definir os parâmetros da educação ideal. Buscamos sim oferecer novos elementos para a discussão sobre o lugar ocupado pela educadora de creche no desenvolvimento do bebê, desenvolvimento entendido em seu sentido pleno, como aquele que inclui a constituição do sujeito de desejo.

Optamos por utilizar o termo “educadora” em vez de “professora” para nomear o profissional que se ocupa do bebê na creche, pois desde sua etimologia, nos parece mais adequado a nossa análise. Educador é aquele que opera o ato de educar, palavra originada do latim *educare*, que, de acordo com Lajonquière (2009), significa criar, alimentar, ter cuidados com, formar, instruir, ações que fazem parte do cotidiano da creche. Nossa escolha ao referirmo-nos a este profissional no feminino deve-se ao fato de constatarmos ser esse um campo eminentemente feminino, já que não encontramos nenhum homem desempenhando essa função, nem em nossa prática de investigação, nem na literatura consultada.

Se o sujeito se constitui sempre da mesma forma, os discursos que o atravessam, o lugar simbólico e as representações sociais, não se mantêm iguais. Buscaremos, então, percorrer os caminhos pelos quais a criança, o educador e a creche percorreram, recuperando suas histórias, suas representações e suas falas, elementos que compõem essa trama de que é feito mesmo o sujeito.

2 CRECHE: HISTÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DE QUEM FAZ HISTÓRIA

A tarefa daqueles que lidam com crianças é a de fazê-las ter vontade de viver, de despertá-las para o mundo, não as deixando ao sabor do destino, mas, sim, responsabilizando-as pela invenção de suas próprias vidas e de sua sociedade. (FREUD,1910)

A investigação sobre a constituição subjetiva de um sujeito implica no resgate da sua história: seu nascimento, os principais personagens, o cenário no qual ele foi inserido, as fantasias suscitadas em virtude de seu surgimento. Pensar a constituição deste mesmo sujeito no âmbito da creche nos exige recuperar também a história desta instituição - sua origem, as transformações vividas por ela, suas representações.

Isso porque a história permite uma melhor compreensão do o lugar ocupado pela Educação Infantil no momento atual, bem como as marcas que ela traz em sua trajetória. E também porque, em alguma medida, esta história marca a história de vida dos bebês que frequentam a creche, já que interfere, de algum modo, na atuação dos profissionais que atuam nessa instituição. Sendo assim, não é possível falar do sujeito em uma instituição sem conhecer os caminhos que trilhou esta última.

Acreditamos, ainda, ser de grande importância a reflexão sobre as representações suscitadas pela creche nos dias de hoje. Para Carvalho (2001), apesar de ter seu capítulo próprio na história do atendimento a crianças pequenas, no Brasil, e de ter destaque na última Constituição Brasileira como instituição educativa, a ideia de creche ainda suscita diferentes e contraditórias representações.

Ao refletirmos sobre o imaginário de creche existente hoje em nossa cultura, retomamos o tema que anima esta pesquisa – a constituição subjetiva – pois esta reflexão nos coloca diante do discurso do Outro⁴, elemento fundamental para a constituição do sujeito, que está impregnado das fantasias próprias de cada grupo social.

⁴ Segundo J. Jerusalinsky (2002), o conceito de Outro é introduzido por Lacan para definir aquilo que é anterior ao sujeito e o determina em sua constituição: a linguagem. É o lugar do significante em relação ao qual o sujeito precisará vir a se situar.

2.1 A CRECHE E SUAS ORIGENS

De acordo com Mariotto (2003), a palavra creche, de origem francesa, significa “manjedoura” e denominava os abrigos para bebês que começavam a surgir no século XVIII. Esses espaços, de caráter custodial e assistencial, tinham por objetivo tirar das ruas crianças que vagavam sozinhas e famintas, enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas até dezoito horas por dia. A autora aponta que outro objetivo se somava a este, que era esconder da sociedade os filhos de uniões extraconjugais.

Para Carvalho (2001), a creche, cuja origem remonta aos asilos infantis, historicamente está ligada em primeiro lugar à guarda da criança e à garantia de cuidados essenciais relativos à higiene, alimentação e proteção. Mas essa criança está inserida num determinado contexto histórico, que precisamos considerar ao analisarmos a origem da creche e o que dessa origem se perpetua até os dias atuais.

Mariotto (2009) expõe que, com o advento da industrialização, fortalecida no século XIX, desenham-se mudanças sociais e econômicas que convocam a mulher ao mercado de trabalho. Essas mudanças colocam em cena os centros urbanos, provocando, pouco a pouco, a redução dos espaços e o número de pessoas numa família, que passaria a se organizar em pai, mãe e filhos. A mãe trabalhadora passa a não dispor, dentro de sua própria família, do cuidador de seus filhos, precisando “terceirizar” esse serviço a estranhos. Em face disso, no entendimento da autora, as creches surgiram não para atender às necessidades básicas da criança, mas em resposta à necessidade da mulher de colaborar mais efetivamente para a economia industrial capitalista.

Em consonância com essas idéias, Bogéa Borges (2010) sustenta que, em um primeiro momento, a história do atendimento à criança em creches era um favor, uma prática de caridade num contexto religioso e não um direito de todos. Para a autora, a origem das creches remonta a um período inicial de atendimento às crianças órfãs e aos filhos das mães trabalhadoras, constituindo-se primeiro como um direito da mulher, e não da criança.

No Brasil, as creches surgiram nas primeiras décadas do século XX, fruto de reivindicações da classe operária. Essas instituições foram introduzidas por

iniciativa de indústrias, com vistas a uma melhor produção da mulher operária ou, também, como trabalho filantrópico e/ou religioso. Nesse período, não há participação do Estado, nem no tocante à oferta, nem no tocante à fiscalização dessas instituições.

Flach (2006) explica que, em substituição às antigas casas dos Expostos - instituições caritativas surgidas nos séculos XVII e XVIII, cuja finalidade era recolher e cuidar das crianças abandonadas, foi fundado em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a Creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, sendo esta a primeira creche brasileira para filhos de operários.

Para Carvalho (2001), durante muito tempo a creche esteve ligada à necessidade da mãe trabalhadora e aos ambientes carentes de recursos mínimos para o desenvolvimento da criança, tendo essa instituição uma orientação prioritariamente filantrópica, destinada às crianças pobres, com caráter assistencialista. Identificamos, dessa forma, uma primeira fase da creche no Brasil - **fase de assistencialismo filantrópico**.

Carvalho (2001) considera ainda possível associar às fases posteriores ao assistencialismo filantrópico a visão da creche como detentora do conhecimento sobre a criança, principalmente o conhecimento médico. Segue-se, então, a esse primeiro momento da creche, de filantropia e assistencialismo, uma fase onde imperava o **discurso higiênico-sanitarista**. Nesse período visava-se, principalmente, a redução da mortalidade infantil e o controle da classe trabalhadora e, sendo assim, os atendimentos à criança nas creches caracterizavam-se como medidas sanitárias.

Segundo Flach (2006), no Brasil, no século XIX, o discurso médico-higienista elegeu as crianças expostas como alvo prioritário, e interveio na conduta da família patriarcal da sociedade escravocrata, empreendendo uma forte campanha para abolição das instituições conhecidas como “Casa da Roda”⁵, “Casa dos Enjeitados” ou “Casa dos Expostos”, por considerar a roda como imoral. O pedido de extinção deveu-se ao alto índice de mortalidade das crianças atendidas por essas

⁵ De acordo com Flach (2006) o nome roda surgiu em decorrência do mecanismo que era utilizado para a entrega das crianças, era um cilindro de madeira incrustado na parede, preso por um eixo, onde as pessoas do lado de fora, sem serem identificadas, depositavam as crianças movimentando o cilindro. O movimento do mecanismo fazia soar uma campainha, avisando aos atendentes da instituição sobre a chegada de mais uma criança.

instituições, em consequência da pobreza de suas instalações e ao temor da disseminação de doenças.

De acordo com Bogéa Borges (2010) o aspecto higienista que imperou no início do século passado definiu este tipo de atendimento, deixando suas marcas até os dias de hoje, que se caracteriza por uma preocupação em manter a criança limpa, aquecida, protegida, alimentada, até que possa ser buscada por sua mãe para levá-la para casa.

Este discurso higiênico-sanitarista se alicerçava no ideal eugênico que, segundo Mariotto (2009), iniciou-se no século XIX, difundiu-se a partir do discurso médico e apregoava o surgimento de um novo homem moral, psico e biologicamente aperfeiçoado. Para essa mesma autora, o alvo na mira do ideal eugênico, dominante nesse período no país era:

[...] um Brasil livre do cidadão ocioso e cheio de vícios, fruto da miscigenação racial. A mistura étnica era considerada então pela elite política a raiz dos problemas sociais e de desenvolvimento que assolavam o país. Dessa forma, a medicina surgiu como uma ferramenta indispensável na cruzada higiênica da sociedade, submetendo-se à ideologia eugênica, o que fez nascer a medicina higiênica. (MARIOTTO, 2009, p. 31)

Ao analisar esse período, que durou aproximadamente cinquenta anos, Mariotto (2009) considera que a educação escolar, a psiquiatria infantil, a psicologia da criança e a psicanálise caminharam juntas rumo à eugenia. A autora destaca que, nesse sentido, a assistência à criança no âmbito da saúde mental – e, portanto, médica – nasceu no Brasil atrelada à escola.

Nessa mesma linha de considerações, afirma Flach (2006):

O ano de 1870 foi então um marco na entrada da medicina higienista nas questões educacionais; muitos médicos, como donos de escolas, membros do governo, etc discutiam a construção de escolas, a implantação da inspeção médico-escolar, em especial a Educação Infantil. [...] Com isso, as descobertas sobre as carências afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas na infância favoreceram a introdução de sucessivas mudanças no funcionamento das creches [...] Tudo isso fez com que essas instituições trabalhassem com horários rígidos de alimentação, sono e hábitos higiênicos, práticas que continuam a ser respeitadas até hoje (p. 19-20).

A partir de meados da década de 1960, em pleno regime militar, crescem os movimentos populares que reivindicavam a provisão de serviços sociais básicos pelo Estado, entre eles o movimento de creche.

Nesta **fase de assistência social**, marcada pelo paternalismo do Estado, preocupado com a sobrevivência das crianças oriundas das classes trabalhadoras, como mão-de-obra futura, o Brasil assiste a um grande número de instalações de creches e órgãos dirigidos à assistência infantil, impulsionados pelo movimento de creches a partir da década de 1970, “cujo provimento contra a carestia implicava em pressionar o poder público a atender as camadas populares em suas necessidades mínimas”. (MARIOTTO, 2009, p.29)

Reforçamos esses dados ao recolhermos as palavras de Flach (2006):

A partir do final da década de 70 a educação das crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. O Movimento de Luta por Creches tomou grandes proporções, reivindicando a participação do Estado na criação de redes públicas. Essa reivindicação foi significativa, pois a creche passou a ganhar a aceitação por parte do Estado com a função de guarda e assistência a crianças pobres, tornando-se então um direito de todo trabalhador (p. 25).

Nesse período, entra em cena a corrente pedagógica, baseada nas teorias da privação cultural, que postulava existir uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica. Partia-se da hipótese segundo a qual as crianças pertencentes às classes socioeconômicas menos favorecidas estivessem em situação de privação cultural e caberia às creches e escolas suprir estas deficiências. De acordo com essa ideia de desenvolvimento, as dificuldades da criança eram vistas como uma consequência da inadequação dos pais, sobretudo da mãe, incapazes de estimular adequadamente o filho. Essa concepção, ainda que ultrapassada, persiste entre muitas instituições de ensino e na sociedade, em geral.

Assim, as creches passaram a sustentar suas ações numa visão de assistência compensatória às crianças oriundas de família de baixa renda, abrindo espaço para a introdução de novos profissionais no ambiente da creche, como o psicólogo e o professor recreacionista.

Para Carvalho (2001) se o Estado passou a preocupar-se com as necessidades e com a sobrevivência da infância, colocando-se no lugar de provedor, colocou muitas vezes as famílias como insuficientes e incompetentes no trato com a criança, gerando nelas, com frequência, culpa e resistência.

A Constituição Federal Brasileira de 1998 marca uma mudança importante na história das creches, pois determina que a garantia ao atendimento em creche e pré-escolas das crianças de zero a seis anos passa a ser um dever do Estado, subordinado à Educação, e não mais à Assistência:

Foi somente com a promulgação da nova Constituição, em 1988, que a creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, vinculando-se à área de Educação. Com isto, propostas pedagógicas foram elaboradas na tentativa de uma melhor estruturação desse espaço educacional e da superação de seu caráter puramente assistencialista (MARIOTTO, 2009, p.29).

O reconhecimento da creche como um direito da criança e um dever do Estado é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996). Esta lei prevê atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (Artigo 4, inciso IV) e avança no discurso do papel da creche, considerando o atendimento por ela prestado como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, conforme determina no artigo 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, p.18)

É digno de nota que, mesmo mais de vinte anos após a promulgação da nova Constituição, que determina a passagem da creche do campo da assistência para o campo da educação, o que representa assim um avanço, já que se ampliam os objetivos da creche, que, de simples guarda passam a ocupar-se com a educação das crianças, não foi possível superar a dificuldade em articular cuidado e educação.

Estamos de acordo com Bogéa Borges (2010) quando afirma “a dicotomia entre cuidar e educar nas escolas e creches que acolhem as crianças de 0

a 6 anos reproduz a hiper valorização da razão em detrimento de outros aspectos, também humanos [...]” (p.189).

Integrar o ato de cuidar e educar tornou-se um dos maiores desafios da Educação Infantil. É possível pensar que a dificuldade dessa articulação se deva, em parte, à predominância da filosofia cartesiana que inspira nossa educação, ao defender uma concepção de superioridade da mente sobre o corpo, fazendo com que o trabalho de cuidar do corpo tenha um estatuto de menor valor em comparação com o ato de educar.

Também é possível atribuir essa dicotomia a um movimento encontrado entre alguns educadores, a saber, a luta pela superação da visão assistencialista de creche, que marca a origem desta instituição e, ainda, persiste no imaginário social. Esse movimento precisa ser amplamente discutido, para que não se incorra no erro de negar suas origens e excluir o cuidado na concepção de educação destinada a crianças pequenas, conforme atesta Bogéa Borges (2010):

Como podemos observar, dentro das próprias instituições educacionais, o cuidar é desprestigiado em contrapartida à valorização do educar, precipitando as profissionais do berçário em uma espécie de limbo ao praticamente abandoná-las a própria sorte em círculo vicioso de desvalorização de sua prática profissional (p. 191).

Como faz notar Mariotto (2009), tradicionalmente as funções de cuidar e educar são consideradas em separado: a noção de cuidado refere-se ao trabalho dispensado ao corpo e às suas funções fisiológicas e instrumentais, tais como alimentar, limpar e exercitar. Já o educar refere-se à entrada da criança no mundo do conhecimento formal.

O professor da educação infantil, que tem os cuidados entre suas funções, tende a ser menos valorizado se comparado àquele professor responsável pela formalização do conhecimento.

Essa diferença de prestígio também tem sua localização na história da creche e da mulher no mundo do trabalho, e traz uma série de consequências, que vai desde o pouco reconhecimento do próprio trabalho por parte dos profissionais da educação infantil, até a baixa formação acadêmica e baixos salários. Para Bogéa Borges (2010, p. 191) “a baixa formação corresponde a salários

aviltantes, não permitindo que levem uma vida de qualidade, o que necessariamente compromete o seu desempenho profissional.”

Nós nos vemos diante da urgência de discutir qual seria, então, a formação adequada do educador de pequenas crianças. O que uma educadora de creche precisa saber para que seu trabalho ajude o bebê que frequenta essa instituição se estruture subjetivamente?

Para Brenner (2008), o trabalho de uma educadora de creche vai além da posição de ensinar o que aprendeu pedagogicamente, pois implica dar o que recebeu numa época da vida em que se aprende por excelência com a própria vida de relação, sem ainda nenhum instrumento claro de aprendizagem.

Essa afirmação **não** significa, em absoluto, a defesa do saber leigo para as educadoras de creche. Nosso intuito com essa discussão é colocar em destaque o fato de que o saber acadêmico, por si só, não basta para atender requisitos necessários para que a educadora de creche possa posicionar-se como agente do ato educativo a partir do seu desejo, elemento necessário para o devir psíquico da criança que frequenta a creche.

Algumas características pessoais, como o desejo pelo trabalho que escolheu, a acuidade no olhar dirigido aos bebês e a sensibilidade para enxergar em cada bebê um sujeito singular, se apresentam como requisitos necessários para a educadora que se dispõe a “cuidar-educando” e “educar-cuidando” bebês em creche.

Parece-nos que há algo paradoxal no tocante à formação das educadoras para atuar em creches e berçários. Se a formação acadêmica por si só não basta, necessitando também desta profissional alguns critérios subjetivos para o exercício de seu trabalho junto aos bebês, esta formação também se mostra indispensável.

A discussão sobre a profissionalização da educadora de creche nos coloca diante de uma nova fase vivida pela creche. Atualmente identificamos um discurso presente nas creches, o **discurso tecnocientífico**, segundo o qual o acolhimento do educador assume um estatuto pedagógico, mais do que educativo. Nesse discurso o trabalho do educador opera mais como uma ação técnica, do que como ato de um autor. Para Mariotto (2009), vemos, neste momento, a creche ser invadida pelo imperativo tecnocientífico, de acordo com o qual educadores exercem

suas atividades de modo técnico, excluindo a porção subjetiva no seu laço com o bebê. Para a autora, estamos atualmente diante de uma dupla possibilidade:

Ou a função do profissional de creche será exercida a partir de um ideal pedagógico, que favorece o anonimato deste outro a quem a criança é entregue, posto que incentiva o exercício do ofício numa perspectiva padronizante e tecnocrata, com tendência à exclusão do saber inconsciente; ou o cuidador poderá operar mais pela via da educação como inscrição de marcas simbólicas que permitam um sujeito advir e ocupar lugar na cultura, considerando, portanto, o desejo como causa. (MARIOTTO, 2009, p.27)

Consideramos, diante disso, importante expandir o entendimento do que vem a ser educação de pequenas crianças, desde a formação das futuras educadoras, educação entendida como o próprio processo de humanização, conforme argumenta Mariotto (2009):

[...] aquele que educa inaugura o educante numa ordem simbólica na medida em que o inscreve numa rede discursiva, dando-lhe o estatuto de significante. Confere assim uma condição de sujeito assujeitado à linguagem e à verdade e não apenas ao conhecimento (p.16).

Acreditamos que a educação assim entendida abre espaço para a compreensão de que cuidado e educação são elementos indissociáveis para a promoção do pleno desenvolvimento da criança, incluindo-se neste desenvolvimento a estruturação subjetiva, na qual o educador de creche tem participação.

Durante muito tempo as chamadas atendentes de creche eram mulheres sem formação profissional específica. As ações junto à criança pequena nas creches tinham por referência, para um número significativo de profissionais, sua própria experiência de maternidade ou, simplesmente, o fato de gostar de crianças.

É a partir da Constituição de 1988 que as creches passam a ser subordinadas ao setor de educação. Com este deslocamento alia-se à noção de cuidados básicos a ideia de trocas afetivas e a necessidade de oferecer um ambiente estimulador ao desenvolvimento da criança. Passa-se, então, a exigir do profissional da creche uma formação específica em Educação, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Apesar das transformações promovidas pela legislação um resto desse passado que qualifica o trabalho destinado ao cuidado de pequenas crianças como subalterno insiste em se fazer presente. Isso está contextualizado nas primeiras fases da creche, um tempo no qual não se discutia formação profissional e predominava a imagem da criança, atrelada a essa instituição, como desamparada.

Também, encontramos com frequência a creche associada à maternidade, visto que uma das denominações existentes para creche é Escola Maternal. Estamos de acordo com Mariotto em sua afirmação:

O educador de creche que se dedica ao atendimento de crianças de zero a dois anos, invariavelmente, confronta-se com o impasse de 'ser ou não ser mãe' dessas crianças. Claro está que a função educativa não é a única por ele desempenhada. (2009, p. 30)

É digno de destaque o fato de que o campo educacional, sobretudo a educação infantil, é um campo eminentemente feminino e traz em sua história a própria história da mulher no mercado de trabalho.

No Brasil, ao final do século XIX, começa a se desenhar a concentração de mulheres no campo do ensino, sobretudo no ensino primário. Segundo Diniz (1998) o fenômeno da feminização do magistério deve-se às mudanças econômicas e sociais, relacionadas à industrialização e à urbanização. Para a autora, o processo de industrialização provoca uma ampliação dos setores médios da sociedade, diversificando o trabalho dos homens e gerando a necessidade de uma escolarização mais ampla para a população. O crescente afastamento dos homens do campo do ensino, ao mesmo tempo que aumenta a necessidade de escolarização acaba por delegar à mulher a função de ensinar.

A mesma autora afirma ainda que, desde então e, ainda hoje, se atribuem à mulher características essenciais à prática pedagógica, como sensibilidade, compreensão, afetividade, sendo estas consideradas as qualidades adequadas ao magistério.

Parte-se, então, de uma naturalização da mulher no campo educacional: é natural que a mulher cuide dos afazeres domésticos, que seja mãe, que seja professora, sobretudo de crianças pequenas.

Diferentemente do que ocorre com outras profissões, o trabalho em educação escolar não se dissocia da expectativa de desempenho feminino no lar. Educar na escola pode ser visto como um prolongamento do educar os filhos e a (des)qualificação para o seu exercício passa a ser 'inerente' à natureza feminina. (DINIZ, 1998, p.197)

Para Bogéa Borges (2010), a convicção de que a maneira ideal de cuidar de bebês é transportar o modelo doméstico para o modelo coletivo institucional traz em si armadilhas difíceis de superar. Esta autora considera ainda que, contraditoriamente, na tentativa de oferecer um bom atendimento, ao buscar reproduzir o impossível, a única saída encontrada tem sido a mecanização do ato de cuidar.

Carvalho (2001), ao analisar os motivos que fazem com que circule ainda com força no imaginário social a ideia de creche como substituto materno, apesar das lutas para sua superação, aponta alguns caminhos.

Um deles diz respeito ao fato de que a creche, assim como as escolas, é um ambiente composto basicamente por mulheres que exercem diferentes funções. Para a autora, na creche, muitas vezes, os trabalhos de administração e educação se sobrepõem.

Isto acontece tanto por falta de recursos das instituições, obrigando a mesma pessoa a exercer diferentes funções, como pela visão não profissional das educadoras, que confundidas em suas funções de cuidado e educação são levadas a valorizar basicamente seus conhecimentos e atitudes domésticas, no trato com as crianças. (CARVALHO, 2001, p. 51)

Outro ponto levantado pela autora é que educação de crianças pequenas e espaço doméstico confundem-se reforçando, por vezes, a visão de creche como extensão da família e do ambiente doméstico. "É este, na história, foi incontestavelmente marcado e identificado como espaço da mulher" (CARVALHO, 2001, p. 51).

A mesma autora diz, ainda, que uma outra razão pela qual se atribui à creche o papel de maternagem é a especificidade da função daquele que lida

direta e intensamente com a criança de poucos meses de idade. A educadora de creche recebe a criança, acolhe-a, dirige a ela seu olhar e suas palavras. Ambas, educadora e criança passam por um processo de adaptação e passam a se conhecer. “Um campo discursivo entre esses dois sujeitos vai sendo construído (...)” (CARVALHO, 2001, p. 54), o que permite que se identifiquem no acolhimento do bebê pela educadora na creche, as ações concernentes à função materna, entendidas como aquelas que permitem a introdução de uma criança na linguagem e oferecem o suporte para a formação do eu.

Importante destacar que a função materna comporta também a função paterna, posto que é a mãe, mãe enquanto função, que permite ou não a entrada do pai como terceiro na relação com o bebê. Diante disso pensamos ser possível localizar também nas ações da educadora de creche aquilo que tange à função paterna, reconhecendo assim, na creche elementos que compõem a constituição subjetiva dos bebês que ali são atendidos.

Encontramos suporte para essas idéias no trabalho de Aragão (2001) que situa a creche como um lugar de separação, entendida aqui como a possibilidade de impor limites entre o sujeito e o campo do Outro, que é próprio da função paterna.

Um outro atributo que encontramos povoando o imaginário social de criança que frequenta a creche é esperta, que se desenvolve mais rapidamente, por ser mais privilegiada. “Privilegiada, por ter acesso a uma instituição pensada para ela e por estar mobilizando novas políticas de educação, assim como de formação do adulto que dela se ocupa.” (CARVALHO, 2001, p.47)

Podemos observar que as diferentes concepções de creche existentes - positivas ou negativas - suscitam no social sentimentos muitas vezes contraditórios. De acordo com Aragão (2001) a creche é investida de modo ambivalente pelos pais, como também pelos agentes sociais de um modo geral. Nesse investimento ambivalente, ora ela é idealizada, ora denegrada. Como lugar idealizado, a creche tende a ser vista como a instituição onde estão os “especialistas” que sabem mais da criança que os próprios pais; lugar onde a criança pode se desenvolver mais rápido e melhor por estar sendo “cientificamente estimulada”. De forma denegrada, a creche suscita fantasias nos pais de serem “despossuídos” da criança em benefício da creche, fantasias de perda do bebê ou

do vínculo com o bebê. Também, encontramos a ideia de creche como um “mal necessário” (CARVALHO, 2001; FLACH, 2006), quando recebe filhos de mães trabalhadoras, decorrendo em parte dessa crença a criança de creche vista como “coitadinha”.

Diante dessa diversidade de concepções compreendemos que não é possível nos referirmos a uma ideia comum de creche, pois em nossa realidade não há uma homogeneidade para o atendimento à criança nessas instituições. Portanto, para que possamos refletir sobre a posição do sujeito que cuida dos bebês em creche, devemos considerar as características específicas do contexto de cada instituição, tomando-as em sua singularidade.

Para concluir, é importante afirmar que compartilhamos da visão de creche como um espaço de desenvolvimento e ampliação do universo cultural da criança, e como uma excelente oportunidade de transição do espaço familiar para o social. Ainda assim, consideramos necessária uma reflexão sobre o papel da educadora de creche na constituição subjetiva dos bebês que frequentam esses espaços.

Buscaremos, então, na teoria psicanalítica alguns dos elementos que compõem a organização subjetiva da criança, na tentativa de precisar a participação das educadoras de creche nessa organização.

3 A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE SOBRE O TORNAR-SE SUJEITO

O processo de tornar-se sujeito se dá na e pela linguagem e implica a presença de outro que faça função de Outro, conforme discutido no primeiro capítulo. Aqui tratamos de traçar algumas linhas sobre as vicissitudes desse processo, a partir da leitura psicanalítica de Freud, Lacan e outros autores contemporâneos.

3.1 DO CORPO À PALAVRA: NASCE UM SUJEITO

Um bebê, ao nascer, já tem um caminho trilhado: na maior parte das vezes um nome lhe foi concedido, já se ocuparam de como ele será cuidado e de que destino este pequeno ser terá. Dito de outra forma, um bebê já existe mesmo antes de vir ao mundo. Em sua pré-história ele já é pensado e falado, faz parte de uma comunidade que lhe outorga um lugar, antes mesmo de seu nascimento.

Que o filhote de homem tenha um lugar de acolhida ao vir ao mundo é fundamental para sua sobrevivência, pois o humano é o mais inacabado dos animais, ainda que nasça a termo. Esse desamparo inicial confere ao bebê humano uma extrema dependência de outros de sua espécie, dado que é um deficiente instintivo, necessitando de referências que vem do outro para que possa construir um saber sobre o que é ser um adulto.

Para Catão (2008), o bebê humano nasce inacabado do ponto de vista físico tanto quanto do ponto de vista psíquico. Segundo a autora, ser inacabado do ponto de vista físico quer dizer que ele depende de outro para satisfazer as suas necessidades vitais. Ser inacabado do ponto de vista psíquico significa que o bebê não tem condições de satisfazer ao que lhe pede (demanda) sua mãe.

O infans não tem efetivamente como responder ao lugar fálico que lhe é dado pela mãe. Sempre que a mãe se ocupa dele, o lugar que ele ocupa para a mãe lhe é lembrado. E a criança não tem como responder a este investimento materno. (CATÃO, 2008, p.32)

Mas nada disso se passa com os outros animais. Como refere Checchinato (2007), todo animal que não o humano, é movido por uma energia pré-

codificada, que age de uma forma precisa. Ou seja, tudo que pertence à espécie, no que tange à sobrevivência, como à reprodução, está codificado. De acordo com o autor, é chamado de instinto esse determinismo inerente a cada indivíduo de uma espécie.

O instinto leva os indivíduos a se repetirem segundo o código que lhes é próprio. Portanto, o instinto elimina a possibilidade de liberdade, ou seja, um animal jamais poderia vir a ser um sujeito, pois ser sujeito significa ter 'consciência' da energia e ter que dar conta dela, isto é, escolher o que fazer com ela. O animal não tem 'leitura' de seu instinto [...] Está sob a lei da necessidade. Desconhece, pois o desejo. (CHECCHINATO, 2007, p. 17)

Já, a energia que move o humano é de outra ordem. Freud (1915) denominou pulsão (trieb) esta força constante que anima o homem e que se situa na fronteira entre o somático e o mental, cuja finalidade é sempre a satisfação. Por sua natureza solta, a pulsão depende de balizas para que aquele que ela anima venha a se tornar sujeito, assujeitado à linguagem. Tais balizas são construídas na relação do bebê com os adultos que se ocupam dele.

Em conformidade com essa ideia, afirmam Pinho e Farias (2003):

[...] a pulsão, diferentemente do instinto, não se organiza desde uma determinação orgânica e hereditária, mas, sim, por meio do laço feito pelo bebê com outros seres humanos. Estes últimos exercem um papel que não é puramente imaginário, como nas outras espécies, mas também simbólico, pois operam um discurso que marca o corpo do bebê com significantes, os quais irão determinar seu lugar enquanto sujeito e uma direção para seu destino (p.13-14).

Assim, para sua sobrevivência o indivíduo humano depende de um outro que o tome e supra suas necessidades, quais sejam, de cuidados, alimentação, regulação de sono, higiene, mas não só. Como este pequeno ser tomará sua forma final após o nascimento e já nasce num mundo banhado pela linguagem, já não se trata apenas de satisfação de necessidades fisiológicas.

A total dependência do bebê humano frente ao outro que administra os cuidados influencia, de modo decisivo, a estruturação do psiquismo, que se constitui na relação com outrem. Por isso, Catão (2008) afirma que o estado de desamparo primordial é constitutivo para o ser humano, desde que ele encontre alguém que o tome nos cuidados e o insira no campo da linguagem. Para a autora, a

dependência do bebê deste duplo outro (Outro), aquele que se apresenta como semelhante encarnado e aquele responsável pela inserção no *infans* na linguagem, é estrutural e estruturante para o futuro sujeito

Quando um outro ser humano recebe o bebê e o convida a participar do campo da linguagem (campo do Outro, como nomeou Lacan), ele exerce para a criança uma função dita materna. Essa função, função materna, é aquela que permite ao bebê a unificação imaginária de um corpo fragmentado. É na aposta e antecipação, por parte daquele que toma o bebê, que se constituirá o sujeito do Inconsciente. A função materna porta uma dupla característica: saber se fazer presente e saber retirar-se. Pois, como nos mostra Catão (2008, p.35), “o exercício da função materna está intimamente ligado a uma dupla capacidade da mãe: por um lado identificar-se com o bebê; por outro dirigir-se a ele como a um outro.”

No exercício de sua função, o agente materno tira o bebê de sua condição natural de puro corpo biológico, imprimindo-lhe marcas, inserindo-o no campo simbólico, o campo do Outro. Assim, em seus cuidados cotidianos com o bebê, a mãe (ou quem quer que faça essa função) coloca em funcionamento operações constitutivas que tornarão possível a emergência do sujeito no bebê: a suposição de sujeito, o estabelecimento da demanda, a alternância presença e ausência e a alteridade.

O bebê, ao nascer, apresenta muitos atos involuntários. Esses atos, quando tudo corre bem entre mãe e filho, são lidos pela mãe como atos com autoria. A mãe, desta forma, supõe no bebê um saber que, efetivamente, ele ainda não possui e que permite que ele possa vir a ter. Nessa operação constituinte, num primeiro momento a mãe entende o choro (reflexo) do bebê como um chamado, podendo deste modo, num momento posterior este choro vir a ser, de fato, um chamado. Ao atribuir sentido aos atos do bebê, a mãe arma toda “uma ação por linguagem, uma linguagem por ação” (A. Jerusalinsky, 1984), supondo no bebê um sujeito que, para ela, tem um saber.

Ao mesmo tempo que supõe um autor nos atos do bebê, a mãe também supõe que o bebê demanda e se posiciona como aquela que vai responder às supostas demandas de seu filho. Ao pontuar uma demanda e se colocar como aquela que vai responder a ela, a mãe cria no bebê uma ilusão de potência, passando a ser, a mãe, a detentora dos objetos de dom.

Se num primeiro momento é preciso que a mãe esteja toda para o bebê, para a constituição psíquica deste último é necessário que ela se alterne em presença e ausência. Estamos nos referindo não apenas à presença e ausência física da mãe, mas, sobretudo, à simbólica. Como aponta Mariotto (2009, p. 102), a alternância presença-ausência refere-se à “experiência necessária ao bebê para que se descubra como sujeito, visto que, entre a demanda da criança e sua satisfação, opere um intervalo de onde poderá emergir a resposta da criança.”

Para que a mãe se alterne em presença-ausência e passe a ter outros olhares para além do bebê, é necessário que haja nela a marca da castração. Isso porque o primeiro ponto de interesse do bebê é a função paterna inscrita na mãe, que sua mãe esteja referida a um Outro. Resulta dessa alteridade a marca da diferença, ou seja, a diferença entre mãe e bebê. A mãe começa a marcar alteridade no bebê quando apresenta dúvidas de suas hipóteses sobre ele. Da mesma forma em que a mãe precisa exercer um saber sobre seu filho, deve também suportar uma posição de enigma, como aquela que não sabe tudo.

Assim, as operações constitutivas situadas pelo exercício da função materna, segundo J. Jerusalinsky (2002),

[...] vão, portanto, da encarnação de um Outro primordial que comparece para o bebê como não barrado, como sem falta, até a viabilização da inscrição da metáfora paterna que permitirá que a mãe advenha como objeto perdido a ser simbolizado. (p.63)

Quando nos referimos à função materna, àquela que efetivamente introduz a criança no campo da linguagem, nos referimos também à função paterna, dado que a experiência de subjetivação supõe a presença de outros elementos que não só mãe-bebê, mas também o pai, pai enquanto função, “enquanto alguém que propicie linguagem, na função de possibilitar palavra. Alguém ou algo que exerça interesse para a mãe, rompendo uma relação exclusivamente dual.” (LICHT, 2006, p.70-71)

Função paterna é um conceito extraído da teoria sobre o pai, elaborada por Jacques Lacan, principalmente nos anos de 1953 a 1958 (HURSTEL, 1999). Nesse período, Lacan define a função paterna como uma função simbólica, que ele chama de função do “Nome-do-pai”.

Para Hurstel (1999) a função do “Nome-do-pai”,

[...] propicia um modo inicial de estruturação do sujeito em sua relação com a linguagem e a fala (e não em primeiro lugar com a sociedade e a família). Esse modo inicial de estruturação do sujeito – que Freud chamou de Édipo – é inaugurado por um corte simbólico, corte do laço primordial real e imaginário que une a criança ainda *infans* à sua mãe. É pela evocação (no sentido de chamada) do nome do pai, como representante da lei do parentesco e da interdição do incesto que o ordena, que se opera este corte para toda criança humana (p.16).

Função, nesse contexto, não se confunde com a imagem ou o papel do pai. Função diz respeito à eficiência de uma lei, a do parentesco e da palavra daqueles que a representam. Não se confunde com a pessoa do pai ou com suas condutas exercidas de maneira realista na família.

Por isso, Hurstel (1999) afirma que a teoria estrutural da função paterna elaborada por Lacan nos fornece uma base sólida para a distinção entre imagem e função.

A noção de pai não pode ser reduzida ao “papel” [...] Ela não pode ser reduzida às representações ou às imagens, nem mesmo a uma função psicológica ou a funções sociais. Apresenta-se como um campo conceitual complexo a ser descrito, mas também a ser organizado e hierarquizado, do ponto de vista da importância de seus constituintes para o sujeito ((HURSTEL, 1999, p.60).

Assim, função materna e função paterna, como funções simbólicas, das quais os pais são representantes ou suportes, se distinguem do que está ligado à pessoa e ao papel dos pais. Nessa perspectiva, a mãe, antes de ser aquela que deu a luz ao bebê, é uma função assumida por alguém que deseja esse bebê. Também, a função paterna distingue-se do que é da ordem dos comportamentos familiares ou dos traços de caráter do pai, mas refere-se a:

[...] um corte simbólico do laço primordial que une a criança à mãe por meio de um nome, o do “pai”, que representa a aliança – outra filiação que não é a da mãe. O pai é, na teoria psicanalítica, colocado primeiro (mas não exclusivamente) como um princípio separador. (HURSTEL, 1999, p. 61)

Daí que, via de regra, só possamos falar em função paterna, visto que esta opera a interdição, inscrevendo o sujeito na significação fálica.

Aquilo que discorreremos até aqui mostra que, para haver a constituição psíquica de um bebê, ela deve dar-se na interação entre o eu e o outro.

Se as operações constituintes, necessárias para que se dê o processo de subjetivação, são sustentadas pelos outros parentais no interior de sua relação com o bebê, é inegável que essa sustentação também é realizada pelas educadoras de creche, no cotidiano de seu ofício. A questão que se coloca é: De que modo as educadoras de creche realizam essa sustentação?

Assim, buscaremos no próximo capítulo responder à questão “De que maneira as educadoras de creche participam da constituição subjetiva dos bebês que frequentam essas instituições?” entrelaçando nossa observação e entrevistas durante a rotina de trabalho das educadoras, nas dependências da escola, com a teoria psicanalítica.

4 ARTESÃS DO DESEJO: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Se o psicanalista como pesquisador visa a um saber, ele não poderá contar com os saberes já estabelecidos que serão ou não verificados. A surpresa da descoberta é parte integrante da própria investigação. (BERNARDINO E MARIOTTO, 2010)

Concebemos a constituição do psiquismo de um bebê como um trabalho artesanal. É semelhante a um trabalho de confecção de renda, como a do filé, que antes mesmo que se teça a trama, é necessário armar uma rede, sobre a qual o desenho vai sendo criado.

Tal qual a renda do filé, o psiquismo em constituição precisa de uma base para se sustentar. Como na técnica do bordado, ainda que a rede originária seja cortada para dar contorno ao resultado final, sua trama se mantém, marcando radicalmente o seu produto.

Como no bordado, a tessitura subjetiva é lenta, exigindo do artesão implicação com sua obra. Nessa comparação é possível identificar também que há, tanto no bordado como na constituição subjetiva, o momento de armar a rede, momento de cortar o laço.

A metáfora do filé nos parece interessante para pensar o trabalho da educadora de creche na constituição dos bebês, já que, em seu trabalho, a educadora, ainda que não exclusivamente, também tece a rede – rede simbólica para a sustentação do psiquismo do bebê – e em rede – trabalhando em rede com os pais, para que o bebê encontre na creche a continuidade de cuidados, tanto no que tange ao corpo, como à organização subjetiva.

Tendo a Psicanálise como norteadora de nosso trabalho, nos sustentamos nas idéias de Bernardino e Mariotto (2010) quando afirmam que a condição fundamental dessa forma de fazer pesquisa, orientada pela Psicanálise, é aquela pela qual o pesquisador faz uma imersão no material de pesquisa como forma de se aproximar do objeto pesquisado, respeitando sua natureza dinâmica. Para as autoras, um método que se diga psicanalítico de pesquisa dirige seu olhar não para o que haveria de comum entre os sujeitos da pesquisa, mas para o que possa surgir de singular, sendo necessário contemplar o ‘caso a caso’ com o universal.

Foi com esse olhar que entramos nas creches pesquisadas, buscando responder a nossa questão de pesquisa: de que maneira as educadoras de creche participam da constituição subjetiva dos bebês?

4.1 DO MÉTODO

Com o intuito de responder à questão de forma coerente com o referencial teórico que embasa este trabalho, empenhamo-nos em uma pesquisa de caráter qualitativo, pois consideramos ser esta a mais adequada para analisar o homem em seu aspecto dinâmico e interacional. Em conformidade com Raizer (2007, p.20) “nos estudos de natureza qualitativa o foco de interesse incide sobre o processo, muito mais que sobre os resultados.”

Os instrumentos de coleta de dados foram a observação já que “a abordagem qualitativa privilegia a descrição de dados” (Raizer, 2007, p.20) e entrevistas abertas, não diretivas, com as educadoras de dois Centros de Educação Infantil, do nível Berçário I, do município de Londrina, Paraná, uma pertencente a rede privada e outra de caráter filantrópico.

Elegemos sete educadoras – três da creche particular e quatro da creche filantrópica – como sujeitos desta pesquisa. E com elas realizamos as entrevistas durante as rotinas de seu trabalho.

A observação das interações entre educadora e bebê se deu em todos os espaços da creche e em variados períodos, privilegiando-se os momentos de entrada e saída da criança na creche, de banho e troca e de alimentação, momentos que favorecem a singularização no cuidado.

As entrevistas ocorreram durante a atividade de trabalho das educadoras, na maioria das vezes, realizadas individualmente, às vezes em grupo. As questões surgiam a partir da atividade que era realizada no momento, e as respostas iam conduzindo a novas perguntas, tendo estrutura semelhante a uma livre associação. Apenas uma pergunta foi escolhida previamente e dirigida a todas as educadoras: “Como você escolheu esta profissão?” As respostas foram as mais variadas, mas confirmaram nossa hipótese inicial de que a escolha da profissão, como outras escolhas na vida, não são aleatórias, está relacionada com a história de vida de cada pessoa. Esta questão abria espaço para que as educadoras contassem

um pouco de sua história de vida, mostrando-nos como sua concepção de criança e do trabalho exercido na creche relacionava-se, em alguma medida, com esta história de vida e também com a história da creche.

Outros elementos pertencentes a diversos campos foram surgindo na fala das educadoras, como os bebês atendidos, a organização da rotina, idéias sobre educação e cuidado, olhares sobre a instituição a qual pertencem. Estes elementos nos possibilitaram organizar o material produzido nos momentos de entrevista e observação, selecionando-os em torno das questões principais. Assim, elegemos como eixos temáticos para a análise dos dados coletados: a organização da rotina diária, as concepções de educação e cuidado na creche, a escolha profissional e o brincar.

Selecionamos esses eixos temáticos por entendermos que eles se relacionam com a constituição psíquica dos pequeninos que frequentam a creche.

A “**organização da rotina diária**” nos dá testemunho sobre o modo particular das educadoras se relacionarem com os bebês atendidos por elas e nos permitiu identificar, em muitos momentos, que suas falas e ações dirigidas aos bebês se organizam em torno das quatro operações constituintes do sujeito: suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença e ausência e alteridade.

Por isso, analisamos o material reunido neste grande tema tendo como baliza os quatro eixos de subjetivação, eixos em torno dos quais se organiza a subjetividade. Esses quatro eixos falam do entorno do bebê, do que acontece entre ele e a mãe, mas não só, também entre o bebê e os outros ao seu redor, conforme discutido no capítulo três deste trabalho.

Importante ressaltar que as linhas gerais desses eixos que referendam a constituição subjetiva foram delineadas com base nos trabalhos “Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade” (Freud, 1905), “Além do Princípio do Prazer” (Freud, 1920), “A Dissolução do Complexo de Édipo” (Freud, 1924) e, também, nos Seminários 4 (1956-1957) e 5 (1957-1958) de J. Lacan, conforme Kupfer et al, (2010). Os quatro eixos de subjetivação nortearam, desde sua concepção, a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), desenvolvida pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP), no período de 2000-2008. O objetivo desta pesquisa foi “elaborar e validar indicadores clínicos de

risco para a detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil, observáveis nos primeiros 18 meses de vida da criança” (MARIOTTO, 2009, p. 95), e buscou o aperfeiçoamento de profissionais da saúde e atenção básica, auxiliando-os na tarefa de detectar e prevenir precocemente riscos psíquicos para o desenvolvimento infantil. O que orienta esta pesquisa é a ideia de que as bases da saúde mental se estabelecem nos anos iniciais de vida da criança e dependem das relações corporais, afetivas e simbólicas estabelecidas entre o bebê e sua mãe, ou cuidador. É com base nestas relações que se constituirá o sujeito psíquico, que surge como um elemento organizador do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, física, psicomotora, cognitiva e psíquica. Diante disso pareceu-nos de grande relevância, para responder a nossa questão de pesquisa, analisar a relação entre educadora de creche e bebê a partir dos quatro eixos de subjetivação.

O eixo temático **“as concepções de educação e cuidado”** nos fala dos discursos da cultura que atravessam as educadoras e modulam seu laço com os bebês.

A **“escolha pela profissão”** nos permite pensar sobre a posição da educadora de creche diante de sua própria condição desejante, condição necessária para a produção de inscrições constituintes para o bebê.

E, finalmente, **“o brincar”** pelo seu papel determinante para a constituição subjetiva, já que toda atividade significativa para a criança passa pelo brincar.

Os dados coletados nos diversos momentos de observação e entrevistas foram registrados, de forma descritiva e reflexiva, em um diário de campo.

Estamos de acordo com Carvalho (2001, p. 71) quando diz, “ao conversar com o educador, estamos de certa forma falando com a creche”, pois, a partir de sua admissão na instituição, a educadora deve responder a determinadas normas e organizações de trabalho, sendo considerada uma representante dessa instituição. Portanto, parece-nos relevante a descrição das características de cada uma das instituições pesquisadas, tais como: localização, histórico, estrutura física, especificidade da população atendida, número de crianças atendidas, número de funcionários, rotina de funcionamento, regras quanto à adaptação.

4.2 DA INSTITUIÇÃO

• Centro de Educação Infantil A (Creche A)

O Centro de Educação Infantil **A**, que, a fim de facilitar sua caracterização, chamaremos de **Creche A**, pertencente à rede privada, está em funcionamento desde 1985, sendo destinado a crianças de quatro meses a cinco anos. Localiza-se na área central do município de Londrina, atendendo crianças pertencentes, em sua maioria, à classe média alta, em tempo integral ou parcial (apenas um dos turnos, manhã ou tarde). Conta ao todo com 60 crianças que frequentam a pré-escola, divididas nos seguintes níveis: Berçário (bebês de quatro a quinze meses, aproximadamente); Infantil II (entre quinze meses e dois anos), Infantil III (entre dois e três anos), Infantil IV (entre três e quatro anos) e Infantil V (dos quatro aos cinco anos). Os critérios utilizados para a passagem do Berçário ao Infantil II não são rígidos; consideram-se a idade cronológica do bebê, o desenvolvimento motor (se anda ou não), a capacidade para acompanhar os colegas de turma e o momento do ano letivo para fazer a transição.

No momento de nossa pesquisa o Berçário contava com nove bebês, seis no período da manhã, seis no período da tarde, pois três deles frequentavam a escola em período integral. A pré-escola admite até 12 crianças por turno, em cada um dos níveis. Em cada um dos turnos trabalham duas profissionais. São três professoras destinadas ao Berçário, das quais uma trabalha em período integral.

No tocante à infraestrutura, apesar de tratar-se de uma casa adaptada e não construída para este fim, oferece espaços externos amplos, com gramado e playground, pequena horta, piscina de areia, salas de aula, banheiros (alguns adaptados à criança pequena), a chamada “sala do urso”, um espaço com penicos, onde se inicia o trabalho de retirada da fralda, refeitório, duas áreas, uma na parte interna e outra na parte externa da casa, destinadas a brincadeiras, atividades dirigidas ou eventos comemorativos. Conta ainda com sala de espera, secretaria, sala da direção e uma sala para atendimentos individualizados.

O espaço destinado ao Berçário fica isolado das demais áreas da pré-escola por portas. Nesse espaço consta uma ampla sala de atividades, chamada de “sala de estimulação”, com piso diferenciado, espelho, barras de apoio fixadas na

parede e uma série de colchonetes e brinquedos espalhados pelo chão, de cores e tamanhos variados. Também pertence ao Berçário uma sala-dormitório, banheiro com banheira, chuveiro e trocador e a sala de alimentação. Em alguns momentos do dia os bebês circulam pela área comum da escola, sob a supervisão das educadoras.

Todas as refeições são preparadas na cozinha da escola, cujo cardápio é elaborado previamente pela nutricionista.

O quadro de funcionários compõe-se de uma diretora, que é proprietária da escola, uma coordenadora pedagógica, uma funcionária de serviços gerais, duas cozinheiras, uma secretária, uma nutricionista, um professor de educação física, um porteiro, uma professora de inglês (que dá aula para crianças a partir do nível III), onze educadoras, e uma professora de música, que atende as crianças de todos os níveis, inclusive os bebês do Berçário, uma vez por semana.

O horário de atendimento da escola inicia-se às sete horas e trinta minutos e prossegue até às dezoito horas, com tolerância de trinta minutos para o horário de saída. Após as dezoito horas e trinta minutos a pré-escola estipula um valor cobrado aos pais para custear as horas extras das educadoras.

Por haver um número menor de crianças no período da manhã, nesse turno são realizadas atividades de recreação, e à tarde as atividades pedagógicas. A rotina se organiza da seguinte forma:

Manhã:

7h30min. – recepção dos bebês e brincadeira na área externa.

8h30min – café da manhã, no pátio interno, com as crianças de outros níveis.

9h – atividades na sala de estimulação

Entre 9h30min e 10h30min são feitas as trocas e os banhos, geralmente, porém as atividades de higiene seguem horários flexíveis, de acordo com a necessidade.

10h 30min – almoço na sala de alimentação

12h – horário de saída para os bebês que frequentam a pré-escola apenas no período da manhã. Os que ficam em período integral dormem após o almoço, se tiverem sono.

Tarde:

13h20min – recepção dos bebês

14h – atividades na sala de estimulação

14h30min – hora do lanche

Após o lanche, entre 15h e 16h30min, há variações na rotina: dá-se a todos oportunidade de dormir; os que não querem dormir brincam com uma das educadoras na área interna. Às terças e quintas-feiras das 14h às 14h30min, os bebês têm aula de educação física, realizada ou na sala de estimulação ou na área externa da pré-escola. No mesmo horário, às sextas-feiras, são realizadas as atividades de musicalização com os bebês. Nesses dias, o lanche é servido após as aulas e o soninho é feito após o lanche. As atividades relativas à higiene são realizadas entre 14h e 15h30min. Esses horários, porém, são de referência, dependem da necessidade de cada bebê, podendo tais atividades ser realizadas, durante o período de atividade pedagógica ou após o horário de sono.

16h 30min – jantar

Entre 17h e 18h - alguns bebês dormem, outros brincam com as educadoras na área interna da instituição.

Das 18h às 18h30min – horário de saída.

O processo de adaptação varia de criança para criança, pode ser mais longo ou mais curto, de acordo com a necessidade. Uma educadora é escolhida como referência para o bebê em adaptação. O processo se inicia com aumento gradativo de permanência da criança na escola. A mãe participa desse processo, trocando informações com a educadora de referência, e sua permanência na instituição diminui também gradativamente, até que o bebê seja considerado adaptado.

- **Centro de Educação Infantil B (Creche B)**

O CEI **B**, que chamaremos de creche **Creche B**, instituição de ensino de caráter filantrópico, traz em sua história a história da creche, pois tem em sua origem o trabalho assistencial. A mantenedora da instituição, inspirada na filosofia espírita, iniciou suas atividades em 1987, como abrigo destinado a crianças abandonadas.

Em 1997 foi implantado o Centro de Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No ano de 1998 a Mantenedora firma parceria (convênio) com a Prefeitura Municipal de Londrina, passando a receber desta recursos financeiros.

Em 2002 foi extinto o ensino fundamental e implantado o serviço de convivência sócioeducativo. Atualmente a Mantenedora oferece os seguintes serviços:

1. Centro de Educação Infantil – atende um total de noventa crianças, de zero a cinco anos
2. Serviço de convivência sócioeducativa
3. Abrigo adulto – destinado a três adultos portadores de deficiência
4. Casa da Sopa – presta atendimento a moradores de rua.

A instituição localiza-se em um bairro distante do centro da cidade e atende, em sua maioria, crianças pertencentes a famílias de baixa renda.

Nossa coleta de dados se deu no Berçário I, que atende, oficialmente, crianças de zero a dezoito meses. No Berçário I estão matriculadas dezoito crianças; porém, no período em que estivemos nessa instituição, não encontramos mais que 15 bebês, todos em regime integral. Com base na filosofia espírita, a instituição busca acolher a todos que solicitam seus serviços, não estabelecendo limites no número de crianças atendidas.

No turno da manhã, o Berçário I conta com duas educadoras e, no período da tarde, três educadoras, uma das quais trabalha em regime integral.

Devido à filosofia que embasa seu trabalho, a instituição valoriza e estimula o trabalho voluntário. Encontramos no Berçário I diferentes pessoas, com e sem formação na área de Educação, atendendo as crianças em regime voluntário, sem ter uma rotina de frequência, ou seja, colaboravam quando e como podiam.

A infraestrutura da pré-escola é precária, porém já se encontra em construção uma ala isolada do restante da instituição, projetada para abrigar os Berçários I e II. No momento o Berçário I conta com uma sala ampla de atividades, com colchonetes espalhados pelo chão, brinquedos, um espelho, uma barraca infantil. Todos os brinquedos são fruto de doações e se encontram em mau estado de conservação. Ao lado, encontra-se a sala do sono. Os demais espaços utilizados são comuns às crianças de outros níveis: banheiro, refeitório, área externa, porém não são utilizados por todos simultaneamente nos mesmos horários. Esses espaços

comuns ficam distantes das salas do Berçário I e exigem das educadoras constantes deslocamentos. Essa instituição conta ainda com uma secretaria, separada da sala do Berçário I por um longo corredor, sala da diretora, duas salas administrativas, quadra de esportes descoberta, duas áreas externas, uma na parte da frente do prédio, outra nos fundos, cozinha, sala de reuniões e salas de aula.

O quadro de funcionários é formado por uma diretora, que também é responsável pela coordenação pedagógica, treze educadoras, seis funcionários de serviços gerais e quatro funcionários administrativos. Devido à demanda de trabalho, as funcionárias administrativas e de serviços gerais auxiliam as educadoras em algumas atividades com os bebês, como as de higiene e alimentação.

O Berçário I apresenta a seguinte rotina de atividades:

Manhã

7h – recepção dos bebês

8h – mamadeira

9h – lanche

Das 9h:30min às 10h30min – atividades pedagógicas

10h30min – almoço

11h – sono

Tarde

13 h – entrada das educadoras do período da tarde e mamadeira

13h30min – troca e banho

15h – lanche

Das 15h30min às 16h30min – atividades pedagógicas

16h30min – jantar

17h – sono

Das 17h30min às 18h – saída.

A pré-escola não tem uma rotina de adaptação. Os bebês são recebidos na secretaria onde se despedem dos pais. É a secretária da instituição que recebe a criança e a leva até as educadoras. A rotina de saída é a mesma da entrada: os pais chegam à secretaria e a secretária vai buscar o bebê na sala de aula. Quando a secretária chega à sala de aula, para dar um recado, por exemplo,

os bebês costumam se deslocar até a porta, estendendo os braços para ela, pois associam à sua presença o momento de voltar para casa. Essas ocasiões, em que a secretária aparece na sala, costumam provocar muito choro. Há a tentativa de estabelecer uma educadora de referência para o bebê em período de adaptação, mas, devido à grande demanda de trabalho, fica praticamente impossível viabilizá-la, ou seja, todas as educadoras cuidam de todos os bebês. Assim, o período de adaptação praticamente não se distingue de outros momentos.

4.3 DA ANÁLISE

Com o intuito de responder à questão: “De que maneira as educadoras de creche participam da constituição subjetiva dos bebês que frequentam essas instituições?” fizemos observação e entrevistas durante a rotina de trabalho das educadoras, nas dependências da escola.

Observação e entrevista foram realizadas no mesmo contexto de espaço e tempo, ou seja, não houve momentos distintos para a efetivação de cada uma dessas formas de coleta de dados. As questões dirigidas às educadoras surgiam a partir da observação da realização da rotina. Buscamos ouvir suas ideias a respeito dos bebês, de seu trabalho e da relação que se estabelece entre elas e os bebês, os pais e a instituição.

Optamos por articular os momentos de observação e entrevista, pois pareceu-nos ser esta a forma mais adequada de obtermos respostas espontâneas. Assim, para a análise do material coletado, reunimos o conteúdo das falas das educadoras e o que extraímos da observação em torno de questões principais, elegendo unidades de análise que, conforme Flach (2006, p 91), “embora não abranjam a totalidade do material observado e registrado, contemplam o objetivo essencial desta pesquisa”. O eixo temático “a organização da rotina” foi analisado à luz dos quatro eixos de subjetivação, conforme descrito no início deste capítulo.

Lembramos, conforme Mariotto (2010, p.227), “que os eixos não são funções separadas nem comparecem de forma isolada no processo subjetivo, mas se entrelaçam nos cuidados dirigidos à criança.”

4.3.1 A Organização da Rotina Diária

A escolha pela organização da rotina diária como um dos eixos temáticos se fez por entendermos que nesta rotina podemos identificar momentos constitutivos do sujeito. Por isso, para a análise do material coletado e organizado neste grande tema, utilizamos como baliza as quatro operações constitutivas do sujeito, ou eixos de subjetivação: suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença-ausência e alteridade. Buscaremos, então, refletir como a organização da rotina se articula com as possibilidades constitutivas na creche.

A preocupação com a organização da rotina esteve presente no discurso de todas as educadoras entrevistadas, de ambas as escolas. Porém, o modo como se entende a organização da rotina e a forma de lidar com ela mostrou-se diferente em cada uma das instituições.

Conforme descrito na caracterização das instituições, no início deste capítulo, tanto a Creche A quanto a Creche B têm bem discriminado a ordem de cada uma das atividades a ser desenvolvida com a criança: recepção, atividades de higiene, sono, alimentação, atividades pedagógicas e saída da instituição. Todas as educadoras entrevistadas, tanto da Creche A quanto da Creche B, demonstraram crer na importância de uma rotina estabelecida para o bem-estar da criança. Mas, o modo como se lidava com a organização das tarefas diárias distinguia-se em cada uma das creches.

Na Creche A, existe um cronograma de atividades para cada dia da semana, sendo o período da manhã voltado mais às atividades recreativas e no período da tarde se concentram as atividades pedagógicas, havendo dias e horários estabelecidos para tais atividades, como aula de educação física e musicalização, por exemplo. Porém, nesta creche existe o entendimento de que nesta fase educacional a rotina deve ser flexível, como nos afirma a educadora C: *“A escola tem uma rotina, mas esta depende da necessidade do bebê. A partir do Infantil III (crianças entre dois e três anos, que completam três anos ao longo do ano), é possível estabelecer uma rotina mais regrada, mas no berçário e no Infantil II (crianças que completam dois anos ao longo do ano) a rotina tem que ser mais flexível.”*

Seguindo esta mesma linha de entendimento, nessa instituição os bebês não são obrigados a participar das atividades propostas, caso estejam com sono ou indispostos. A Creche A. permite que os bebês acordem espontaneamente. Eles só são acordados caso estejam dormindo quando os pais vêm buscá-los. Nessas situações, caso o bebê ainda não tenha sido alimentado, a educadora pede que os pais esperem; então o bebê é acordado e lhe é dada a refeição. Entendemos que na Creche A. a rotina serve como um organizador, que permite nortear as ações, sem anular a necessidade individual de cada bebê.

Também a Creche B tem uma rotina de atividades previamente estabelecida. A cada semana uma educadora fica responsável pela elaboração do plano de aula da semana toda, ainda que estes planos sejam discutidos por todas as educadoras. O planejamento das atividades da semana fica registrado em um caderno, utilizado por todas as educadoras do Berçário I.

Nesta instituição, também, há o entendimento de que a rotina é necessária e esta é cumprida com rigor. As educadoras demonstram necessidade e preocupação em executar as atividades propostas, principalmente no que diz respeito à higiene, sono e alimentação. As crianças são chamadas a dormir no horário previamente estabelecido, a comer na hora definida pela instituição e, também, há uma frequente vigilância frente às condições de higiene dos bebês, preocupação constante das educadoras. Todas as educadoras se alternam entre as atividades com as crianças na sala do Berçário I e nas trocas. Nos horários de alimentação, banhos e trocas as educadoras contam com a ajuda da auxiliar de enfermagem que trabalha na instituição e, nos momentos de alimentação, com o auxílio dos voluntários e professoras dos outros níveis da Educação Infantil.

Foi possível identificar, nas ações das educadoras junto aos bebês e em suas falas sobre a rotina de trabalho, as operações constituintes do sujeito. Percebemos que, em muitos momentos, as atividades das educadoras e o discurso estabelecido entre educadora e bebê se organizavam em torno dos eixos de subjetivação.

Em vista disso, nossa análise do material coletado, tanto nos momentos de entrevistas, como nos de observação no tocante a este tema foi orientada à luz das quatro operações constituintes do sujeito: suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença-ausência e alteridade ou

entrada da função paterna. Ainda que estejamos cientes de que estas operações não ocorram de forma isolada, mas se articulam nos cuidados dirigidos ao bebê, trataremos de analisá-las separadamente, a fim de facilitar a discussão do material produzido no campo.

• A suposição de Sujeito

A suposição de sujeito, primeira das quatro operações constitutivas do sujeito, refere-se a uma leitura dos atos do bebê como atos com autoria. Implica na suposição de que o bebê tem um saber e é capaz de desejar. Identificamos este primeiro eixo de subjetivação em vários momentos nas creches pesquisadas.

Na Creche A, com um pequeno número de crianças atendidas (seis crianças para duas educadoras, por turno), foi possível observar que os cuidados dirigidos a criança são feitos, na maior parte das vezes, de forma singularizada. Notamos que as educadoras efetivamente olhavam para os bebês em diversos momentos de sua rotina: nos cuidados com a higiene nas trocas, nos banhos, nos horários de alimentação e nas atividades propostas. O olhar permite uma leitura dos atos do bebê e, a partir daí, há a possibilidade de interrogar-se sobre o seu desejo. Como na situação de troca de fralda, momento em que a educadora G. pergunta ao bebê C. (1ano e 1mês) “*O que você está olhando? É isso que você quer?*” Pega um enfeite na parede, em forma de coração, entrega-o ao bebê que explora o objeto com curiosidade.

Assim, o olhar se constitui um importante indicativo da presença ou ausência deste operador psíquico. Conforme afirmam Santos *et al.* (2001, p. 64) “é por meio deste olhar, expressão do desejo do Outro, tesouro dos significantes, que a criança se constitui como Sujeito”.

Na **Creche B**, em que o número de crianças atendidas era significativamente maior, nem sempre as trocas de olhares entre educadoras e bebês se fizeram presente. Essas trocas ocorriam, na maioria das vezes, nos momentos de banho e troca, momentos estes que favorecem a singularização no cuidado. Relacionamos a este fato um dado observado: o entendimento das necessidades e desejos dos bebês originava-se mais de uma certeza prévia das educadoras, do que de uma leitura singularizada das ações e desejos de cada

criança. Foi possível observar este dado em várias situações, como em um momento, diante do choro de várias crianças a educadora I. dirige-se à pesquisadora, dizendo : “*Sabe por que eles estão agitados? Porque é hora do almoço.*” Os choros eram interpretados quase sempre como sono ou fome. Importante lembrar que os equívocos na comunicação são próprios da linguagem; há um desencontro entre os falantes e este situa-se na própria estrutura da linguagem. No tocante à subjetivação, o que está em jogo refere-se menos ao acerto ou erro na leitura que o cuidador faz dos atos do bebê e mais na possibilidade de se elaborar hipótese e verificação. Ou seja, importa que a leitura esteja aberta a outras interpretações.

Encontramos dados semelhantes na pesquisa de Bernardino e Mariotto (2010). Sobre esse dado, comentam as autoras:

A possibilidade de dar um lugar singular para cada bebê fica muito restrita, diante das demandas urgentes do ambiente coletivo, o que produz por parte do educador uma fala mais coletiva, sem o direcionamento do olhar e da palavra para cada criança em particular. (p.136)

As ações dirigidas aos bebês na **Creche A** eram, frequentemente, acompanhadas pela fala, ou para explicar o que estava sendo feito, ou era dirigido a eles perguntas, o que nos possibilitou identificar um campo discursivo estabelecido entre educadora e bebê. Como, por exemplo, quando a educadora C. ao trocar o bebê A. C. (1a), tira as peças de roupa de sua bolsa, pega uma delas e dirige-se a ele, perguntando: “*É essa que você quer?*”. Abre o frasco de xampu e oferece-o ao bebê “*Ai que cheiroso este xampu!*” Dá um livro de banho ao bebê, a criança se interessa por ele e a educadora vai nomeando as figuras. Na hora da troca, a educadora faz a brincadeira do “*cadê? achou!*” com a criança, que consiste em esconder o próprio rosto e descobri-lo, diante do bebê. O bebê reage às palavras e às brincadeiras da educadora rindo e balbuciando, evidenciando um diálogo entre ambos. Entendemos que dirige-se a fala àqueles que se supõe que sejam capaz de entender.

De acordo com J. Jerusalinsky (2002):

[...] não há como criar um bebê – ou pelo menos produzir nele a inscrição de um sujeito de desejo – sem lhe dizer nada ou simplesmente lhe dizendo que fale, é preciso que se introduzam em atos significantes e que estes amarrem significações para que um bebê possa vir a ficar situado como sujeito (p.71)

Verificamos que na **Creche A** as educadoras se dirigem aos bebês utilizando-se do “mamanhês” com bastante frequência, em diversos momentos, inclusive nas atividades mais coletivas.

Na **Creche B** este particular modo de se dirigir ao bebê se fez presente, particularmente, nos momentos de higienização.

Para Catão (2008), o que interessa à pequena criança na voz do Outro cuidador, mais que o sentido das palavras, que ela ainda não compreende, é uma certa música na voz, o “manhês”, que indica para o bebê o interesse do Outro cuidador nele.

Acreditamos ser a suposição de sujeito de fundamental importância para a organização interna dos bebês, pois, “supor um sujeito no bebê, é condição para que ele possa advir como tal, para que possa imaginariamente ‘ter’ um corpo e utilizar as diferentes aquisições instrumentais em nome de um desejo. (J. JERUSALISNKY, 2001, p.42)

Concordamos com Flach (2006) quando afirma que se o cuidador não supõe na criança um sujeito, se ele não supõe que esse pequeno ser possa ter desejos diferentes dos seus, o estabelecimento da demanda também terá dificuldades de ser organizado e isso poderá ter consequências para o desenvolvimento da criança.

- **Estabelecimento da demanda**

Esta operação constituinte diz respeito à suposição de que o bebê demanda e implica num posicionamento frente a esta demanda, de colocar-se como aquele que vai responder a ela. Conforme Mariotto (2009) trata-se de o outro cuidador interpretar o gesto da criança como um apelo a ele dirigido.

Percebemos que na **Creche A**, a todo o momento, bebês se dirigiam às educadoras: os que já andavam buscavam a educadora no momento em que

esta se afastava. Importante destacar que os bebês demonstravam suas preferências por uma determinada educadora, o que acabava sendo confirmado pelo relato delas: *“Ele tem preferência por mim, pois eu que fiz sua adaptação”*. Observamos que os bebês mais novos, que ainda não andavam, muitas vezes choravam com pequenos intervalos entre um choro e outro, esperando a resposta de uma educadora. Foi possível verificar esta interação entre a educadora G. e o bebê L. (5 m). L. estava em período de adaptação, era a sua primeira semana na escola. Nesse período, o bebê chorava bastante, mas se acalmava no colo da educadora G. ou quando ela se aproximava dele. Em momentos de afastamento de G., ouvimos a educadora C. se dirigir a L. *“calma, a tia G. já vem”* e, após o retorno de G., esta responde a ele *“Pronto, já cheguei, não precisa ficar bravo.”* O bebê se tranquiliza.

A questão da preferência da educadora por um determinado bebê, e vice-versa, também foi observada (e verbalizada) na **Creche B**. Destacamos uma cena onde a educadora A. estava sentada no chão rodeada de crianças que se alternavam em seu colo, mexiam em seu cabelo, buscando o toque de seu corpo. Aproxima-se o bebê P. H. (1ano e 5 meses), abraça a educadora pelas costas e beija-a no rosto. A educadora A. relata à pesquisadora que este bebê tem preferência por ela e ela por ele, dizendo que ele é muito carinhoso, sempre se aproxima dela para abraçar e beijar. Este fato é confirmado pela educadora N., que acrescenta *“Aqui não sabemos se nós que os escolhemos ou se são eles que nos escolhem. Acho que são os dois.”*

Na **Creche A** tivemos a oportunidade de observar que as crianças buscavam ativamente jogos e trocas amorosas com as educadoras nos momentos de troca e banho. Nesses momentos, as educadoras cantavam para os bebês, sustentavam o jogo do *“cadê?achou!”*, o que provocava nas crianças claras manifestações de júbilo e contentamento.

Na **Creche B** encontramos, também, o movimento de busca por parte das crianças de brincadeiras e trocas amorosas com as educadoras nos cuidados com o corpo. Nestes momentos, assim como nas trocas e banhos, as educadoras se dirigiam de maneira mais particularizada ao bebê.

Todas as educadoras pesquisadas, de ambas as instituições, interpretaram, em algum momento, o gesto de alguma criança como uma forma de

chamar sua atenção. Era frequente a frase: “*Ele (ou ela) está fazendo isso para chamar minha atenção*”, diante de alguma realização ou mesmo vocalização da criança.

Vimos, em diversos momentos, que as educadoras, das duas instituições pesquisadas, ofereciam com frequência aos bebês, que já engatinhavam e já andavam, brinquedos como alternativa ao colo. Também observamos, nas duas instituições pesquisadas, que as crianças buscavam ativamente o olhar da educadora a cada gesto seu na exploração do ambiente. Nessas situações, mesmo sem o apoio das educadoras, as crianças seguiam em frente, não se sentiam impedidas de dar continuidade às suas ações. Entendemos que estando em situação de coletividade, as crianças são levadas a um gradual afastamento das educadoras, já que estas últimas não estavam disponíveis para todas as atividades.

• **Alternância presença-ausência**

Trata-se de o cuidador oferecer à criança experiências de intervalo entre sua demanda e a satisfação desta, abrindo espaço para a entrada da lei. Para A. Jerusalinsky (1984), essa função apresenta descontinuidades que permitem à criança experimentar os contrastes imaginários que a levarão a incorporar sistemas de oposições necessários para absorver as séries de significações. Convém destacar que esta se refere mais a uma alternância simbólica do cuidador e não apenas a sua ausência e presença física.

Encontramos na **Creche A** momentos em que as crianças vivenciavam experiências de continuidade e descontinuidade, principalmente nos jogos e brincadeiras com as educadoras. Além do jogo do “cadê-achou!” sustentado com frequência pelas educadoras, encontramos, em várias ocasiões, educadoras empenhadas em uma brincadeira, um jogo constituinte por excelência, que consistia em o bebê lançar um objeto e aguardar a educadora recuperá-lo. A educadora devolvia-lhe o objeto dando sequência à brincadeira. Como em uma cena em o bebê J. (8 meses), na presença da educadora C. lança um brinquedo que estava em sua mão para fora do carrinho e balbucia para a educadora, como chamando sua atenção. A educadora C., rindo dizia a ela “*Você faz a tia C. de boba, pensa que eu não sei que você vai jogar de novo?*” E devolvia o brinquedo à criança que, rindo,

dava continuidade à brincadeira. Também o jogo do “cadê? achou!” é considerado um jogo constituinte, pois permite a descontinuidade do olhar, colocando em série presença e ausência

Na **Creche B**, o brincar era proposto nas atividades pedagógicas, em momentos determinados. As brincadeiras propostas nas atividades pedagógicas consistiam em assistir vídeos de músicas infantis, cantando e dançando com os bebês. Também, observamos a atividade de contação de história.

Destacamos o comentário de J. Jerusalinsky (2002) sobre a importância deste operador psíquico:

É a alternância simbólica entre presença e ausência, que permitirá, juntamente com a ação específica, a inscrição pulsional do bebê, que abandona então o puro funcionamento da necessidade e passa a construir um funcionamento no qual a obtenção de prazer fica atrelada à série de presença-ausência e aos ritmos de alternância que o Outro lhe propôs. Um Outro primordial que é só presença ou só ausência não permite essa inscrição. (p.251)

Constatamos que os bebês na **Creche B**, na maior parte das vezes, não reagiam à ausência prolongada das educadoras. Como descrito na caracterização, esta instituição é composta por amplos espaços, com cômodos distantes entre si, o que exigia a ausência prolongada das educadoras, quando estas se empenhavam nas atividades de troca ou na organização da alimentação.

Verificamos na **Creche A** que as reações dos bebês às ausências das educadoras evidenciavam a quem, preferencialmente, cada um deles se referia. Em situações de ausências mais curtas percebemos que as educadoras sustentavam a alternância presença-ausência na palavra e, os bebês se tranquilizavam com isso. Por exemplo, na situação em que a educadora C. se afasta da bebê J. (8 meses) e esta fica agitada, e começa a choramingar. A educadora, mais afastada, diz à bebê “*Calma, J., você já vai comer.*”, e a criança assente com a cabeça e consegue esperar sua vez.

Sendo assim, entendemos a importância da sustentação da palavra para que o registro da série presença-ausência produza alternância e, assim, um sentido para a criança, permitindo que ela suporte gradativamente ausências mais prolongadas e não fique à mercê de sua própria impotência.

• Alteridade

De acordo com J. Jerusalinsky (2002) a alteridade consiste em que o bebê fique referido, em suas reações e manifestações, não a seu próprio corpo, mas a uma ordem simbólica que, uma vez estabelecida, passa a ter o valor de referência no laço mãe-bebê. Essa ordem, no início apresenta-se no ritmo sustentado pela mãe no exercício de seus cuidados com a criança – ritmo de sono e vigília, de alimentação e saciedade etc – ritmo este que não tem uma determinação natural, mas depende dos modos culturais nos quais a criança está sendo inserida. Essa ordem simbólica, ou a lei, tem como primeira formulação a alternância, que introduz um ritmo de cuidados. Dizer não à demanda, introduzir uma restrição é a sua segunda formulação, e a terceira forma é a interdição, ou seja, a proibição, ou a forma social da lei.

A introdução da lei, relativa à função paterna, “age como um limitador do gozo materno, possibilitando o desenvolvimento psíquico do pequeno ser.” (FLACH, 2006, p. 116). Nessa perspectiva, constatamos no campo as ideias de Aragão (2001) quando afirma que a creche é lugar de separação. Podemos ilustrar essa questão com uma cena observada na **Creche A**. Tivemos a oportunidade de observar a educadora G. introduzindo-se na relação privilegiada entre L (5 m) e sua mãe como um terceiro, no período de adaptação desse bebê na instituição, ao orientar a mãe que deixasse o bebê por mais tempo na escola (durante duas horas, pela primeira vez). Diante do vacilo da mãe, G. sustentou posição, permitindo que a separação se efetivasse sem entraves, já que o bebê reagiu inicialmente a essa separação com choro, mas logo se tranqüilizou, interessando-se pelo que lhe propunha a educadora.

Isto vem ao encontro de Mariotto (2009) que concluiu que as educadoras de creche, ao receberem o bebê na instituição, se introduzem de imediato como agentes de uma separação primordial, operando mais na condição de terceiro para mãe, do que seu suplente.

Parece ser este o estatuto mais pertinente a ser dado à creche e àqueles que a representam junto ao bebê, cuja função é promover o afastamento da relação primordial entre a mãe e sua cria, introduzindo o registro assimétrico do terceiro. (MARIOTTO, 2009, p. 119)

Também destacamos, nessa instituição, um outro momento de introdução da alteridade. O bebê C. (1a1m) está no pátio interno da escola, junto à educadora G. e às demais educadoras do Berçário, quando G. levanta-se para trocar outro bebê. O bebê C. estende os braços em direção à educadora e chora. A diretora da escola, que assistia à cena, dirige-se ao bebê, dizendo, com voz melodiosa: “*Você tem que entender C. que a tia G. não pode ficar só com você, ela tem que cuidar também dos outros amiguinhos*”. Esta cena nos remete às palavras de Mariotto (2009): “O laço que se estabelece entre educador e bebê contém o laço que esse adulto tem com as demais crianças do berçário; isto é, são os próprios semelhantes aqueles que introduzem alteridade (p. 112).”

Para Flach (2006), nas escolas de Educação Infantil, as educadoras sustentam esse lugar de lei, que diz da organização da instituição, da rotina diária e da organização social.

Na **Creche B**, observamos rotina e regras bem estabelecidas e pouco flexíveis, o que nos faz pensar que o modo de lidar nas atividades cotidianas de rotina nessa instituição, tenha o efeito semelhante àquele discutido por Flach (2006) que considera que a regra anula a condição desejante, à medida que impõe uma organização fechada na qual todos são convocados a responder do mesmo modo. Diferente da lei que, ao promover separação, abre um mundo de possibilidades à criança.

Ainda, no que diz respeito à transmissão da função paterna, nos parece relevante discutir a reação de estranhamento dos bebês que frequentam a creche.

Spitz (1979) define a reação de estranhamento do bebê frente a um adulto desconhecido para ele, que surge a partir dos oito meses de idade, como o efeito da presença do segundo organizador da psique, a ansiedade dos oito meses. Por organizador o autor define os momentos críticos do desenvolvimento psíquico do bebê, nos quais várias correntes do desenvolvimento integram-se umas às outras, nos vários setores da personalidade e, também, com as funções e capacidades resultantes do processo de maturação. O resultado desta integração é uma reestruturação do sistema psíquico em nível mais elevado de complexidade. A presença deste organizador revela que a criança estabeleceu uma relação objetal.

Observamos na **Creche B** que os bebês não reagem com estranhamento à entrada de pessoas desconhecidas na sala. É digno de nota que os bebês dessa instituição têm com frequência os cuidados realizados por outros adultos que não as educadoras, como voluntários e outros funcionários da instituição, configurando um grande número de adultos não significativos para a criança.

Este aspecto é comentado também por Bernardino e Mariotto (2010). As autoras opinam que bebês que se encontram nessa situação em creche ficam muito à deriva, sem encontrar nos adultos que os cercam um ponto de referência em sua relação com o ambiente social no qual se encontram. As autoras apontam a necessidade de refletir sobre o efeito subjetivo da permanência continuada em um ambiente social no qual não há um outro situado no lugar de Outro, principalmente, se essa relação não é significativa o suficiente para permitir à criança distinguir esse outro dos demais adultos anônimos do ambiente a sua volta.

Na **Creche A** observamos a reação de estranhamento das crianças frente a adultos desconhecidos. Observamos sinais de estranhamentos de alguns bebês em relação à pesquisadora nos primeiros dias de observação e, também, diante de uma educadora do nível IV, que entrou na sala para levar o suco aos bebês. O bebê P. (1ano) reage à presença da educadora que não trabalha no berçário com choro, e a educadora G. diz a ela “*Ele ainda não se acostumou com você, ele está te estranhando.*” Percebemos que as educadoras se preocupam em resguardar os bebês nas situações em que poderia ocorrer estranhamento, como na ocasião em que a educadora F. pediu à pesquisadora que não realizasse a observação do banho de M. A. (1a1m), num dia que o bebê estava febril: “*Ele não está bem, ele pode estranhar*”.

Convém lembrar que não existe receita para o manejo destes operadores constitutivos de sujeito, mas, como nos adverte Bernardino e Mariotto (2010):

O fio condutor de todas estas situações não está no que se faz, mas na posição que se ocupa ao conduzir o que se faz: supondo sujeitos, estabelecendo demandas, fazendo alternância de presença/ausência e transmitindo função paterna. Isto se destaca na maneira como se escuta cada criança, como se resolve um conflito, no estilo de marcar o início e o término dos encontros. (p.140)

Acreditamos ser de grande importância ofertar aos profissionais da educação, desde a sua formação, conhecimentos acerca da constituição subjetiva, uma reflexão mais cuidadosa sobre o conceito de educação com que se opera nos momentos iniciais de escolarização, bem como ofertar escuta à sua subjetividade, buscando, desta forma, imprimir mais qualidade à relação que se estabelece entre educador e bebê no espaço creche.

4.3.2 AS CONCEPÇÕES DE CUIDAR E EDUCAR

Encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) a discussão sobre a “necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”. (BRASIL, 1998, p. 23). Esse mesmo documento, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto para oferecer referências e orientações pedagógicas na busca de práticas educativas de qualidade para a educação infantil, sustenta que “contemplar o cuidado na esfera da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Ainda que o discurso oficial da educação brasileira oriente os profissionais da educação infantil para tomarem as práticas de educar e cuidar como elementos indissociáveis, encontramos no discurso das educadoras diferentes concepções do que vem a ser cuidar e educar.

Aqui nos referimos a discurso no sentido dado por Lacan, conforme nos mostra Mariotto (2009, p. 80), ou seja, discurso entendido como “a forma pela qual os sujeitos tecem e estruturam seus laços sociais a partir da linguagem e, portanto, conforme as leis do inconsciente.” De acordo com a autora, um sujeito atravessado pela linguagem somente o é na condição de ser amarrado no laço com o outro. Disso depreendemos que as concepções de cuidar e educar do educador e os discursos da cultura que o atravessam vão modular a forma pela qual o educador estabelece o laço com o pequenino que frequenta a creche.

Conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, a instituição creche passa ao longo de sua história por diversas fases. Em cada uma delas há um discurso dominante: o do assistencialismo filantrópico, o higiênico-sanitarista, o da assistência social, o do discurso educacional e, por fim, um discurso presente

atualmente, o técnico científico. O surgimento de novos discursos não extingue os anteriores, eles coexistem, conforme nos foi possível constatar nas creches pesquisadas.

Em uma delas encontramos um discurso comum: identificamos, de forma mais ou menos homogênea, um entendimento compartilhado por todas as educadoras de uma mesma instituição, o de que educar bebês passa pela via do cuidado. Até mesmo as atividades propostas para a aquisição de habilidades (motoras, perceptivas, de aquisição da fala), mostraram-se, a nosso ver, articuladas com as atividades de cuidados.

Encontramos, também, em uma mesma instituição, concepções diversas entre si sobre o cuidar e educar. Nas falas e ações das educadoras reconhecemos os variados discursos que marcaram a história da creche. Encontramos educadoras que entendiam que seu trabalho educativo se articulava com o de cuidadoras. Ouvimos, também, concepções de trabalho que evidenciavam uma dicotomia entre cuidar e educar. Identificamos discursos fortemente marcados pela visão compensatória, segundo a qual o entendimento do próprio trabalho era suprir as necessidades de cuidados da criança, cuidados estes feitos de forma insatisfatória pela família. Também, encontramos concepção de trabalho na creche entendido como a transmissão de regras sociais.

Entendemos que a continuidade dos cuidados dispensados ao bebê, ponto importante no tocante à constituição subjetiva, passa pela partilha de uma ideia comum nesses cuidados. É preciso que o bebê encontre no adulto cuidador, que comparece para ele como Outro, um ponto de referência. Se, conforme J. Jerusalinsky (2005), as funções maternas e paternas não se estabelecem por uma correspondência a personagens fixos, faz-se necessário, para sua subjetivação, que o bebê encontre na creche uma extensão dessas funções. Logo, a extensão das funções não se faz apenas entre o parental-creche, mas também, deve ser feito entre as educadoras que se ocupam do bebê.

Encontramos em Bernardino e Mariotto (2010) sustentação para nossas ideias:

Ao passar grande parte do dia no ambiente de creche, é essencial que o bebê encontre aí uma continuidade destes cuidados, desta mesma ordem, ou seja: tanto cuidados referentes ao seu bem-estar físico, quanto cuidados referentes à organização de seu mundo

interno. Assim, o que se requer de um educador neste ambiente de berçário é que ele possa dar continuidade aos cuidados maternos do corpinho do bebê, como também ele seja capaz de estabelecer um laço significativo com este bebê, para dar sequência às construções mentais do mundo que ele precisa continuar realizando neste ambiente extrafamiliar (p. 132-133).

O laço que se estabelece entre educadora e bebê, assim como o laço mãe e bebê, encontram-se perpassado por uma lei, que regula essa relação. Ou seja, o que uma educadora faz com um bebê não se dá segundo seu bel-prazer, mas sim obedecendo a uma terceira instância. Isso nos remete ao terceiro eixo temático, “a escolha da educadora de creche pela profissão”, que diz respeito à posição da educadora de creche diante de sua própria falta.

4.3.3 A Escolha Profissional

Conforme descrito no início deste capítulo, a questão referente à escolha profissional da educadora de creche foi a única elaborada previamente por nós; as demais questões direcionadas às educadoras iam surgindo de acordo com o desenrolar das atividades executadas no momento. Isso porque entendemos que este tema situa o educador de creche como um ser de desejo e o localiza como um elemento simbólico no processo de constituição psíquica em que se encontra o bebê que frequenta a creche.

Assim, como faz notar Mariotto (2009, p. 141): “Saber como humanizar um bebê não é algo que se aprende nos livros. É algo que se aprendeu no próprio processo individual de humanização”. Diante disso, entendemos que a transmissão de marcas simbólicas que ajudarão a compor a constelação psíquica do bebê se dá a partir da posição subjetiva do educador.

Foge aos objetivos desta pesquisa analisar as particularidades da escolha profissional de cada educadora ouvida. O que nos motivou, ao abordarmos este tema, foi ouvirmos no campo algo concernente ao desejo das educadoras pela profissão que escolheram, mesmo quando percebido por elas como uma não-escolha. Pode-se ver isso, por exemplo, na fala de uma das educadoras entrevistadas: “*Ah, eu gosto de crianças, mas trabalhar no Berçário foi uma decisão da instituição.*”

A escolha pela profissão nos permite, ainda, refletir sobre os pontos de semelhanças e diferenças entre a função de acolhimento, que ocorre na creche, e a função parental.

Primeiramente, podemos afirmar que, é de exclusividade parental a transmissão de marcas simbólicas que permitem ao sujeito situar-se numa linhagem, que sustente seu lugar em uma genealogia. No caso do acolhimento na creche, por mais consistente que seja o laço da educadora com o bebê, que permita a educadora reconhecer em cada bebê um sujeito, a função da educadora é atravessada pelo seu desejo em relação ao trabalho que escolheu e, como nos aponta Mariotto (2009), “mesmo que as gratificações afetivas imaginárias estejam presentes no desempenho do ofício, o caráter profissional enquanto meio de subsistência se destaca (p. 136).”

A autora afirma ainda que o salário opera como baliza e limite na função da educadora, distinguindo-a das funções parentais, caracterizadas por uma certa gratuidade, já que a contrapartida não se calcula financeiramente.

Conforme discutimos anteriormente, foi-nos possível reconhecer na fala das educadoras nossa hipótese inicial, a saber, que a escolha da profissão, como outras escolhas na vida, está relacionada à história de vida de cada um. É o que vimos no relato de uma das educadoras entrevistadas que afirmava estar realizando um sonho de infância ao exercer a profissão de educadora. Conta que em suas brincadeiras de criança já brincava de ser professora.

Para a Psicanálise, o sujeito, capaz de falar em nome próprio, identificando-se com seus semelhantes, distinguindo-se dos demais, assim o é por ser marcado por uma falta, que o constitui. É justamente sua condição de faltante que lhe confere a condição de desejante. A marca simbólica da falta permite ao sujeito desejar; por isso, para a Psicanálise, o sujeito é sempre sujeito de desejo.

Transmitir marcas simbólicas, função que identificamos na educadora de creche, no modo discursivo de fazer operar função materna e função paterna junto ao bebê que acolhe na creche, só é possível a partir de ser, a educadora, um sujeito de desejo, que contribui para inserir o bebê numa ordem simbólica, à qual ela mesma está submetida.

Isto posto, passamos para o último eixo temático de nossa análise de dados, o brincar, buscando articulá-lo ao processo de constituição subjetiva.

4.3.4 O Brincar

Verificamos, em nossas observações e nos momentos de escuta, nas duas creches pesquisadas, que existe um entendimento por parte das educadoras de que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil. Constatamos que a importância conferida ao brincar, nesses espaços, se refere ao que ele proporciona para a aquisição de habilidades e competências e para as trocas afetivas. Assim, são conhecidas entre as educadoras as relações existentes entre o brincar e a aprendizagem, mas não nos foi relato pela educadoras entrevistadas, em nenhum momento, sobre a relação existente entre o brincar e a constituição psíquica dos pequeninos.

Nossa escolha pelo brincar como eixo temático para a análise do material produzido no campo se deu por entendermos que o brincar tem um papel determinante para a constituição do psiquismo.

Conforme discutimos anteriormente, entendemos que a construção das funções instrumentais - entre elas a aprendizagem - depende que um sujeito de desejo esteja constituído.

Discutimos também que, por meio do brincar simbólico, ou seja, do faz-de-conta a criança se empenha num árduo trabalho de elaboração, formulando sua resposta diante das demandas do Outro. No brincar a criança produz. O brincar de uma criança nos dá testemunho de um inconsciente em formação. Mas, para chegar ao faz-de-conta, para que chegue a formular suas respostas ao Outro é preciso que no tempo de ser bebê a pequena criança também brinque. E que este brincar seja sustentado por um adulto cuidador, que reconheça o brincar como um ato com autoria, ato de um sujeito.

Assim, consideramos de grande relevância para a constituição do pequenino, que frequenta a creche, que o brincar esteja presente em todas as suas atividades, não se restringindo às atividades ditas pedagógicas. O lambuzar-se com tintas ou com as papinhas, na hora das refeições, são formas de brincar estruturante, por permitir que a criança, fazendo superfície, construa para si o seu corpo. Como aponta Rodolfo (1990):

[...] a partir do brincar, a criança se presenteia um corpo, apoiado no meio. Tudo o que faz o ambiente possibilita ou obstrói, acelera ou bloqueia, ajuda para a construção ou ajuda para a destruição de certos processos do sujeito [...] (p. 92).

É importante incluir também na rotina de trabalho as atividades de contar histórias, cantarolar músicas, declamar parlendas, com seus ritmos e repetições, fazer jogos de expectativa e antecipação, por serem atividades de grande valor estruturante, já que são formas de nutrir simbolicamente as crianças.

Assim, no tocante ao brincar, a educadora de creche tem papel ativo, na sustentação dos jogos estruturantes, ao estar disponível a engajar-se em devolver os objetos que os bebês insistem em lançar para longe, a oferecer continuidade-descontinuidade de seu olhar na brincadeira do “cadê?achou!”, a colocar seu corpo em cena nas brincadeiras, até que o bebê possa gradativamente se descolar, voltando seu interesse a outros objetos, mas tendo a educadora como referência.

Pinho (2006) ressalta a importância fundamental do brincar na estruturação do desejo, lembrando-nos que este último é mola propulsora da curiosidade e do conhecimento.

Portanto, para que o funcionamento da estrutura cognitiva possa operar sem entraves, faz-se necessário ter a constituição do sujeito de desejo como alvo na mira de todos os profissionais que se ocupam da criança, garantindo-lhe, para tanto, o direito de brincar.

4.4 DA DISCUSSÃO

Iniciamos esta pesquisa partindo da hipótese de que a educadora de creche participa da constituição do psiquismo dos bebês que frequentam esses espaços, pois identificávamos nas ações cotidianas dessas profissionais as operações constituintes do sujeito, concernentes à função materna.

Ao entrarmos no campo de pesquisa já dispúnhamos de referencial teórico que localiza o educador de creche como um significante que transita mais pela via da função paterna. Mas, foi necessário constatarmos “in loco” que, de fato, a educadora de creche, desde o momento em que acolhe o bebê na creche, o faz na

condição de terceiro, que marca a separação do bebê, na relação privilegiada com a mãe.

Constatamos que há sim maternagem no trabalho da educadora de creche – nos banhos, nas trocas, na oferta de olhar e de palavras – mas que nesta maternagem, marca-se uma diferença fundamental em relação àquela exercida pela mãe. A mãe exerce maternagem com seu bebê na condição de maternidade, a partir do lugar que o bebê ocupa no seu desejo. A educadora de creche exerce a maternagem na condição de terceiro, como um agente de separação da relação primordial do bebê com sua mãe, sem deixar, por isso, de realizar os cuidados necessários ao infante.

Pensamos, também, que a educadora de creche estabelece laço com os pequeninos que frequentam a creche a partir de sua posição subjetiva, de sua condição desejante. Assim, reconhecemos a educadora de creche como um ser de linguagem, que convoca o bebê a se situar numa ordem simbólica, à qual ela mesma está submetida.

Nesse percurso, identificamos ainda que o laço que a educadora estabelece com o bebê na creche é atravessado pelos discursos da cultura que dizem o que é uma creche, a que ela se destina, discursos esses que a antecedem e vão marcar seu modo particular de se relacionar com os bebês.

Com o reconhecimento da educadora de creche como um ser de linguagem, e portanto, um ser de desejo, agente transmissor de marcas simbólicas, amplia-se o entendimento das funções da creche, como nos aponta Mariotto (2009), não apenas como espaço promotor de cuidados básicos, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e de trocas afetivas, mas também como um lugar constituinte.

A creche tomada assim, em sua função constitutiva, requer daqueles que nela atuam uma grande responsabilidade em suas intervenções e em sua formação teórico-prática, para que possam dar aos bebês atendidos nessas instituições não só condições instrumentais, mas também estruturais para seu desenvolvimento.

Considerar a subjetividade no projeto educativo destinado a pequenas crianças permite operar de forma preventiva, no sentido que nos é apontado por Molina (2008):

Pois quando o seu desejo pelo conhecimento está alicerçado no saber inconsciente, que possibilitou a sua progressiva inserção social, a aprendizagem acontecerá sem os obstáculos que os sintomas clínicos acarretam, e acabam sempre deixando impotentes os educadores (p. 69)

O caráter preventivo que se discute na creche não se refere às ações que garantam a prevenção de sofrimentos futuros, já que o conflito é constituinte do humano, mas a ações que ofereçam condições mínimas para que o sujeito se estruture, ações que se fazem articulando cuidar e educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito, ao iniciarmos esta pesquisa, era levar ao campo da educação a discussão sobre o conceito de sujeito de desejo. Ainda que este conceito tenha sido elaborado pela Psicanálise a partir da clínica, acreditamos que o conceito de sujeito seja de grande valor para os profissionais da Educação, pois, por mais que o trabalho do educador se refira ao desenvolvimento dos aspectos instrumentais, suas ações tocam o sujeito.

A Psicanálise tem-nos oferecido um extenso trabalho teórico-clínico que demonstra o quanto a constituição subjetiva é determinante para o desenvolvimento de uma criança. Também nos mostra como o brincar é experiência privilegiada para que o sujeito de desejo se estruture, permitindo assim, aquisições importantes à criança, inclusive o acesso ao conhecimento.

Dessa forma, é necessário que aqueles que se ocupam com o cuidar de bebês e pequenas crianças estejam atentos a essas questões.

No tocante à educação, é preciso que as professoras de creche e de pequenas crianças da Educação Infantil estejam cientes de que são armadoras de rede simbólica e, portanto, devem estar mais ocupadas em trabalhar com a estruturação de sujeitos do que com a aprendizagem propriamente dita.

Atualmente, é cada vez mais frequente encontrarmos pais e educadores implicados em aprimorar as aptidões dos pequenos, sem dar-se conta de que é brincando que as crianças se preparam para a vida adulta.

Então, deixemos que brinquem nossas crianças. Acreditamos que, para que a creche cumpra a contento sua função constitutiva, é importante que esse espaço se ofereça como um lugar de brincar e de palavra.

Como lugar de brincar, para que os bebês encontrem nesse espaço situações lúdicas, que permitam transformar suas experiências em vivências significativas. Que encontrem na educadora de creche um alicerce para suas explorações, permitindo, a partir daí, a exploração do ambiente ao seu redor. Que a criança possa “ser brincada”, pois só é possível a uma criança brincar se ela já tiver “sido brincada” anteriormente. No brincar existe uma produção da criança, daí a importância para a sua constituição subjetiva que se tenha as suas produções reconhecidas como brincar pelo adulto cuidador. O brincar é o cenário no qual a criança apropria-se dos significantes que a marcaram e, assim, não há nenhuma

atividade significativa para o desenvolvimento da criança que não passe pelo brincar, já que o sujeito é armado no brincar.

Como lugar de palavra, é preciso que a creche seja um lugar onde a palavra circule. Que se fale à criança, utilizando-se do mamanhês, como forma privilegiada de capturar a atenção do bebê, convocando-o a habitar num mundo de linguagem. Que se fale também da criança, que se possa trocar informações sobre seus hábitos, suas preferências, reconhecendo no bebê, um ser capaz de desejar. Que esta comunicação se faça, tanto entre educadoras, como também entre educadoras e pais, ampliando-se a rede de apoio ao bebê, esticando a trama de sustentação para que ele encontre na creche a continuidade de cuidados, a extensão das funções.

Que a educadora-artesã possa entrelaçar os fios na rede, dando assim, lugar ao sujeito, sujeito de desejo, cumprindo, dessa forma, sua função educativa, que é, em última instância, fazer desejar.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Regina Orth de. O Psicanalista na creche: acompanhando o bebê em situação de separação. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (Org.). **Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 117-124.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 279 p.
- BERNARDINO, Leda Marisa Fischer. **As Psicoses não-decidas da infância: uma abordagem psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 157 p.
- _____. A Abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: _____. (Org.) **O Que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p.19-41.
- _____. É possível uma clínica psicanalítica com bebês? In: KUPFER, Maria Cristina Machado, TEPERMAN, Daniela. (Orgs). **O Que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta, 2008. p. 13-30
- BERNARDINO, Leda Marisa Fischer; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Psicanálise e educação infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. In: **Associação Psicanalítica de Curitiba, em Revista**, Curitiba, n. 20, p.131-145, 2010.
- BOGÉA BORGES, Isabel. Cuidando de quem cuida. In: ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra; ARAGÃO, Regina Orth de. (Orgs). **Nascimento: antes e depois – cuidados em rede**. 2ed. Curitiba: Honoris Causa, 2010, p.187-197.
- BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- BRENNER, Simone Madke. A Escola de educação infantil e seus bebês. In: ATEM, Lou Muniz. (Org.). **Cuidados no início da vida: clínica, instituição, pesquisa e metapsicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p.29-38.
- CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Creche: um elemento a mais na constituição do sujeito**. 2001. 137p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CATÃO, Inês. Bebês órfãos, abandonados e adotivos: um outro olhar sobre a questão. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; TEPERMAN, Daniela (Orgs.). **O Que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta, 2008. p. 31-39.
- CHECCHINATO, Durval. **Psicanálise de pais: criança, sintoma dos pais**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007. 181 p.
- CORIAT, Lydia F. de; JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. Aspectos estruturais e Instrumentais do desenvolvimento. **Escritos da Criança**. Porto Alegre. 2.ed. ,n.4, p. 6-12, 2001.
- DIAS, Maria Filomena Pinheiro. Ora (direis) ouvir bebês....vicissitudes da transmissão sobre a clínica com bebês. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (Org.).

Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. P.149-157.

DINIZ, M. Do que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, E. M. T. A **Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.197-223

FLACH, Fátia. **Educação infantil:** a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. 2006. 173p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREUD, Sigmund (1910). Leonardo Da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.v.XI. p. 69-141.

_____. (1915). Os Instintos e suas vicissitudes. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIV. p. 117-144.

_____. (1937). Análise terminável e interminável. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII p. 231-270.

HURSTEL, Françoise. **As Novas fronteiras da paternidade**. Campinas: Papyrus, 1999. 231p.

INFANTE, Paulo Domingos. O Outro do bebê: as vicissitudes do tornar-se sujeito. In: Rohenkolf, Claudia (Org.) **A Clínica com o bebê**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.93-101.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. 4 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007. 318 p.

JERUSALINSKY, Julieta. Quando o que se antecipa é o fracasso...prevenção secundária e estimulação precoce. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (Org.). **Atendimento ao bebê:** uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p.35-42

_____. **Enquanto o futuro não vem:** a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002. 306 p.

_____. Prosódia e enunciação na clínica com bebês: quando a entonação diz mais do que se queria dizer. In: VORCARO, A. (Org.). **Quem fala na língua?** – sobre as psicopatologias da fala. Salvador: Ágalma, 2004, v. 1, p.206-228.

_____. Quem é o Outro do sujeito na primeira infância? Considerações sobre o lugar na família na clínica com bebês. **IV Encontro Latinoamericano dos Estados Gerais da Psicanálise**, 2005. Disponível em < http://www.estadosgerais.org/encontro/IV/PT/trabalhos/Julieta_Jerusalinsky.pdf>. Acesso em jun.2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3.ed. São Paulo: Escuta, 2007, 160 p.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of study based on psychoanalytic theory. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. 13, n.1, p 31-52, mar. 2010.

LACAN, Jacques. (1949). O Estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. : Jorge Zahar, 1998.

_____. (1954-1955). **O Seminário. Livro 2. O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 413 p.

_____. (1964). **O Seminário. Livro 11. Os Quatro conceitos fundamentais em psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 269 p.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 204 p.

LDB n.9394. 20/12/1996

LERNER, Rogério; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008. 240 p.

LICHT, Rosane Weber. Na sala de espera esperando o Outro: uma interlocução entre as pesquisas neurológicas e a psicanálise. In: BERNARDINO, Leda Marisa Fischer (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 65-80.

LOPES, Elaine Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In:_____ (Org.). **A Psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-70.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação, a psicanálise**. Estilos da Clínica. jun. 2003, v. 8. n. 15, p. 34-47. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>> Acesso em: 13 set. 2009.

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

_____. Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês. In: ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra; ARAGÃO, Regina Orth de. (Orgs.). **Nascimento: antes e depois – cuidados em rede**. 2ed. Curitiba: Honoris Causa, 2010, p.223-234.

MEDEIROS, Salete Melania; MARIOTTO, Rosa Maria Marini. O Tempo da constituição do sujeito. In: BERNARDINO, Leda Marisa Fischer (Org.) **O Que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006. p.43-55.

MOLINA, Silvia Eugênia. A Função estruturante dos adultos que tomam conta da criança na escola maternal. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; TEPERMAN, Daniela (Orgs.). **O Que os bebês provocam nos psicanalistas**. São Paulo: Escuta, 2008. p. 65-69.

PINHO, Gerson Smiech; FARIAS, Rejane. A Constituição subjetiva e o desenvolvimento do bebê. **Caderno da APPOA**, Porto Alegre, n. 110, p.12-15, jan.2003.

PINHO, Gerson Smiech. O Brincar na clínica interdisciplinar com crianças. **Escritos da Criança**. Porto Alegre. n.6, p. 179-1192, 2006.

RAIZER, Cassiana Magalhães. O Percurso Metodológico. In:_____. **Portifólio na educação infantil**: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. 2007.f.19-43.Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODULFO, Ricardo. **O Brincar e o significativo**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 179p.

SANTOS, Andrea *et al.* Amamentação obrigatória? Escutando mães e pediatras. .In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (Org.). **Atendimento ao bebê**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 59-68

SPITZ, René A. **O Primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald W. (1971). **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.