

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA

JAMILLE MATEUS WILES

DO CUIDADO COM O BEBÊ AO CUIDADO COM O EDUCADOR:

Enlaces com o corpo e com a educação

Porto Alegre

2017

JAMILLE MATEUS WILES

DO CUIDADO COM O BEBÊ, AO CUIDADO COM O EDUCADOR:
Enlaces com o corpo e com a educação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura. Programa de Psicanálise: Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:
Profa. Dra. Andrea Gabriela Ferrari

Linha de Pesquisa:
Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos

Porto Alegre

2017

Jamille Mateus Wiles

DO CUIDADO COM O BEBÊ AO CUIDADO COM O EDUCADOR:

Enlaces com o corpo e com a educação

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura. Programa de Psicanálise: Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em abril de 2017

Profa. Dra. Andrea Gabriela Ferrari - Orientadora

Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques - UFRGS

Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer - USP

Profa. Dra. Simone Zanon Möschen - UFRGS

DEDICATÓRIA

*Para minha avó Mima (in memoriam),
que muito se dedicou a cuidar de mim e de todos;
me transmitindo, entre tantas outras coisas,
a fé, a culinária e o cuidado com as plantinhas.*

AGRADECIMENTOS

Na trajetória construída até aqui, foram muitas as pessoas que me fizeram companhia, deixando suas marcas e inspirando meu trabalho como profissional e como pesquisadora. Para cada uma, o meu agradecimento...

À minha orientadora Andrea Gabriela Ferrari; pela aposta em meu trabalho antes mesmo do mestrado e por ter me acompanhado e orientado com tanta gentileza, cuidado e sabedoria.

À inspiradora banca formada pelas professoras Carla Vasques, Maria Cristina Kupfer e Simone Moschen; pelas preciosas contribuições à construção dessa dissertação e pelo bonito trabalho que realizam de cuidado com educadores.

À professora Milena Silva, que foi mais do que uma coorientadora do trabalho; pelo carinho e experiência que transmite com tanta seriedade e delicadeza.

À querida colega e amiga Poliana Omizzollo; a qual tornou o percurso de mestrado tão agradável e tão mais bonito, pelos compartilhamentos e pelo afeto.

Ao Grupo de Mestrado construído com as colegas Alíssia Dornelles, Dorisnei da Rosa, Mariana Puccinelli, Poliana Omizzollo e Vanessa Giaretta; pela escuta, pela disponibilidade em contribuir com o processo de escrita e por compartilharem também comigo seus belos trabalhos.

Ao Grupo de Pesquisa IRDI / AP3 - UFRGS, que vi nascer e se tornar cada vez mais especial com cada nova presença; pelos aprendizados e reflexões que foram tão importantes em meu trabalho. Agradeço, ainda, aos bolsistas Beatriz Bastos, Cléo Medeiros e Vinnicius Schneider por terem colaborado com a transcrição de minhas entrevistas.

À Cláudia Bechara, que tem me acompanhado no desafiador trabalho nas escolas; pela escuta delicada, pela sustentação diante dos impasses e desafios e por me ajudar a apostar nas potencialidades do trabalho com a educação.

À Adelise Salvagni, Cláudia Bechara, Juliane Caeran e Márcia Pedruzzi; por emprestarem um pouco de seu tempo para a leitura de meu trabalho, deixando nele um pouquinho de si.

À Adelise, novamente; pela amizade, pela partilha, pela inspiração através da literatura e de maneira especial por me acompanhar nos desafios e belezas do caminho.

Às amigas Ariana Baccin, Ana Júlia Vicentini, Juliane Caeran e Sabrina Savegnago, que de perto ou de longe tanto alegam meus dias; pelo laço tão bonito que construímos e pelo cuidado que dedicam a esse laço.

Às amigas Camila do Amaral, Daiane Rodrigues, Gabriela Schilling, Iêrica Schulze, Noeli Zimmer e Rochele de Moura, com quem dividi nesse percurso, não somente o teto, mas também as palavras e o riso; pela amizade e pela companhia.

Aos profissionais e alunos das escolas onde iniciei minha trajetória com psicologia escolar, sobretudo às educadoras que abriram as portas de suas salas para que pudéssemos construir um trabalho em conjunto; pela confiança, pelas experiências e saberes compartilhados.

A toda minha família, que dá sustentação e encorajamento aos meus voos. De modo especial, agradeço à tia Estela Matheus, pelo afeto e pelo auxílio com o Inglês. Ao dindo Gedeon Mateus e à tia Susana Barros, pelo carinho e alegria com que sempre me acolheram. Às minhas irmãs Camilla e Giselle Wiles, por serem minhas companheiras, incentivadoras e amigas. Ao afilhado e sobrinho Tiago Amaral, com quem tanto tenho aprendido, especialmente sobre brincar, amar e cuidar. Aos meus pais Suzy e José Romeu Wiles, pela aposta, pelo amor constante e pelo cuidado.

A Deus, que me impele a buscar e viver o amor.

EPÍGRAFE

*“O Crisóstomo disse ao Camilo:
todos nascemos filhos de mil pais e de mais mil mães,
e a solidão é sobretudo a incapacidade de ver qualquer pessoa como nos pertencendo,
para que nos pertença de verdade e se gere um cuidado mútuo.
Como se os nossos mil pais e mais as nossas mil mães coincidissem em parte,
como se fôssemos por aí irmãos, irmãos uns dos outros.
Somos o resultado de tanta gente, de tanta história,
tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa,
que nunca estaremos sós.”*

(Valter Hugo Mãe - O Filho de Mil Homens)

RESUMO

Jamille, M. W. Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador: Enlaces com o corpo e com a educação. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Este trabalho se situa nas fronteiras entre psicanálise e educação. A pesquisa foi construída a partir da experiência de acompanhamento de educadoras e bebês em instituições de educação infantil e do trabalho com psicologia escolar. Nessa experiência, o olhar sobre o cuidado, inicialmente dirigido ao bebê, foi apontando para dois outros cuidados: o cuidado/sustentação ao cuidado que o educador presta ao bebê e, especialmente, o cuidado dirigido ao educador. A Metodologia IRDI constituiu-se como um importante disparador que possibilitou expandir o olhar do desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês, no laço com suas educadoras, para um olhar dirigido também ao cuidado daquelas que deles cuidavam. Além da Metodologia IRDI, foi base metodológica a proposta da psicanálise implicada. Nessa experiência, para além do cuidado, duas outras dimensões se destacaram: a do corpo e a da educação. Na interlocução do cuidado ao corpo, refletiu-se sobre o processo constitutivo do bebê na relação com seus pais e educadores. Buscou-se, ainda, refletir sobre os impasses do educador no trabalho com o bebê, trabalho que implica em um encontro direto com o corpo da criança. Já no enlace do cuidado à educação, a partir de um histórico que perpassou por concepções assistencialistas ou pedagógico-tecnicistas sobre a função da educação infantil, apostou-se em uma articulação entre as funções cuidar e educar. Cuidado e educação, nesse sentido, transmitem marcas simbólicas que inserem o sujeito na cultura e na linguagem. Sobre um possível trabalho de sustentação do cuidado que o educador presta ao bebê, surgiu o ajudar o educador a olhar para o bebê em suas particularidades, especialmente em situações de entraves ao desenvolvimento e constituição psíquica de bebês acompanhados. Já como proposta de cuidado com o cuidador-educador, destacaram-se como possibilidades o cuidado como presença implicada-reservada, o cuidado da experiência e o cuidado de si.

Palavras-chave: Cuidado; Corpo; Educação; Educadores; Psicanálise Implicada.

ABSTRACT

This work is situated on the frontiers between psychoanalysis and education. The research was built from the experience with attendance of educators and infants in early childhood education institutions and from the work with school psychology. In this experience, the gaze on care, initially addressed to the baby, was pointed to two additional cares: the care / support to the care that the educator gives the baby and, especially, the care directed to the educator. The IRDI Methodology was an important trigger that allowed to expand the look directed the development and psychic constitution of the babies, in the tie with their educators, for a look directed also to the e own professionals' care. The proposal of implicated psychoanalysis was also basis. In this experience, in addition to care, two other dimensions stood out: the body and the education. In the interlocution of the care to the body, it was reflected in the baby's constitutive process in the relation with his parents and educators. It was also sought to reflect on the impasses of the educator in the work with the baby, work that implies a direct encounter with the child's body. Already in the educational and care link, with a history that went through assistance or pedagogical-technical conceptions about the function of early childhood education, a focus was placed on an articulation between to care and educate. Care and education, therefore, convey symbolic marks that insert the subject in culture and language. On a possible work of support of the care that the educator provides to the baby, appeared the help the educator to look at the baby in his particularities, especially in situations of obstacles to the development and psychic constitution of accompanied babies. Already as a proposal of care with the caregiver-educator, were highlighted the possibilities the care of the implied-reserved presence, the care of the experience and the care of themselves .

Keywords: Care; Body; Education; Educators; Implicated Psychoanalysis.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – PRIMEIROS PASSOS NAS FRONTEIRAS ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO	10
1.1 O CUIDADO: DO BEBÊ AO EDUCADOR	13
CAPÍTULO II – METODOLOGIA IRDI	18
2.1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE AS PESQUISAS COM OS IRDIS	21
2.1.1 ‘Interações’ da psicanálise	21
2.1.2 Observação do dado a ver e Uso de indicadores clínicos	23
CAPÍTULO III – CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS	25
3.1 PSICANÁLISE IMPLICADA.....	26
3.1.1 Psicanálise implicada no campo da educação	27
3.2 COMO CONSTRUI MINHA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO	29
3.3 COMO CONSTRUI MINHA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA.....	32
CAPÍTULO IV - CUIDADO E CORPO	36
4.1 A FUNÇÃO ESTRUTURANTE DO CUIDADO PARA O BEBÊ.....	37
4.2 O CUIDADO E A FUNÇÃO SUBJETIVANTE DO EDUCADOR DE BERÇÁRIO..	40
4.2.1 O brincar e o corpo na relação educador-bebê.....	53
CAPÍTULO V - CUIDADO E EDUCAÇÃO	56
5.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
5.2 CUIDAR E EDUCAR	59
5.2.1 Educação e cuidado ao bem-dizer	64
5.3 SOBRE O “AJUDAR A OLHAR” COMO POSSIBILIDADE DE CUIDADO COM O CUIDADO	68
CAPÍTULO VI – O CUIDADO COM O EDUCADOR	73
6.1 – ALGUMAS INSPIRAÇÕES	74
6.2 O CUIDADO COM O EDUCADOR A PARTIR DE UMA PRESENÇA IMPLICADA-RESERVADA	76
6.3 O CUIDADO COM O EDUCADOR A PARTIR DO CUIDADO À EXPERIÊNCIA E DO CUIDADO DE SI	80
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	101
ANEXO 1 - IRDIs adaptados aos educadores de creche.....	101
ANEXO 2 - Entrevista com os Educadores ao final do acompanhamento	102

CAPÍTULO I – PRIMEIROS PASSOS NAS FRONTEIRAS ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

*“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos
e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar.”*
(Eduardo Galeano, citando Fernando Birri)

O desejo de construir este trabalho nasceu a partir do começo de meu percurso pelas fronteiras entre psicanálise e educação, quando me encontrei e me encantei com um campo de enorme potência e repleto de desafios: o espaço escolar. Esse caminhar iniciou na prática clínica com crianças, onde o diálogo com a escola fazia-se importante; assim como no desejo de pensar em práticas de intervenção com a primeira infância para além da clínica tradicional. Posteriormente, o enlace entre psicanálise e educação tem amparado meu trabalho como psicóloga escolar. Minha trajetória de trabalho por entre as fronteiras psicanálise-educação vem sendo construída não sem diversos questionamentos, sendo o trabalho com educadores um dos desafios no qual tenho apostado e sobre o qual tenho refletido.

A experiência que sustentou a escrita da dissertação desdobrou-se em dois tempos. Inicialmente, integrei um grupo de pesquisadores vinculados ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Clínica Interdisciplinar da Infância, na Clínica de Atendimento Psicológico do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que se propôs a desenvolver um trabalho com educadores e bebês de berçário. Assim, participei da construção do projeto¹ de pesquisa/extensão “A Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida”. A escolha pela educação infantil partiu da constatação de cada vez mais as famílias recorrerem a estas instituições para dividir com elas os cuidados diários de seus filhos, já que muitos pais trabalham fora de casa. Com efeito, muitos estudos têm salientado a importância de que no ambiente de educação infantil haja uma sustentação da subjetividade dos bebês, considerando que estas crianças comumente passem mais tempo na escola do que no meio familiar (Crespin, 2006; Mariotto, 2009; Pesaro & Kupfer, 2012; Bernardino, 2014; Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2014). Já a relevância da atenção ao momento da primeira infância seria por ser este um tempo gerúndio (Bernardino, 2004), isto é, de abertura e confirmação de novas inscrições e em constante constituição. A aposta, nesse sentido, era considerar este período sensível das aquisições na infância, ao se propor estratégias de intervenção.

Nesse ensejo, nosso grupo propôs-se a utilizar a Metodologia IRDI – Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil no contexto da educação infantil – como uma possibilidade de intervenção com bebês e educadores em berçários, incluindo neste acompanhamento a reflexão sobre o processo de aquisição da linguagem na constituição do sujeito. No projeto, foram acompanhadas semanalmente as turmas de berçário I de cinco escolas conveniadas à prefeitura e duas escolas municipais da cidade de Porto Alegre. O

¹ O Projeto foi coordenado pelos Professores Andrea Gabriela Ferrari; Milena Rosa da Silva; e Jefferson Lopes Cardoso.

objetivo deste trabalho era detectar precocemente possíveis entraves ao desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês, mas especialmente refletir, com os educadores, sobre a importância de seu trabalho no processo constitutivo das crianças de quem cuidavam. Nesse contexto, visitei semanalmente, e por aproximadamente um ano, uma sala de berçário de escola conveniada à prefeitura, situada em região periférica da cidade. Nessa escola acompanhei, com uma colega psicóloga², uma turma com duas educadoras e em torno de nove bebês.

Em um segundo tempo, ingressei no espaço escolar como funcionária pública, trabalhando com psicologia escolar/educacional em escolas de um município situado na região mesometropolitana de Porto Alegre. Nesse trabalho, tomei como desafio construir propostas de intervenção que se distanciassem da concepção medicalizante e patologizante dos modos de ser e de estar na escola, refletida nos pedidos de avaliações com fins diagnósticos e de tratamentos clínicos dentro da escola. Assim, inspirada em minha anterior experiência e buscando oferecer outra perspectiva de trabalho para a psicologia escolar – alicerçada na psicanálise – decidi entre minhas propostas de trabalho³ tecer a Metodologia IRDI junto a uma das instituições de educação infantil em que estava inserida⁴. Ali, acompanhei semanalmente e por um ano uma turma com cerca de dezoito bebês e duas educadoras.

Destaco a escolha pela nomenclatura ‘educador’, inspirada na proposição de Mariotto (2009), de que “todo cuidador é educador e vice-versa” (p. 139). Sendo assim, nesse escrito, tomo por educadores aqueles profissionais que se ocupam do cuidado e da educação de bebês, em instituições de educação infantil (professores, auxiliares, estagiários, etc.).

² No projeto realizado em Porto Alegre as visitas foram realizadas em dupla.

³ Além do acompanhamento da turma de berçário com a Metodologia IRDI, algumas das propostas de trabalho foram dispositivos como oficinas com estudantes e formações com grupos de professores de educação infantil por meio de rodas de conversa.

⁴ Adendo ao Projeto “A Metodologia IRDI na prevenção de Risco Psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida” (Ferrari, Silva & Cardoso, 2013).

1.1 O CUIDADO: DO BEBÊ AO EDUCADOR

No decorrer de minha experiência de acompanhamento de berçários, dentre as diversas dimensões presentes nas relações escola-educadora-bebê, fui me questionando a respeito do cuidado, dado que percebia uma pouca reflexão sobre esta função nos locais por onde passei. Sendo assim, compartilho da preocupação de autores como Figueiredo (2012) e Kupermann (2008; 2009), que apontaram uma urgência na reflexão a respeito da ética do cuidado. Figueiredo (2012) apontou que as práticas de cuidado estão se reduzindo na atualidade, ocasionando que as pessoas cuidem menos umas das outras. Nesse sentido, inclui como um dos papéis da psicanálise e do psicanalista essa reflexão: “Recuperar esta capacidade nos parece uma tarefa urgente e preciosa, tanto para o agente de cuidados - entre os quais o psicanalista - quanto para todos os humanos” (p. 151). Na mesma direção, Kupermann (2009) situou no campo da ética psicanalítica o cuidado como uma disponibilidade afetiva – associado à noção de hospitalidade. Salientou que a psicanálise, para além de um mero exercício técnico e interpretativo, cada vez mais precisaria se aproximar da experiência do cuidado como oferta de uma presença sensível.

O cuidado ofertado pelo outro, desde e especialmente no período inicial da vida, participa do processo de subjetivação e construção das futuras experiências de cada sujeito, sendo, portanto, de fundamental importância. Assim, a criança, ao nascer, não somente irá em direção ao alimento, mas para que se torne humana, também buscará, nos cuidados de um Outro, significantes que a liguem à vida. Cabe, aqui, explicar a diferenciação que Lacan (1954-55/1985) fez de dois ‘outros’, o grande Outro e o pequeno outro. O pequeno outro designa cada sujeito em sua singularidade, podendo ser um representante do grande Outro (Crespin, 2004). Já o grande Outro é o lugar da linguagem e marco constituinte da subjetividade, referindo-se à ordem simbólica do inconsciente; responsável também por mediar a relação do outro cuidador com o bebê (Maciel, 2010). A mãe, por exemplo, é para o bebê um ‘outro’ ocupando lugar de ‘Outro’ (Crespin, 2004). Portanto, são os pais que inicialmente ocuparão este lugar, desde seus próprios processos constitutivos, e a partir de seu desejo, concedendo à criança um lugar simbólico (Ferrari, Silva & Donelli, 2012).

Mas não são somente os pais que poderão exercer esta função para o bebê, “convocando qualquer um que se torne, na composição da receita subjetiva, ingrediente essencial para a criança” (Oliveira & Mariotto, 2008, p. 178). Nesse sentido, partindo do pressuposto que o campo do Outro possa ser constituído não somente pelos pais, mas também pelo círculo próximo da criança, pela instituição e especialmente pelas pessoas que cuidam

diariamente dela, tem-se pensado que os profissionais de educação infantil possam ser pertencentes à série dos pais simbólicos do bebê. Ou seja, os educadores seriam representantes dos pais nos cuidados e na educação da criança por um tempo suficientemente importante para que sua função seja de grande impacto em sua estruturação (Crespin, 2006).

Entretanto, a relação do educador com o bebê é diferente daquela estabelecida entre pais e filho, a qual se configura como uma relação de filiação, com desejos e expectativas anteriores ao nascimento da criança. O educador, por sua parte, tem como função cuidar de uma criança com quem não compartilha uma história prévia em comum. Somado a isso, seu trabalho exige que tenha com o bebê um contato íntimo, intenso e por tempo determinado (David, 1998).

No contexto das escolas em que estive inserida, percebi haver uma carência de espaços para escuta dos impasses vivenciados pelos educadores no cuidado de pequenas crianças, bem como poucas possibilidades de circulação da palavra. A experiência no acompanhamento de educadoras e bebês me levou, dessa maneira, a pensar sobre como me situei como pesquisadora/profissional diante do par educadora-bebê, e, de maneira especial, diante da profissional educadora. No decorrer de meu trabalho, fui percebendo que o acompanhamento, as conversas e os questionamentos foram configurando um espaço bastante potente, onde as educadoras poderiam, também, questionar-se sobre o seu fazer com os bebês, sobre sua prática profissional e sobre as angústias geradas em seu trabalho. Ademais, algumas educadoras referiram sentir-se amparadas, e disseram ter sido possível uma mudança em seu olhar, a partir de nossas conversas e do acompanhamento que receberam. A partir disso, me coloquei a refletir, também, sobre possibilidades de cuidado a essa profissional que cuida do bebê, de modo a sustentar, com isso, o seu fazer.

Na direção desses questionamentos, encontrei no trabalho ‘A clínica do holding’⁵, de Benavides & Boukobza (1997), a proposta de uma clínica onde se auxiliava as mães nos cuidados dos filhos, ocupando-se com elas, de modo que reconhecessem a importância de sua função. Para sustentar a sustentação que a mãe não estava podendo dar ao bebê, sugeriram a importância do oferecimento de um “holding do holding” (p. 92). Ou seja, a proposta seria prestar um cuidado ao cuidado, fazendo ou estando junto ao cuidador e complementando o seu olhar, mas sem destituí-lo (Boukobza, 2002). Figueiredo (2012) também salientou sobre a

⁵ Holding é um termo cunhado por Winnicott para expressar o modo como o agente materno carrega e sustenta o bebê, física e subjetivamente, em seu estado de total dependência, lhe proporcionando, dessa maneira, um sentimento de segurança e continuidade da existência (Chemama, 1995).

importância da mãe, como agente de cuidados do bebê, ser e deixar-se ser cuidada por outras pessoas, como seus familiares.

Compreendo, nesse sentido, que a escola de educação infantil – ao se propor garantir um desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade e promovendo a sua inserção na esfera social (Brasil, 1996)–, possa ser um lugar que se proponha ainda ampliar a reflexão sobre o cuidado, considerando a subjetividade da criança e também a do educador. Desse modo, da mesma forma que se considera a constituição de uma criança dando-se em um processo inacabado, onde o cuidado do outro é fundamental, pode-se apostar no sujeito educador também em um tempo gerúndio (Bernardino, 2004), ou seja, em uma constante construção em seu olhar e em seu fazer. Portanto, ao se considerar que o educador – juntamente com os pais – tenha como função subjetivar o bebê, através de seus cuidados, sendo assim um importante partícipe de seu processo constitutivo, torna-se importante a reflexão sobre possibilidades de cuidado e sustentação de sua função, assim como a escuta dos impasses vivenciados em seu trabalho.

Sendo assim, na construção escrita desta dissertação, fui percebendo um vaivém que iniciou o percurso em uma reflexão sobre o cuidado com o bebê, mas que foi também, e a partir disso, apontando para o ‘cuidado com o cuidado’ do bebê; e de modo especial para o cuidado com o educador-cuidador. Nesse percurso, tanto o estudo teórico que guiou a construção do trabalho de intervenção e de escrita, quanto as experiências vivenciadas nas duas escolas, apontaram para duas dimensões paradigmáticas no contexto da educação infantil e do berçário: a do corpo e a da educação.

No que se refere ao corpo, é a partir de uma intervenção direta sobre ele que o educador irá cuidar do bebê e dar continuidade à sustentação de sua subjetividade, iniciada pelos agentes das funções materna e paterna. Mas a relação do educador com o corpo do bebê não acontece sem impasses e desafios. Ao educador também se colocam questões a respeito de seu próprio corpo e, além disso, a busca de uma diferenciação de sua função com os bebês que cuidam em seu trabalho daquela exercida pelos pais das crianças. Já a questão da educação também se coloca com grande polêmica no campo das instituições de educação infantil, com seu histórico que perpassou por objetivos assistencialistas aos pedagógico-tecnicistas. Várias pesquisas têm encontrado contextos de oposição entre o cuidar e o educar, sendo o educar muitas vezes considerado como mais importante do que a função de cuidar ou operando essencialmente desde um viés pedagógico. Entretanto, a aposta desse escrito é em um cuidar-educar que faça marcas simbólicas e lance o bebê no campo do desejo. No trabalho

com bebês e educadores, concordo com Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) em relação ao sujeito de desejo situado no “coração da educação” (p. 20).

Sendo assim, no segundo capítulo, iniciarei abordando os trabalhos que sustentam os eixos teóricos que deram base à Pesquisa IRDI e ao uso dos indicadores como guia de uma proposta de intervenção em berçários – a Metodologia IRDI. Refletirei também a respeito de algumas das questões metodológicas às pesquisas com os IRDIs – as ‘interações’ da psicanálise com outros campos de saber; e o uso de indicadores clínicos como operadores de leitura do laço cuidador-bebê.

No terceiro capítulo, contarei como construí meu percurso metodológico a partir de minha experiência com a Metodologia IRDI e do trabalho em escolas de educação infantil. Para a análise dos registros dessa experiência, parti dos operadores teóricos da psicanálise, destacando aqui os conceitos de transferência, atenção flutuante e *a posteriori*. Tomei por inspiração para a intervenção e para a escrita do texto a proposta de uma psicanálise implicada: implicação como posição ética enquanto pesquisadora/profissional; e como dispositivo de reflexão, com os educadores, a respeito de sua implicação no trabalho com as crianças.

O quarto capítulo buscará um enlace entre o cuidado e o corpo, no cuidado com o bebê. Partirei do Mito do Cuidado de Higino para abordar a tessitura do cuidado no processo constitutivo, e situarei as diferentes funções operadas pelos pais e pelos educadores. Falarei sobre as peculiaridades do fazer das educadoras que acompanhei com os bebês, fazer este implicado em uma relação direta com o corpo do bebê; assim como sobre os impasses que elas vivenciaram nesse encontro. Além disso, pensarei no brincar como um importante recurso na relação corporal e subjetiva entre educadores e bebês.

Já no quinto capítulo, falarei da dimensão da educação, articulação fundamental ao cuidado. A educação, aqui, será compreendida como responsável, junto ao cuidado, pela transmissão de marcas simbólicas que possibilitam advir no bebê um sujeito falante e desejante. Falarei do histórico da educação infantil e de sua relação, ora com contextos de oposição entre o cuidar e o educar, ou de sobreposição de uma função sobre a outra; ora de uma compreensão puramente pedagógica a respeito da educação. Além disso, inspirada na pequena história de Galeano, em que o filho pede que o pai o ajude a olhar para o mar, pensarei sobre a possibilidade de, por meio do acompanhamento de educadoras de berçário, refletir com elas sobre o seu olhar e seu fazer, especialmente no que se refere a situações de risco de bebês que foram acompanhados.

O sexto capítulo lançará uma proposta de cuidado dirigido ao educador, a partir de um ‘estar com’ e da oferta de espaços de fala e de escuta. Tomando importantes contribuições a essa construção, proporei pensar esse cuidado com o educador a partir de uma presença implicada-reservada (Figueiredo, 2012); do cuidado da experiência (Rodulfo, 2012; Bondía, 2002) e da reflexão sobre o cuidado de si (Foucault, 2004; Guimarães, 2008). A aposta é de que esse escrito contribua para ampliar a discussão sobre o cuidado na escola de educação infantil, incluindo e destacando, nesse sentido, o cuidado com o educador.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA IRDI

“(...) cuidar na creche faz marcas subjetivas.”

(Maria Cristina Kupfer, Leda Bernardino e Rosa Maria Mariotto – De bebê a sujeito: A Metodologia IRDI nas creches)

A Metodologia IRDI surgiu como desdobramento da pesquisa Multicêntrica com Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil⁶, realizada entre 2000 e 2008. A partir da vasta experiência clínica de um grupo de psicanalistas e da teoria psicanalítica de Freud, Winnicott e Lacan, foi construído um instrumento composto por 31 indicadores clínicos de risco psíquico ou para o desenvolvimento infantil, observáveis em consultas com pediatras nos primeiros 18 meses de vida da criança: o IRDI. O estudo foi realizado em consultas pediátricas com 727 crianças, em nove cidades brasileiras. Seu objetivo principal foi o de verificar o poder desses indicadores para a detecção precoce de risco para o desenvolvimento e constituição psíquica, na primeira infância. Ademais, buscou capacitar pediatras da rede pública, através da definição e validação de indicadores de risco; descrever o perfil epidemiológico dos usuários da rede pública de saúde da criança, em relação a esses indicadores e verificar a associação dos indicadores de risco com características clínicas das crianças atendidas. A pedido do Ministério da Saúde, a pesquisa Multicêntrica ainda selecionou indicadores para serem incluídos na ficha de acompanhamento do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos (Kupfer et al., 2009).

O conjunto de indicadores do Instrumento IRDI foi construído com base em quatro eixos teóricos: suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença/ausência e função paterna. Em torno desses eixos, que operam de maneira articulada, o trabalho materno se constrói. Como resultado, há a instalação de um sujeito psíquico, a partir do qual o desenvolvimento de uma criança se organiza. Nessa pesquisa, a ausência de indicadores – e não a sua presença – aponta um entrave para o desenvolvimento e constituição psíquica da criança. Portanto, os indicadores, quando presentes, são indicadores de desenvolvimento, e quando ausentes, são indicadores de risco para o desenvolvimento (Kupfer et al., 2009).

O eixo “suposição do sujeito” (SS) caracteriza uma antecipação que o cuidador realiza da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, no entanto, constituída. Tal constituição depende justamente dessa suposição ou antecipação. No eixo “estabelecimento da demanda” (ED), encontram-se as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer (como o choro), e que o cuidador reconhecerá como um pedido que a criança dirige a ele. Esse reconhecimento possibilita a construção de uma demanda desse sujeito a todos com quem vier a relacionar-se. O eixo “alternância presença/ausência” (PA) contém as ações do cuidador que o tornam alternadamente presente e ausente. Entre a

⁶ Coordenação nacional de Maria Cristina Machado Kupfer; Coordenação técnica de Maria Eugênia Pesaro; e Coordenação científica de Alfredo Jerusalinsky.

demanda da criança e a experiência de satisfação que o cuidador proporciona, espera-se que exista um intervalo onde poderá surgir a resposta da criança, base para as respostas ou demandas futuras. O último eixo, o da “função paterna” (FP), baliza as ações do cuidador, ocupando, para a dupla cuidador-bebê, o lugar de terceiro, orientado pela dimensão social (Kupfer et al., 2009).

Ainda que o Instrumento IRDI tenha sido criado com a finalidade de detectar precocemente entraves para o desenvolvimento infantil e a constituição psíquica, o manuseio do mesmo passou a aguçar o olhar de alguns pediatras para dificuldades nas relações das mães com seus bebês, servindo também como orientação para uma intervenção. Ou seja, poderia se pensar o instrumento IRDI como um auxiliar na promoção de saúde mental de crianças e não apenas como um instrumento de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento psíquico (Morais, Koizume, Lerner & Kupfer, 2011).

Sendo assim, uma pesquisa conduzida em Curitiba por Bernardino & Mariotto (2010) buscou refletir sobre as possibilidades de intervenção com o IRDI em creches, assinalando que uma formação baseada nos indicadores poderia orientar o olhar do educador para aspectos importantes do desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês de quem se ocupava. Desse modo, com o intuito de dar continuidade a intervenções com bebês e educadores, em instituições de Educação Infantil, um grupo de pesquisadores criou um conjunto de procedimentos de intervenção que se baseiam no instrumento IRDI, o qual foi nomeado Metodologia IRDI. Na construção dessa metodologia, foram realizadas algumas adaptações, uma vez que na pesquisa original não havia um acompanhamento sistemático do trabalho do pediatra com a dupla mãe-bebê (Kupfer, 2007). São dois os eixos de atuação da metodologia:

O primeiro eixo refere-se a sustentar, via escuta psicanalítica, que a professora ocupe uma posição que se assemelhe àquela do outro materno do bebê (...). O segundo eixo refere-se ao trabalho do pesquisador psicanalista que, munido dos indicadores, acompanha os encontros e desencontros das professoras/educadoras com cada bebê (Pesaro, 2014, p. 1).

Com esses propósitos, a intervenção desenvolve-se em três etapas: formação teórica sobre a constituição psíquica para os educadores; acompanhamento semanal em serviço dos educadores; e avaliação e acompanhamento com os trinta e um indicadores clínicos de risco

para o desenvolvimento infantil, adaptados para o contexto da educação infantil⁷, de crianças com até dezoito meses de quem cuidam os educadores (Pesaro & Kupfer, 2012).

A partir dos primeiros trabalhos nesta perspectiva, percebeu-se que o acompanhamento promovia uma formação em serviço de educadores, sustentada na relação transferencial com o pesquisador, para além da detecção precoce de sofrimento psíquico de bebês. Nesse contexto, uma vez que não está colocado na posição de observador, como estava o pediatra na pesquisa original, o próprio educador está implicado nessa relação com o bebê. Portanto, torna-se necessário que haja um acompanhamento de uma terceira pessoa, a qual ajudará o educador a tomar certa distância perante o que ele próprio está acompanhando (Pesaro & Kupfer, 2012).

Em ‘A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI’, Brandão & Kupfer (2014) discutiram como um profissional, com o atravessamento da psicanálise, pode favorecer o surgimento de um laço entre o educador e o bebê na creche, tendo como referência a Metodologia IRDI. Contaram, a partir de uma cena onde foi observado um não enlace entre educadora e bebê, sobre o trabalho da pesquisadora do IRDI em sustentar que a educadora pudesse investir na criança, compondo assim a série de Outros do bebê. Portanto, propuseram ter sido através da transferência entre cuidadora e pesquisadora – esta na posição de terceiro – ter sido possível a construção desse laço.

A Metodologia IRDI se coloca, assim, como uma alternativa ao apagamento do sujeito na educação infantil. Sua proposta contrapõe-se ao discurso científico na medida em que busca recolocar e revalorizar a função do educador como de grande importância para a subjetividade do bebê (Pesaro, 2014).

2.1 REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE AS PESQUISAS COM OS IRDIS

2.1.1 ‘Interações’ da psicanálise

A primeira reflexão metodológica que destaco, referente às propostas de pesquisa com os IRDIS, diz respeito à interlocução da psicanálise com outras disciplinas. Sobre isso, buscando ampliar as bases teóricas do IRDI e propor uma discussão metodológica da pesquisa

⁷ Em geral, a adaptação do instrumento foi feita a partir da substituição da expressão “mãe” para “professora”.

original, Pesaro (2010), em sua tese *Alcances e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*, fez os seguintes questionamentos: “O uso da metodologia experimental compromete as bases psicanalíticas da pesquisa IRDI?” e “Depois do encontro com a experimentação e a estatística, pode ainda ser considerada uma pesquisa em Psicanálise?” (p. 12). A autora percorreu diversas reflexões e propôs diálogos entre a psicanálise e os métodos de pesquisa (o método experimental e o método clínico; o método quantitativo e o método qualitativo); pesquisa e psicanálise; e psicanálise e ciência (discurso científico, discurso médico).

Entre as reflexões de Pesaro (2010), encontrou-se a noção de “Interações da Psicanálise” (p. 98), proposta por Mijolla-Mellor (2004). A partir de tal proposta, se promoveria uma confrontação de discursos de diversas disciplinas, destacando-se as especificidades de cada uma, ou seja, não se espera encontrar uma unidade dialógica, que seria ilusória. Essas “interações” seriam de grande valor, pois possibilitariam questionar o saber psicanalítico e seu método, ao confrontá-lo e compará-lo com outros campos. Nesse sentido, seria a universidade um lugar privilegiado onde praticar essas interações, “acrescentando à pesquisa ‘em’ psicanálise (metapsicológica e clínica) e ‘sobre’ a psicanálise (histórico-epistemológica) a dimensão de uma pesquisa ‘com’ a psicanálise (interações da psicanálise)” (Pesaro, 2010, p. 98). Após analisar a construção e validação da Pesquisa IRDI, a partir dos diálogos propostos, Pesaro (2010) concluiu:

(...) na Pesquisa IRDI, teoria, método e resultados constituem efetivamente um corpus cuja base é dos princípios da psicanálise, sem que esta tenha sido descaracterizada. Trata-se de uma pesquisa em psicanálise e com a psicanálise, com força para interferir na ciência de nosso tempo (p. 170).

Portanto, partindo de uma interação da psicanálise com o ramo da ciência (medicina, representada pela pediatria), chegando à estratégia de intervenção no campo da educação, a Metodologia IRDI poderia situar-se no campo não somente da psicanálise aplicada (ao operar para além da situação tradicional do consultório), mas ao que tem sido referência para Voltolini (2002, s.p.) como o campo da “psicanálise implicada”. Nessa proposta, trata-se de ofertar aos sujeitos a possibilidade de que se reconheçam implicados em sua queixa, o que não os leva a uma análise, mas a uma mudança de posição (Kupfer, 2012).

2.1.2 Observação do dado a ver e Uso de indicadores clínicos

Outras questões importantes que se colocam às pesquisas inspiradas no IRDI são referentes à observação do ‘dado a ver’ nos bebês e ao uso de indicadores clínicos. Como lembraram Jerusalinsky, J. & Berlinck (2008), foi necessária à psicanálise uma mudança no foco de intervenção do ver (espetáculo das histéricas) para o escutar (o que tinham a dizer). Para os autores, pensarmos sobre intervenções com a primeira infância implica uma nova torção a ser operada pela psicanálise: retomando a escuta - ou o olhar - para o *dado a ver* no corpo, uma vez que é pela organização corporal que o sujeito irá comparecer em seus primeiros tempos de vida. Sendo assim, propuseram uma *operação de leitura* como possibilidade de intervenção, desde a psicanálise, na clínica com bebês.

Nessa operação de leitura, é necessário que o manifesto no corpo do bebê seja tomado como portador de um enigma, ou seja, tecido pela rede simbólica na qual o bebê está sustentado, sendo necessária, portanto, a escuta do discurso de seus cuidadores, onde aparecerão os significantes centrais do pequeno sujeito (Jerusalinsky, J. & Berlinck, 2008). Ou seja, ainda que os sintomas apareçam no corpo do bebê, sua representação está sustentada por aqueles que exercem as funções primordiais, aqueles que encarnam o Outro para o bebê (Jerusalinsky, J., 2002). Nesse sentido, a leitura clínica de bebês permite, tanto para a criança, quanto para seus pais e cuidadores, um deslizamento nas significações, possibilitando um “saber fazer” (Jerusalinsky, J. & Berlinck, 2008, p. 130).

Jerusalinsky, J. & Berlinck (2008) também falaram sobre a importância do trabalho junto aos profissionais que se ocupam da primeira infância, como pediatras e pedagogos. Os autores levaram em consideração que em consultas regulares de saúde e no ambiente de educação infantil seria possível avaliar e acompanhar o desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês no laço com seus pais e educadores, detectando precocemente entraves para essa constituição e permitindo, com isso, uma intervenção precoce. Trata-se, desse modo, de propor estratégias de detecção que possibilitem uma intervenção *a tempo*, ou seja, “em um momento em que as áreas mais nobres do aparelho psíquico ainda estão em construção, antes que os processos psicopatológicos propriamente ditos se instalem” (Kupfer et al., 2009, p. 27).

É esta a direção da proposta do uso de Indicadores Clínicos no acompanhamento com a Metodologia IRDI: buscar *ler* se está se dando o laço entre cuidador e bebê, fundamental para a constituição subjetiva, possibilitando, assim, uma detecção e uma intervenção precoces quando houver entraves para essa constituição. Ademais, busca-se, na escuta e sustentação do

fazer do educador, que ele atente para importantes aspectos subjetivos, oferecendo as condições necessárias para que a constituição do bebê se dê.

Cabe salientar que “o indicador é como um signo que se relaciona com os demais numa rede discursiva ou em uma lógica simbólica, cuja leitura baseia-se nos eixos teóricos em torno dos quais eles foram construídos” (Kupfer & Voltolini, 2005, p. 360). Ou seja, os indicadores, separadamente, nada indicam. Dessa maneira, o uso de indicadores clínicos, nesses contextos, propõe uma possibilidade de tradução da psicanálise que a torne transmissível a outros campos de saber (Pesaro & Kupfer, 2010).

CAPÍTULO III – CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

“Operações que se fazem sobre uma superfície – de vividos, de letras, de imagens – que se apresenta ao pesquisador como campo de alteridade, como enigma a ser percorrido. O gesto que rasga esta superfície deixa em nossas mãos o objeto de nosso trabalho e faz restar ao chão o método que sustentou aquele recorte. Tal como quando, ao fazermos a tesoura avançar sobre um papel, vemos a forma que tentamos empreender duplicada. Como borda da plenitude da folha que seguramos e borda do vazio que se desenha nos restos da folha que caem ao chão”.

(Ana Carolina Simoni e Simone Moschen - Do (Des)encontro como método)

3.1 PSICANÁLISE IMPLICADA

Como base para a construção metodológica deste trabalho, tomo por inspiração o destaque de Simoni & Rickes (2008) de que o pesquisador esteja implicado como sujeito no objeto de pesquisa por ele recortado. Assim como o analista inclui-se em sua práxis, o pesquisador estará implicado em sua pesquisa, a partir do caminho trilhado entre a emergência de uma pergunta e a construção de seu destino. Com essa implicação do pesquisador, o método “aparece como efeito do gesto que recorta o objeto a pesquisar” (p. 98), e, não estando *a priori* definido, vai sendo constantemente construído durante todo o trabalho da pesquisa.

Ao refletir sobre as especificidades da pesquisa psicanalítica, bem como propor uma reflexão a respeito de uma pesquisa psicanalítica implicada, faz-se fundamental o reporte ao trabalho de Lo Bianco (2003), que destacou como característica do objeto psicanalítico a de se deixar circunscrever apenas no contexto de análise. Para a psicanalista, decorre disso que a pesquisa psicanalítica tenha na clínica o seu ponto de apoio principal: “É na referência ao material clínico que a pesquisa ganha seu colorido, sua vivacidade e, acima de tudo, sua originalidade em relação às pesquisas desenvolvidas em outros campos” (p. 120). De fato, é notável a relevância de pesquisas psicanalíticas pautadas na prática clínica e na teoria psicanalítica. Por outro lado, aposto com Kupfer (2009), também, em um trabalho situado no campo da clínica psicanalítica ampliada, na medida em que ultrapassa os enquadres tradicionais da prática da psicanálise. Nesse ensejo, a psicanálise pode ir às ruas, às instituições, “não como uma terapêutica, mas como um novo dispositivo de escuta e atuação, ampliando assim seu alcance social” (Mariotto, 2009, p. 14).

A Pesquisa psicanalítica, nesse sentido, apresenta-se não somente como uma estratégia científica, mas também como estratégia política, ao inserir-se no mundo da produção de conhecimento da contemporaneidade (Kupfer, 2012). Rosa (2004), ao discutir sobre a temática da psicanálise em extensão, também apontou para esta direção, ao situar a prática da psicanálise como implicada:

A Psicanálise extramuros ou em extensão diz respeito a uma abordagem - por via da ética e das concepções da psicanálise - de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. Consideramos que esse tipo de pesquisa da Psicanálise - iniciado por Freud e por ele nomeado **psicanálise aplicada** - projeta um campo que vem se tornando palco de várias discussões e impasses (p. 331, grifo da autora).

Com isso, abre-se espaço ao debate da psicanálise com outros campos do saber – como a saúde pública e a educação –, a fim de produzir giros discursivos e operar transformações em relação ao saber e ao desejo. Kupfer (2012) defendeu a legitimidade psicanalítica desse tipo de trabalho, uma vez que opere com a transferência e a interpretação (ainda que não as clássicas), produzindo giros discursivos e mudanças de posição no fazer profissional.

3.1.1 Psicanálise implicada no campo da educação

Inaugurado em Freud, inicialmente de forma modesta, o campo da interlocução entre psicanálise e educação partiu de temas como a orientação sexual das crianças e discussões sobre a moral educativa que oprimia as suas manifestações espontâneas. Com esse início de debate, essa relação se ampliou, nunca deixando de estar nos questionamentos de Freud (Voltolini, 2016). Nesse sentido, psicanalisar e educar são duas das profissões que, junto ao governar, foram descritas por Freud (1925/1996f; 1937/1996g) como impossíveis, remetendo ao contínuo confronto com objetivos impossíveis de serem alcançados por esses ofícios. Entretanto, tais impossíveis convocam a um posicionamento ético, o de implicar e assumir o sujeito em seu encontro e confronto com o impossível; impossível esse que o lança nos caminhos do desejo (Abelhauser, 2016). Para Voltolini (2016), a psicanálise pode implicar a educação na medida em que transmita ao educador que os conhecimentos científicos, ainda que bastante úteis, não substituem seu ato, realizado sempre para um aluno ou grupo; encontro este que implica em conflitos, desejos e angústias. “É para esse ato que ele deve estar apto a responder, pois isso é o que constitui exatamente sua responsabilidade” (p. 29).

A relação entre psicanálise e educação também foi um dos campos de discussão do mal-estar na cultura, desde a época de Freud (Rubin & Besset, 2007). Ao abordar a temática do mal-estar, Freud (1929/2011), apontou que o comportamento humano revelava uma constante busca pela felicidade plena, sendo este o maior dos objetivos da existência dos sujeitos. As proposições de Freud mostraram, no entanto, a impossibilidade da plenitude,

assim como a erradicação total do sofrimento, sendo o mal-estar, por conseguinte, fundamental à cultura e à civilização.

Para Gurski (2014), a psicanálise, ao ser convocada a participar do debate sobre o mal-estar e impasses na educação da contemporaneidade, tem oferecido importantes contribuições. Nesse sentido, a autora sugeriu ser preciso construir, mesmo em meio às condições mais adversas, espaços de circulação da palavra e de produção criativa no campo da educação, sem a intenção de propor um modo de esgotar seu mal-estar. Através de uma reflexão a respeito do sofrimento de educadores e jovens, Gurski propôs uma torção, fazendo com que “a melancolização da queixa, produtora de impotência, abra espaço para a compreensão do caráter de impossibilidade próprio ao ato de educar” (p. 11) de modo a promover o deslizamento de algumas questões, assim como o deslocamento de alguns sintomas.

Nessa direção, para Voltolini (2002), é frequente que o educador seja tomado pela dimensão da impotência (sua, do Estado, dos pais dos alunos, etc), ao ter seu trabalho tensionado a partir de um ideal pedagógico. Como mais uma tentativa ao combate dessa impotência, é inevitável que a psicanálise, ao transitar nesse campo discursivo, seja demandada em uma posição de saber, como um ‘Freud explica!’. No entanto, estaria no campo da transmissão da psicanálise a noção do ‘Freud implica!’, isto é, a necessidade que o sujeito se reconheça implicado onde, anteriormente, não se reconhecia como participante, possibilitando uma mudança de posição em relação ao saber. As noções de Freud explica e Freud implica marcam duas posições discursivas, a primeira inscrita no discurso universitário e a segunda no discurso do analista (Lacan, 1969-70/1992). No discurso universitário, o outro é tomado como objeto e o saber é colocado na posição de senhor (Mariotto, 2009). Já o discurso do analista mostra a posição que ele ocupa como causa de desejo, tomando o outro como sujeito e exigindo-lhe a produção de seu próprio saber (Mariotto, 2009). Ao tratar o outro como sujeito, permite-se que ele se manifeste em sua particularidade (Cavagionni & Anconi, 2014). O produtivo dessa implicação é marcar a ideia de movimento e criação.

Como posição ética e implicada do pesquisador-psicanalista em seu trabalho e em sua pesquisa, aposto em uma atenção para o sujeito em suas particularidades, ou ainda mais: no caso da educação infantil, na oferta e sustentação de um espaço onde os sujeitos possam advir. Com isso, como aponta Fukuda (2014), permite-se que seja destacada a potência da palavra frente às relações de poder e aos pontos de captura nos quais o sujeito não se escuta. É necessário, nesse sentido, balançar as certezas embasadas no discurso científico, ou seja, não destituir ou substituir a educação, mas deslocar discursos, propor debates e questionamentos. No possibilitar a construção de uma fala distinta da praticada no cotidiano, onde cada um

possa implicar-se na produção de um saber que lhe é próprio, abre-se espaço, dessa maneira, para a emergência do novo (Rubin & Besset, 2007).

Assim sendo, trata-se de tomar a escola, os sujeitos escolares e a educação como discurso social a ser escutado, ampliando as margens de trabalho do psicanalista (Kupfer, 2001). Para Broide (2007), nessa posição, pode-se possibilitar que os fenômenos transferenciais tomem dimensão clínica a partir de uma implicação de cada sujeito diante de si e diante do outro.

3.2 COMO CONSTRUI MINHA EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO

“(...) e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas.”
(José Saramago - O conto da ilha desconhecida)

Como referi anteriormente, minha experiência foi construída a partir de dois tempos, sendo o primeiro na cidade de Porto Alegre, junto ao grupo de pesquisa⁸, e o segundo na cidade onde iniciei a prática como psicóloga escolar. Contarei primeiramente como nosso grupo de pesquisa construiu sua proposta de trabalho, partindo, depois disso, para as especificidades de minha experiência nos dois tempos de pesquisa.

Inspirados nas pesquisas de Bernardino & Mariotto (2010) e Kupfer (2012), construímos nossa proposta⁹ de trabalho com a Metodologia IRDI a partir de diversos

⁸ Utilizarei a primeira pessoa do plural quando se tratarem de construções coletivas do Grupo de Pesquisa.

⁹ Destaco, aqui, nossa opção por adaptar o formato original da Metodologia IRDI (Bernardino & Mariotto, 2010; Kupfer, 2012). Na proposta original, nas cidades de Curitiba e São Paulo, os indicadores clínicos eram incluídos das formações com os educadores, assim como nas conversas sobre os bebês em acompanhamento; de modo a chamar a atenção dos profissionais para os indicadores e assim, possibilitar a presentificação de indicadores ausentes. Em nossa experiência, contudo, em ambos os tempos de pesquisa os indicadores em si não foram explicitados com as educadoras nos momentos de formação, tampouco nas conversas sobre os bebês. Por outro lado, os indicadores estiveram presentes em nossa leitura, dirigindo nosso olhar e escuta, podendo também ser abordados seus temas de forma sutil nas conversas com as educadoras. No que se refere ao trabalho com psicologia escolar, essa adaptação também foi importante, uma vez que tenho questionado e apostado em outros dispositivos de intervenção e leitura frente uma das principais demandas para o trabalho do Psicólogo naquele contexto: a avaliação psicológica com testagens. Desse modo, o trabalho direto com os

momentos, como formação teórica para as educadoras; visitas às turmas de berçário, reuniões com educadoras e/ou equipe diretiva e entrevistas com as educadoras. Além disso, realizamos reuniões semanais de supervisão e discussão com o grupo de pesquisadores. Tomando a escola como um lugar de fazer para um psicanalista (Mariotto, 2009), buscamos atentar para os sujeitos em suas particularidades. Apostamos, assim, na escuta atenta ao estilo de cada um, o que permitiu destacar os sujeitos das educadoras e das crianças (Fukuda, 2014).

Inicialmente entramos em contato com as Secretarias Municipais da Educação de ambas as cidades, de modo a fazer conhecer nosso projeto de pesquisa/intervenção. Na cidade de Porto Alegre, as escolas a receberem a intervenção com a Metodologia IRDI foram escolhidas pela própria Secretaria da Educação. Já na cidade onde desenvolvi o trabalho de psicologia escolar, a intervenção foi realizada na única escola de educação infantil, dentre as duas em que eu estava inserida, que naquele momento contava com uma turma de berçário I. Após sermos autorizados para o início do trabalho, buscamos os responsáveis pelas escolas que acompanharíamos, conversando também com as educadoras das salas de berçário, as quais concordaram em participar do projeto. A seguir foi realizada uma avaliação inicial dos bebês, através dos IRDIs, e as educadoras foram convidadas a participarem de um momento de formação teórica, anterior às visitas semanais de acompanhamento com a Metodologia IRDI. Os responsáveis pelas escolas, as educadoras e os responsáveis pelos bebês participantes dessa pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto¹⁰ foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na etapa de formação com as educadoras das escolas que acompanhei, compareceu apenas metade delas. Essa atividade teve por objetivo refletir, com as profissionais, sobre aspectos importantes ao desenvolvimento do bebê, do nascimento aos dezoito meses, e à constituição do sujeito na relação com o cuidador. Para além da explanação teórica, as educadoras que participaram puderam contribuir com questões e com suas experiências.

Tomo por elemento central do meu trabalho as visitas às turmas de berçário, que ocorreram semanalmente, por um período de cerca de três horas, onde acompanhei o cotidiano das educadoras e bebês. Buscava, através desse acompanhamento, realizar uma leitura do laço educadora-bebê, seus encontros e desencontros, atentando inicialmente para possíveis entraves para a constituição psíquica ou desenvolvimento do pequeno sujeito, a

indicadores clínicos poderia representar, para os profissionais com quem trabalhei, mais uma 'avaliação' com fins diagnósticos.

¹⁰ Ferrari, Silva & Cardoso (2013).

partir dos indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil (ANEXO 1), os quais foram utilizados como uma ‘lente’ através da qual realizaria essa leitura. Com esse propósito, em um momento posterior a cada visita, eram registrados, na ficha de acompanhamento com a Metodologia IRDI, os indicadores presentes, ausentes ou não observados de cada bebê, sendo que se buscou realizar, por bebê, pelo menos duas marcações em cada faixa etária do instrumento (0 a 4; 4 a 8; 8 a 12; e 12 a 18 meses). Na ficha de acompanhamento eram registradas, ainda, observações ou percepções a respeito dos indicadores marcados. Ademais, para além das marcações de indicadores clínicos, foram se construindo diversas possibilidades de intervenção com as educadoras e bebês.

Proponho que acompanhamento, aqui, seja pensado como o “estar com”, posição de “terceiro testemunha” (p. 101), proposta por Benavides e Boukobza (1997) para o trabalho do psicanalista com a dupla cuidador-bebê. Nessa posição, trata-se de oferecer uma escuta e ainda emprestar palavras para as atitudes expressas pelo cuidador, permitindo uma elaboração das vivências em sua relação conflitante e ambivalente com o bebê, mediando-a.

Nesse ensejo, com as educadoras, minhas intervenções foram desde pequenos questionamentos, a comentários ou encorajamentos: “*O L. costuma ficar assim sozinho, gurias?*”; “*Olha só, como ele te olha!*”; “*Legal tua forma de falar com ele. Geralmente algumas educadoras acham que falar desse jeitinho diferente com os bebês pode estar errado, mas é bem importante para o bebê, né?!?*”. Com os bebês, me colocava a brincar e conversar; ou até mesmo emprestar minha voz a eles para dizer algo que considerasse importante às educadoras: “*Ah profe, é que eu tô precisando do teu olhar pra conseguir caminhar?*”; “*Nossa, eu gosto tanto desse teu colinho!*”. Em outros tantos momentos, apenas acompanhei reservadamente as construções espontâneas das educadoras e crianças. Outro aspecto importante foi a possibilidade de conversar com as educadoras sobre o seu trabalho e sobre os impasses que vivenciavam no cuidado dos bebês.

Já no momento de reunião com as educadoras e/ou equipe diretiva, conversávamos sobre como estavam os bebês, sobre possíveis preocupações em relação a eles, assim como sobre o trabalho do educador em si e suas percepções a respeito de nosso acompanhamento. Nestas conversas refletimos, ainda, sobre alguns casos de bebês que foram considerados com entraves em sua constituição subjetiva e/ou desenvolvimento, construindo possibilidades de intervenção, como conversas com os pais e encaminhamentos para atendimentos na área da Saúde (Médica Pediatra e Estimulação Precoce na APAE). Nas reuniões e supervisões com o grupo de pesquisa, refletíamos sobre os bebês, educadoras e escolas acompanhados, além de nossa própria posição como pesquisadores psicanalistas nesse acompanhamento. Ademais,

buscamos, através do estudo teórico, um maior aprofundamento dos eixos e conceitos que embasaram a construção da Metodologia IRDI.

Posto isto, em um olhar que inicialmente esteve direcionado ao desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês acompanhados e à importância dos cuidados ofertados por suas educadoras nesse processo, foi surgindo um desejo de ir adiante. Para além de uma atenção ao cuidado como fundamental ao processo de subjetivação dos bebês, percebi-me também muito interessada em refletir sobre um cuidado direcionado às educadoras, não somente de modo a sustentar a sua função de cuidados dos bebês, mas sobretudo de modo a possibilitar uma reflexão a respeito de sua prática profissional, assim como movimentos em seu discurso, olhar e fazer.

3.3 COMO CONSTRUI MINHA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA

*“As palavras são assim, disfarçam-se muito,
vão-se juntando umas com as outras, parece que não sabem aonde querem ir,
e de repente, por causa de duas ou três, ou quatro que de repente saem,
simples em si mesmas, um pronome pessoal, um advérbio, um verbo, um adjetivo,
e aí temos a comoção a subir irresistível à superfície da pele e dos olhos,
a estalar a compostura dos sentimentos”*

(José Saramago – Ensaio sobre a cegueira)

Dentre os registros acumulados no decorrer da experiência de acompanhamento de berçários, escolhi como material empírico a compor a construção desta dissertação o Diário de Campo e as transcrições das entrevistas com as educadoras, ao final de cada um dos dois anos de acompanhamento. No *Diário de Campo*, registrei cenas, diálogos e percepções das vivências com as educadoras, os bebês e as escolas. O Diário de Campo tem sido considerado uma ferramenta potente em pesquisas qualitativas para o registro de informações que emergem no campo e que serão utilizadas na análise dos dados (Medrado, Spink & Mello, 2014). A escrita do diário de campo permite capturar os fenômenos vivenciados a partir da inserção do pesquisador no campo pesquisado, como os fenômenos transferenciais. As *entrevistas* semidirigidas (ANEXO 2) com as educadoras abordaram questões relativas às representações sobre o trabalho e a respeito das funções do cuidado e da educação dos bebês.

A análise dos registros fez-se nos seguintes tempos: inicialmente, registrei pontos importantes a partir da escuta das educadoras após cada dia de visita e após cada entrevista. Em um momento posterior, após o encerramento dos dois anos de acompanhamento, retornei

ao campo pesquisado através da escuta dos áudios das entrevistas e leitura dos escritos do diário de campo, novamente registrando aquilo que se destacou e se articulou ao estudo teórico já iniciado. Por fim, foram lidas novamente as transcrições das entrevistas e diários de campo, os quais neste tempo já continham diversos pontos destacados, e recortei deles aquilo que comporia, junto às reflexões teóricas, o texto da dissertação. Para tanto, tomei como base os fundamentos do método psicanalítico, ressaltando-se aqui os conceitos de transferência, atenção flutuante e *a posteriori*. Busquei, ainda, atentar para a particularidade de cada sujeito acompanhado e para a emergência do novo.

A transferência, fundamental à psicanálise, marca a direção do tratamento analítico, sendo apontada por Freud como seu motor (Freud, 1912/1996c). Para além do contexto do tratamento analítico, a transferência está presente e dá suporte a toda relação humana (Ferrari, 2003). Para Ferenczi (1912/1991) “não se manifesta apenas no âmbito de uma psicanálise (...); muito mais do que isso, a transferência apresenta-se como mecanismo psíquico característico da neurose em geral, que se manifesta em todas as circunstâncias da vida” (p. 78). Segundo Kupfer (2012), a transferência, no trabalho com educadores, ainda que não seja em um contexto de análise, poderá produzir giros discursivos, promovendo mudanças de posição. Pois, como referiu Vorcaro (2008), desde que haja uma pergunta, um discurso endereçado, a pesquisa produzirá um quadro transferencial. Dessa maneira, apontou Gurski (2016) que a oferta de um espaço de fala e de escuta convoca tanto o educador – em seu fazer – quanto o pesquisador – em sua reflexão –, a uma abertura ao inusitado.

No que se refere à atenção flutuante, proposta por Freud em suas recomendações (Freud, 1912/1996d), trata-se de uma escuta em suspenso em que o analista poupa-se de um grande esforço de atenção. Dessa forma, a partir de uma escuta integral, se evitaria o perigo de uma atenção deliberada, pois esta poderia selecionar previamente o material, não se descobrindo nada além do já sabido. No que se refere à pesquisa psicanalítica, Nobre (1999) salientou a importância de que o pesquisador não seja motivado pela busca de dados exatos que comprovem hipóteses formuladas *a priori*. Sendo assim, a direção da pesquisa psicanalítica é aquela que afeta o pesquisador e pela qual ele deixa-se afetar.

Outro eixo importante para a análise dos dados foi o conceito de *a posteriori*, postulação de Freud (1912/1996d) que referencia uma modificação que o sujeito faz no registro dos acontecimentos. Já Lacan (1967-68) enfatizou a subversão no tempo de uma análise, em contraposição ao tempo cronológico. O ato psicanalítico seria articulado em um antes e um depois, marcando o tempo na análise. Segundo Fukuda (2014), um determinado acontecimento adquire valor psíquico somente depois das relações que se estabelecem

posteriormente com o acontecimento de outros eventos da vida, os quais conferem novo arranjo ao acontecimento anterior. Sendo assim, não é possível antecipar os efeitos de um ato analítico, tendo em vista que apenas em um outro tempo, em um *a posteriori*, podem ser verificados. Fröhlich (2009) explicou o *a posteriori* como um tempo de retroação e ressignificação, ou seja, um só depois em que se decanta o sentido daquilo que estava antes. A noção remete, assim, a um outro tempo na investigação. Para Gurski (2016), nesse outro tempo, a leitura do material empírico, articulada ao estudo teórico construído, pode dar lugar a novas relações de sentido.

Como operadores teóricos e significantes que fizessem companhia à leitura dos materiais, escolhi as dimensões do corpo e da educação, em seu enlaçamento com a dimensão do cuidado. Esses operadores deram suporte às reflexões na direção da construção da questão da pesquisa: Como as dimensões do corpo e da educação implicam o cuidado com o bebê e o cuidado com o educador? A escolha dos operadores levou em consideração serem estas duas dimensões bastante emblemáticas no campo da educação infantil e no fazer das educadoras de berçário que acompanhei.

Os recortes escolhidos dos registros contam algumas das experiências construídas junto a quatro das educadoras acompanhadas, para as quais escolhi como nomes fictícios: Margarida, Violeta, Jasmim e Rosa. Também utilizei, para compor a discussão, recortes de cenas e intervenções junto a essas educadoras e dois bebês, os quais apresentaram entraves em sua constituição psíquica, aqui nomeados Jacinto e Lírio¹¹.

A partir do recorte dessas experiências em meus registros e na fala das educadoras, busquei refletir sobre os impasses que as profissionais que acompanhei vivenciaram no que se refere às dimensões do corpo e da educação, no cuidado com os bebês. Ademais, de maneira especial, busquei destacar a potência que encontrei nos atos, palavras e testemunhos de cada educadora em singular, os quais muito me ensinaram a respeito do cuidado com bebês, assim como permitiram uma reflexão sobre minha posição ética enquanto profissional ‘psi’ no acompanhamento e cuidado com educadores.

Junto aos impasses e apostas na construção do meu trabalho como psicóloga escolar, acompanhados dos desafios da escrita da dissertação de mestrado, iniciei a construção de um pequeno jardim de flores e ervas, processo no qual se fez necessária uma implicação em diferentes cuidados. Após o plantio das sementes, precisa haver um tempo de esperas para que algo novo possa surgir. Aí então surgem o encanto com o aparecimento das pequenas

¹¹ Em outras vinhetas, em que o foco está no acompanhamento à educadora e não à dupla educadora-bebê, escolhi uma letra para designar cada bebê.

plantinhas, ou com cada sutil e delicada novidade nas folhas ou flores; as dúvidas sobre as regas em volumes diferentes de que cada plantinha carece; a angústia das podas; a tristeza pelas perdas; e a alegria e surpresa com o ganho de novas ‘mudas’ de plantinhas a comporem o jardim. Tal processo de cuidado do jardim muito diz de minhas construções no trabalho como psicóloga em escolas, assim como da tentativa de contar e refletir sobre algo dessa experiência na escrita da dissertação. Trabalho e escrita repletos de apostas, esperas, encantos, angústias, alegrias e novidades inesperadas.

CAPÍTULO IV - CUIDADO E CORPO

“Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele, o que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão, que pareceu justa:

- Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.
- Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer.
- Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil”.

(Higino - Fábula/Mito do cuidado)

4.1 A FUNÇÃO ESTRUTURANTE DO CUIDADO PARA O BEBÊ

A fábula de Higino, epígrafe deste capítulo, apresenta dois aspectos fundamentais do cuidado: a sua relação com o corpo; e a assistência que oferece por toda a vida. Nesse mito, o cuidado é representado como aquele que, na matéria-barro, faz forma, molda um ser. Percebe-se, aqui, a intrínseca relação entre o cuidado e o formar um corpo, ou seja, simbolizar a carne, marcá-la com a linguagem. Por meio da relação com o outro e de seu investimento e cuidado amoroso, no soma (biológico) se faz um corpo (Plastino, 2009). Como apontou Levin (2003, p. 52), o cuidador vai marcando no ‘corpo-coisa’ buracos, bordas, saliências; construindo com seu desejo um mapa corporal e uma falta no corpo. A partir das faltas primordiais há uma queda do corpo “coisa”, “carne”, puro real, emergindo nele um corpo erógeno e simbólico, sujeito do Outro.

Junto a esta dimensão, destaca-se na fábula a assistência que o cuidado oferece por toda vida. Para Rocha (2013), a função do cuidado se desenrola do início da vida de cada sujeito até o momento de sua morte, manifestando-se a partir de diversas modalidades. Desse modo, o cuidado como expressão de solicitude e de dedicação possibilita, para além da sobrevivência do recém-nascido, um sentimento de confiança e de segurança imprescindível ao enfrentamento dos diversos desafios pelos quais o sujeito passará por toda sua existência. Como nos aponta Crespín (2004), reside aí a diferença fundamental entre o que acontece entre uma mãe humana e uma mãe mamífera com seu filhote. Se os cuidados da mãe mamífera se desfazem com a chegada da maturidade do animal, entre o cuidador e o bebê de quem cuidou se constrói um laço complexo que possibilita o nascimento psíquico da criança. Sobre a complexidade desse laço, registrou Freud (1926/1982, p. 293): “Por isso o valor do objeto único que pode proteger contra os perigos e substituir a vida intrauterina perdida é enormemente elevado... e cria a necessidade de ser amado que jamais abandonará o ser humano”.

Desde muito cedo, portanto, o cuidado dispensado pelo outro possibilita não só a sobrevivência física, mas o processo de subjetivação dos indivíduos (França & Rocha, 2015). Para os humanos, o laço com o outro adquire enorme importância, dado o estado de prematuridade da criança em seu nascimento (Crespín, 2004). Nesse sentido, a condição de dependência primitiva apresentada inicialmente por Freud aponta para o lugar que o cuidado assume na constituição física e psíquica do homem, o que nos permite considerá-lo como condição para o processo de subjetivação (França & Rocha, 2015).

Freud (1895/1996a), nos primórdios da psicanálise, em ‘Projeto para uma Psicologia Científica’, já sublinhava a peculiaridade dos primeiros tempos de vida, referindo que ao nascer, dado seu total desamparo, a criança seria incapaz de satisfazer sozinha as suas necessidades, precisando da ajuda externa, da assistência do outro semelhante. Para Freud, a sobrevivência do bebê exige que alguém realize sobre ele algumas ações específicas. Ou seja, a partir de uma interação complexa entre as descargas sensoriais e motoras inicialmente em desordem, como o choro; e a ajuda do outro, como a amamentação, o bebê vai registrando o que acontece no meio, entre o impulso e a satisfação. Na brincadeira dos corpos entre mãe e bebê, produtora de prazer sensorio e motor, nasce o psiquismo da criança, desviando-se da pura necessidade (Maciel, 2010). Para a constituição subjetiva do bebê, é necessário, então, que o outro não seja apenas semelhante, mas também prestativo (Crespin, 2004). Lacan (1998b) ressaltou que a manutenção da transmissão subjetiva no seio da família requer que a criança seja cuidada e maternada por um Outro cujo desejo não seja anônimo. Sendo assim, o bebê somente poderá construir sua história se tiver sido acompanhado por um adulto que identifique e interprete os sinais de seu corpo, conferindo-lhes sentido e significados (Zornig, 2010).

Nessa direção, a criança, ao nascer, não somente procurará o alimento que sacie sua fome, mas para que se torne sujeito, buscará também um Outro que possa aplacar seu sofrimento (Rodulfo, 1990; Crespin, 2006). Dessa maneira, inicialmente, a mãe – ou quem exerça a função materna (Lacan, 1966/1998a) – ocupará para o bebê uma posição de Outro primordial, ou seja, transmitirá desde seu próprio processo constitutivo, nos cuidados cotidianos, significantes que liguem o bebê à vida, concedendo a ele um lugar simbólico (Ferrari, Silva & Donelli, 2012). Jerusalinsky, J. (2011) chamou este trabalho da mãe, nos cuidados do bebê, de um fino bordado entre corpo e linguagem. A mãe, nesse bordado, reconhece em atos puramente reflexos do bebê uma intencionalidade de um sujeito que a ela se dirige, dando um significado a estas ações (Jerusalinsky, A., 2008). Ela antecipa na criança uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que, por sua suposição, vem a instalar-se (Kupfer, 2000). A partir de seu desejo, a criança deixa de ser um corpo para ter um corpo (Bernardino, 2004).

Bernardino (2014) retomou os apontamentos de Freud (1905/1996b), no que se refere ao investimento libidinal do cuidador no bebê, nos cuidados corporais, abrindo espaço para as experiências pulsionais, e de Lacan (1964/1979), situando aí a articulação entre corpo e linguagem, sendo que a partir da entrada na sexualidade infantil, através do desejo do outro, advém um sujeito desejante. Já Laznik (2010) utilizou vídeos de bebês com seus pais para

estudar a diferença entre os registros pulsional e fálico/narcísico. No que se refere ao primeiro registro, salientou a importância do Outro cuidador no fechamento do circuito pulsional em seu terceiro tempo. Segundo a teoria lacaniana, a pulsão, para se satisfazer, percorre um trajeto de três tempos, em forma de circuito que se fecha em seu ponto inicial. A partir desse percurso há o surgimento de um sujeito – do inconsciente – constituindo-se enquanto tal na medida em que há o seu assujeitamento ao campo do Outro (Laznik, 1997a). No primeiro tempo do circuito pulsional – ativo -, o bebê busca o objeto oral para apoderar-se do mesmo, sendo um tempo facilmente identificado por médicos e puericultoras, uma vez que a amamentação é um elemento básico em exames clínicos da primeira infância. O segundo tempo – reflexivo – também é foco de atenção de médicos advertidos, verificando se o bebê tem a capacidade de auto-erotismo, com sinais como chupar a mão, o dedo, ou a chupeta. Já o último tempo, o do fechamento do circuito da pulsão – passivo-ativo – não é, muitas vezes, percebido. Nesse tempo, a criança se faz objeto de desejo da mãe, assujeitando-se a ela. Esse tempo aparece na experiência cotidiana de bebês com suas mães, no prazer compartilhado por eles no momento em que a criança, por exemplo, coloca seu pé na boca da mãe, que finge comê-lo muito prazerosamente. A passividade nesse tempo é somente aparente, uma vez que é muito ativamente que o bebê se faz objeto desse outro (Laznik, 1997b). Quanto ao registro fálico/narcísico, seria uma alternativa para a mãe a uma dimensão erótica com seu filho, pois, sendo marcada simbolicamente pela função paterna, passa a admirar o filho narcisicamente. O filho, por conseguinte, ficaria orgulhoso por ser fonte de orgulho de sua mãe. A função paterna, estando presente na função materna, possibilita que a própria mãe interdite seu gozo com relação ao filho (Maciel, 2010).

Assim, neste processo bastante complexo através do qual um bebê se torna um sujeito, requer-se do lado do bebê uma apetência simbólica e uma capacidade de entrar em contato. Do lado do Outro, é necessário o oferecimento de um lugar simbólico viável e um investimento libidinal, ou seja, desejo (Crespin, 2006). É a partir de um movimento de identificação que a mãe cuida do seu bebê, isto é, a partir de registros inconscientes e primitivos de como foi cuidada pelo Outro quando ela mesma era um bebê: “Ninguém pode se lembrar, no plano consciente, como foi carregado, consolado, ninado, mas isso não impede que sejam esses os registros que se reativam quando tomamos um bebê nos braços. (...). Essas considerações são igualmente aplicáveis aos pais” (Crespin, 2004, pp. 23-24).

A vida subjetiva de todo sujeito começa, por conseguinte, no campo do desejo do Outro. Entende-se que essa primeira alienação (Lacan, 1956-57/1995) ao Outro primordial seja constitutiva para a criança. Nesse tempo, o bebê encontra um primeiro sentido para si:

ser e fazer-se objeto de gozo de um Outro, momento sustentado pela ilusão do “Outro-todo” (Bernardino, 2004, p. 55). Na operação de alienação, o pequeno sujeito não somente se aliena ao gozo do Outro, mas se deixa marcar com significantes primordiais por ele oferecidos, entrando a partir disso no campo da linguagem e do simbólico.

O filho, objeto de desejo da mãe, passa a ser o que é denominado por Freud (1920/1996f) como falo materno. Falizar a criança, dessa forma, é marcá-la como um ser desejado, para que ela posteriormente possa vir a ser um sujeito desejante (Rodolfo, 1990). Desse modo, é necessário que a criança chegue a esse lugar, para então poder abandoná-lo, surgindo uma nova operação, a separação (Lacan, 1956-57/1995). A alternância em presenças e ausências faz a mãe faltante, agindo nessa operação também a função paterna (Lacan, 1938/2002), terceira instância que, ao introduzir a alteridade, baliza o laço mãe/criança. Juntamente a essa função há a introdução da interdição, implicando a renúncia pela parte da criança de algumas satisfações e possibilitando, dessa forma, o reconhecimento da diferença. A função paterna insere a criança no universo do simbólico, a inscreve no laço social e na cultura, possibilita-lhe uma identidade sexuada e a constitui como sujeito separado do outro cuidador (Jerusalinsky, A., 2008).

4.2 O CUIDADO E A FUNÇÃO SUBJETIVANTE DO EDUCADOR DE BERÇÁRIO

“Mas o que pensar nos bebês que chegam cedinho à escola e partem ao anoitecer, já banhados e alimentados? (...) Ficarão à espera de seus pais – às vezes extremamente cansados, extenuados pela rotina do trabalho – para viver experiências significativas que lhes digam algo sobre seu corpo, suas sensações, para atrelar significantes às suas vivências qualitativamente marcantes?”
(Leda Bernardino – A creche, o professor e o desejo)

Situei até aqui a importância dos cuidados familiares à constituição de um bebê. Por outro lado, cada vez mais as famílias têm recorrido às instituições de educação infantil para dividir com elas os cuidados diários de seus filhos, já que muitos pais trabalham fora de casa (Brasil, 2010). Ao serem inseridas nessas instituições, normalmente as crianças passam a conviver por mais tempo com seus educadores do que no meio familiar. Torna-se pertinente, nesse sentido, a reflexão como a acima destacada pela psicanalista Leda Bernardino, quando se refere às possibilidades de experiências em relação ao corpo e à subjetividade de bebês que frequentam berçários, bem como à importante função do educador na constituição psíquica das crianças de quem se ocupam.

Dessa forma, considerando que as crianças são inseridas em instituições de educação infantil cada vez mais cedo, aqueles que se ocupam delas tornam-se uma importante referência em sua constituição. Na direção de uma continuidade dos cuidados familiares, Mariotto (2009) salientou pertencer à função do educador buscar manter em andamento alguns eixos importantes para a subjetivação da criança, de modo a impedir que se rompa o laço com seus pais de forma precoce e antecipada. Para Bernardino (2014), nesse sentido, torna-se fundamental que no ambiente de educação infantil haja uma sustentação da subjetividade dos bebês, principalmente no que se refere aos eixos estruturantes como suposição de sujeito, à proposta de significantes e significações para a compreensão do ambiente onde estão, e ao empréstimo da consistência egoica de que ainda carecem.

Nas escolas que acompanhei, percebi haver para as educadoras uma consideração sobre a importância do momento da primeira infância. Muitas vezes as educadoras referiram, em nossas conversas na sala, que as impactava o fato de que, possivelmente, presenciassem a maioria das ‘novidades’ no crescimento dos bebês antes dos pais deles, dado que passavam a maior parte do dia com as crianças. No registro a seguir, em uma conversa na sala de berçário, a educadora Rosa falou sobre essa impressão:

Rosa falou com entusiasmo que elas [educadoras] acompanham as principais aquisições dos bebês “a gente que vê e aproveita tudo, os primeiros passinhos, as primeiras palavras”. Disse que acha que os bebês dormem quando chegam em casa, com tranquilidade por estar lá com os pais; por isso os pais acabam não vendo tanto essas novidades (Diário de campo, 18/11/15).

Nesse sentido, diversas vezes conversei com as educadoras sobre a importância desse tempo que passavam com os bebês e sobre seus atos deixarem marcas importantes para a continuidade do desenvolvimento e subjetivação dessas crianças. Esta atenção aos primeiros meses de vida foi destacada pelas educadoras Jasmim e Violeta na entrevista ao final do acompanhamento, que consideraram as peculiaridades do trabalho com a primeira infância, referindo a necessidade de um cuidado especial associado a um laço diferenciado entre bebê e educador:

(...) porque é o primeiro contato com a vida, porque eles vem pra creche pequenininhos, desde os quatro, cinco meses, e ali tem que ter todo aquele cuidado especial, que na verdade é bebês né, é berçário, nossa, berçário envolve todo aquele cuidado (...) ali é a primeira fase da vida deles e muitos ficam ali o tempo todo (Jasmim, entrevista final).

A gente é uma família porque eles ficam mais com a gente, muitas vezes, do que propriamente em casa com os pais, né. Então a gente cria um vínculo muito grande, né (Violeta, entrevista final).

Como condição necessária a uma continuidade dos cuidados familiares, Bernardino (2014) trouxe a hipótese de que o bebê precise encontrar, no ambiente escolar, um agente do Outro, isto é, uma pessoa que não seja anônima e que esteja disposta a ser sua interlocutora privilegiada. A autora destacou outras operações fundamentais no processo de montagem das identificações que se dão nos primeiros anos de vida: as operações de alienação/separação, às quais inserem o bebê em uma rede simbólica, bem como o estágio do espelho, o qual possibilita ao bebê o acesso a uma imagem própria e a uma representação psíquica de si mesmo. Refletiu, ainda, sobre a questão do desejo do educador, tendo em vista que o bebê não faça parte de sua história pessoal e de suas determinações simbólicas familiares:

*A particularidade da situação de creches é que o professor é instado a se ocupar de *infans*, ou seja, de bebês dotados de um corpo que precisa de cuidados e de bebês que ainda não falam com palavras. Temos então a questão dos cuidados corporais e a questão da interpretação das demandas. São duas questões que envolvem (ou podem não envolver) o desejo. E de que desejo se trata? (Bernardino, 2014, s.p., grifo meu).*

Dessa maneira, Bernardino (2014) propôs que na relação do educador com o bebê, o sentido erógeno seria sublimado, em virtude da realização profissional, através do reconhecimento dos bebês e especialmente do campo social, que se coloca como terceiro nessa relação. Sugeriu ainda que, no caso do educador, a sublimação do elemento erógeno poderia ocorrer com a entrada do elemento lúdico. O brincar, nesse sentido, permite também a transição do gozo ao prazer. A autora denominou o educador como um interlocutor privilegiado, que, a partir desse desejo sublimado, reconhece o bebê enquanto um bebê sujeito “falicamente investido, suposto falante e desejante” (s.p.). Assim, na relação do educador com o corpinho do bebê, esse não o toma como objeto de gozo – o que precisa acontecer na relação da mãe com o filho –, mas o toma como objeto de admiração: percebe suas habilidades, seu jeito particular de se alimentar, dormir, brincar; como fica bonito após vesti-lo e penteá-lo... (Bernardino, 2014).

No que se refere à realização profissional, as falas das educadoras Margarida e Violeta demonstraram uma realização em participar do desenvolvimento dos bebês. Além disso, as educadoras referiram ter uma grande satisfação em participar de momentos de brincadeiras e promover aprendizagens na sala de berçário:

(...) de ver essa descoberta deles que para a gente na verdade é recompensador quando tu vê eles se descobrindo, o que ele estão aprendendo né. Então isso pra gente fica de bom. Saber que de alguma forma a gente está fazendo parte desse aprendizado da vida deles né. (...) a gente oferece para a criança um espaço que ela vá se descobrindo e aprendendo por conta própria né (...) Ter esses momentos né de alegria, de contato com os colegas, com nós, nas brincadeiras eu acho né, contato com os brinquedos (...) eu acho que é o conjunto de tudo que faz a diferença (Margarida, entrevista final).

Minha principal função? Eu acho que a minha principal função é conviver, é dar carinho, é ajudar na educação, na continuidade do que vem de casa, eu acho que é despertar pra curiosidade, ajudar numa brincadeira, auxiliar, ajudar a ensinar alguma coisa diferente. Porque eu acho que tudo isso vai fazer parte no futuro deles amanhã, né, alguma, de alguma forma, eu me sinto contente por contribuir um pouquinho na vida deles (Violeta, entrevista final).

Buscando melhor situar a função do educador de berçário e diferenciá-la da função materna, diversos psicanalistas referiram sobre a importância da continuidade dos cuidados fundamentais à constituição de um sujeito, dispensados pelo agente desta função. Com a expressão ‘maternagem’, Crespim (2005) situou a função do educador como próxima à materna, ainda que tenha ressaltado se tratar de um desejo diferente do materno. Portanto, não haveria uma sobreposição ou substituição da mãe, mas o sustentar, no lugar do Outro “um desejo e uma presença capazes de permitir ao sujeito aí se apoiar para se construir” (p. 105). Já a expressão ‘paternagem’ foi criada por Mariotto (2009), com a hipótese de que a principal referência da função do educador seria a paterna, na medida em que operaria mais na condição de terceiro para a mãe, do que seu suplente. A autora explicou que o educador, ao fazer laço com o bebê, transitaria principalmente pela via da função paterna, pois enlaça separação (do bebê com o agente da função materna) além de enlaçar alienação:

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).

Ou seja, o educador, representante do Outro social, teria também como uma de suas funções inserir os bebês nas regras e leis da comunidade (Mariotto, 2009; Bernardino & Mariotto, 2010). O educador “oferece, assim, condições de inscrição desse novo ser no discurso e na cultura” (Mariotto, 2009, p. 20). Entretanto, o termo paternagem não se restringe à função paterna, buscando ainda incluir na função do educador as funções constituintes

operadas pela mãe, como a suposição de sujeito, o estabelecimento da demanda, a alternância presença-ausência e a introdução da alteridade. Maciel (2010) salientou que o exercício da função dos educadores não se confunde com a função materna, pois há uma diferença entre o Outro primordial - que irá inserir o bebê em uma ordem filial- e a função de um Outro cuidador, atravessado pelas questões profissionais e institucionais, responsável também por inserir a criança na cultura.

Avançando nas construções teóricas a respeito da função do educador de berçário, um grupo de pesquisadoras tem utilizado a expressão “função maternante” (Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2014; Brandão & Kupfer, 2014), para pensar a função do educador operando principalmente pela via da função materna, mas sem deixar de considerar os desdobramentos de suas ações, diferentes das realizadas pelas mães. A aposta deste termo é destacar a função do educador como subjetivante. Ou seja, como apontou Crespim (2005), a função do educador não se configura como substitutiva à da mãe, mas pode também sustentar, desde o lugar de Outro, a constituição do bebê. Nesse sentido, Kupfer, Bernardino & Mariotto (2014) salientaram a importância de que se considere a função do educador ligada à via da função materna, ou seja, articulando corpo e linguagem, dando lugar ao bebê como futuro sujeito falante e desejante; sendo, como dito anteriormente, um representante do Outro. Para Crespim (2004), o educador pode encarnar dois grandes Outros de modo bastante diferentes: um Outro intocável, todo-poderoso, que não abre espaço para que advenha o sujeito; e um Outro desejante, marcado pela falta, e que dá lugar ao sujeito.

Entretanto, em sua dissertação de Mestrado, Dias (2010) realizou uma pesquisa em um berçário de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A autora constatou a função dos educadores acompanhados operando muito mais pela via da função paterna, em conformidade com os achados das pesquisas de Mariotto (2009) e Bernardino & Mariotto (2010) em creches.

Bernardino & Mariotto (2010) realizaram uma pesquisa com uma amostra representativa de bebês, entre 2009 e 2010, de Centros de Educação Infantil de Curitiba-PR. Esses bebês e seus educadores foram acompanhados com o Protocolo Clínico de Risco para o Desenvolvimento Infantil – IRDI-18. Os resultados dessa pesquisa apontaram que os educadores acompanhados tinham presentes os indicadores da função paterna operando a contento, por exemplo, indicadores associados à introdução dos bebês no espaço coletivo e às regras e leis da comunidade. No entanto, as autoras apontaram uma preocupação em relação a indicadores ausentes referentes à continuidade da função materna, a qual sustenta aspectos subjetivos que estariam no início de sua constituição. Foram exemplos de indicadores

ausentes em vários bebês os indicadores ‘A educadora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês)’; ‘Educadora e criança compartilham uma linguagem particular’; e ‘A criança estranha pessoas desconhecidas para ela’. Essas ausências de importantes indicadores demonstraram que as educadoras não estavam ocupando um lugar maternante para o bebê. Dessa maneira, aspectos fundamentais ao processo constitutivo não estavam contemplados, como a inserção no campo da linguagem através de uma fala acessível aos bebês e o oferecimento de um lugar singular. As demandas urgentes do coletivo produziram no educador uma fala e um olhar mais coletivos, em detrimento de um olhar e uma palavra endereçados para cada bebê em particular. Sendo assim, por não encontrarem nos educadores um ponto de referência para a formação de um laço com o ambiente em que se encontravam, os bebês estariam por muito tempo e muito precocemente ‘à deriva’ (Bernardino & Mariotto, 2010).

A atenção para as demandas coletivas, em detrimento de um olhar mais singular para cada bebê foi um dos impasses sobre o qual refleti com as educadoras. Rosa, por exemplo, referiu ter algumas dificuldades em relação ao grande número de crianças na sala. Relatou na entrevista final ter observado a minha interação com os bebês, refletindo sobre sua costumeira forma de lidar com situações de choro, dizendo que anteriormente costumava buscar atuar por mais tempo junto aos bebês que poderiam melhor ‘aproveitar’ desta interação, ou seja, aqueles que não estariam chorando.

Que nem, assim, muitas vezes, Jamille, eu observei tu assim, o teu trabalho ali é totalmente, assim, pra dar atenção pra criança, né? E aí, muitas vezes eu via assim que tu queria até fazer isso e pela criança estar chorando muito eu queria botar ela a dormir (...). O certo seria nós ficar ali com o brinquedo (...) não botar ela a dormir, fazer ela interagir um pouquinho mais pra ver até quando ela aguenta ou se é realmente o sono ou não, ou ela tá querendo algo a mais. Tudo isso eu via. E eu pensei, mas não, e como tem muita criança e às vezes uma [educadora] falta, uma tá no intervalo e é só eu e a outra, eu penso, ‘o certo é eu fazer ele parar de chorar, botar ele a descansar a cabecinha’ e, então, os outros que estão aproveitando, tentar dar esse espaço a eles e não àquele que tá chorando que daí a gente tem que largar ele e não consegue interagir com todo mundo (Rosa, entrevista final).

Marín (2015) fez uma leitura de impasses como o relatado, dizendo fazer parte da contemporaneidade, não apenas no cotidiano na creche, uma grande tentativa de controle do sofrimento, da espera e do imprevisível. Em se tratando do cotidiano de berçários, silencia-se o bebê com uma enorme diversidade de ações que, em lugar de dar espaço ao tempo do bebê e aos encontros e desencontros com ele, se baseiam no previsível e no instantâneo. Nesse sentido, a autora referiu sobre a importância do trabalho do psicanalista que, através da escuta

dos educadores, poderá contornar angústias e pensar com eles sobre novos sentidos para o vivido com os bebês. A fala da educadora Rosa, dessa maneira, também demonstrou um viés importante do acompanhamento na sala, pois não somente os questionamentos e conversas com as educadoras poderiam provocar uma reflexão a respeito de seu fazer, mas também sua própria observação de meu modo de agir com os bebês.

Em meu trabalho nas escolas, percebi haver um ‘transitar’ das educadoras entre as funções materna e paterna. A educadora Rosa, ainda que se referisse algumas vezes como ‘mãezinha’ dos bebês, em diversas falas ou ações apontava para uma separação da mãe com o bebê. Em algumas situações a educadora orientou mães a “tirar a teta” dos bebês e em outras, comentou comigo acreditar que “creche e teta não combinam” (Diário de Campo, 04/03/15). Apesar disso, ao final do ano de acompanhamento, no momento da entrevista, conversei com a educadora sobre essa sua opinião, ao que ela respondeu avaliando sua própria experiência de trabalho:

É, eu agora eu mudei um pouquinho. É que nem eu te falei, assim, se tu só amamentar o bebê, isso aí é fundamental, superimportante, vai trazer muita segurança pra esse bebê no futuro, né, mas se tu amamentar ele da maneira certa. (...) Por que as birras já começam aí, né. Então, eu penso assim que a mãe pode dar (...) mas não botar ele a dormir. (...) antes eu achava até assim ‘bá, as mães vão vir aqui, nem deviam amamentar, vai dar problema’ e não deu. Não é assim como a gente pensa. (...) Mas, aquela mãe que não sabe, que dá a teta como um escape, pra se prevenir da criança, né, é forte isso, nem sei. (...) Tu não aguenta mais e ‘ah, vou dar a teta que daí dorme e eu viro pro canto e durmo também ou posso ir ver minha novela, ou posso ir pra internet’. Nesse sentido eu acho errado. Então, daí, eu digo que dessa forma não combina. Se tu dá normal, saudavelmente, só vai fazer bem (Rosa, entrevista final).

De outro lado, ainda que também atuassem pela via da função paterna em alguns momentos, sobretudo no que se refere à apresentação de regras para o convívio e rotina da sala, as educadoras acompanhadas incluíam em seu trabalho com os bebês diversos aspectos importantes dos cuidados maternos, embora essa função lhes trouxesse alguns impasses. Desse modo, nos dizeres das educadoras na entrevista final, emergiram diversos questionamentos referentes a uma tentativa de comparação ou diferenciação de sua função, da função das mães dos bebês. Alguns deles trouxeram aspectos que tem sido apontados na literatura como resquícios de pensamentos assistencialistas (Ferranti, 2002; Vitta & Emmel, 2004), técnico-pedagógicos (Cerizara, 1999; Bernardino, 2014) e de enaltecimento da função da escola para cuidados das crianças enquanto as mães trabalham (Mariotto, 2007; 2009).

A fala da educadora Violeta, por exemplo, mostrou o questionamento sobre o aspecto técnico-profissional de seu fazer, ressaltando ainda ter “aprendido” em sua formação de educadora infantil sobre a importância de não se posicionar como mãe dos bebês. Ainda assim, seu discurso mostrou algumas dificuldades em não sentir-se ocupando um lugar materno em algumas situações, como aquelas em que percebia uma carência da criança:

E quando tu vem pra uma escola, tu às vezes acaba pegando alguma criança mais carente, que tem mais dificuldade. Tu acaba meio pegando como filho, sabe. Tem uns que te chamam de mãe. Que nem a J. chama mãe, não profe. Mãe - profe. Várias vezes a gente tem que responder assim para ela, rebatendo. (...) só que a gente não pode ter aquele vínculo de mãe direto, porque a gente tá aqui no papel de educadora, de ensinar, de mostrar, né. (...) Tem umas mães... tipo, que nem a do R., a mãe dele fala com ele como se ele fosse um bebezinho pequenininho (...) Não é errado, mas ela é a mãe, eu sou a educadora. Aí que tá o laço diferente. (...) É sempre assim que a gente aprendeu, sabe, eu aprendi, né. (...) Claro que a gente tem um pouco de mãe, não vou te mentir, mas a gente tem que lidar mais como profissional (...) Não dá para agir como se fosse teu filho. (...) Às vezes, tu quer proteger mais... deixa, não, todos iguais (Violeta, entrevista final).

Já na fala da educadora Jasmim, apareceu como uma das funções da escola o cuidar das crianças para que as mães pudessem trabalhar:

(...) até porque as mães precisam trabalhar né. E é importante, as mães na verdade se sentem, claro, no início se sentem inseguras mas depois tu vai fazendo um processo com elas que elas acabam confiando mais na gente né, daí algumas mães falaram que se sentem bem felizes né, que se sentem seguras em deixar eles aqui (Jasmim, entrevista final).

A educadora Rosa também apontou a questão do trabalho materno, mostrando uma preocupação com o sofrimento do bebê ao estar distante da mãe, dizendo caber à educadora prestar cuidados ao bebê de forma parecida a de suas mães, de modo a evitar um maior sofrimento à criança. Pude perceber em sua fala que considerou como ‘ideal’ que os bebês ficassem com suas mães por mais tempo do que na escola.

Ele vê, eu acho, que ‘essa daí é legal, essa daí parece que é minha mãe’. Eu penso que ele pensa assim. Entende? Eu sinto me parecer assim, com a mãe. (...) A mãe dele tá lá trabalhando, já fica longe da mãe o dia todo, né? Então nesse sentido de tentar criar esse sentimento pra ele não sofrer tanto, entende? Porque o melhor seria ele estar com a mãe, na minha opinião (Rosa, entrevista final).

Sendo assim, Marín (2015) apontou para o imaginário que privilegia a presença da mãe como garantia do desenvolvimento das crianças. Nessa direção, em pesquisa realizada por Vitta & Emmel (2004), o discurso preponderante nas profissionais de berçário apontou para a compreensão da escola tendo por objetivo o atendimento de crianças enquanto as mães trabalham. Segundo as autoras, muitas vezes, esse discurso vem ainda acompanhado de uma percepção de sofrimento da criança em razão de não estar sob os cuidados familiares.

Em contrapartida à ideia de que as crianças estariam ‘melhores’ na presença dos pais, a educadora Violeta referiu considerar importante que os bebês frequentassem a escola, sublinhando a possibilidade de socialização e aprendizado de regras e valores de convivência com os outros:

Eu acho muito importante o bebê vir pra escola. Porque, às vezes, em casa, se cria só no meio de adultos, aí se cria uma criança muito adulta, com pouca infância, pouco brinquedo. Mais egoísta, porque tudo é pra ela. E aqui não, aqui eles aprendem a compartilhar o brinquedo, a emprestar, a dividir o lanche, a compartilhar. Aprende a não ser aquela criança, mais, assim, egocêntrica, que pensa mais nela (...) Coisa que, às vezes, em casa, eu acho assim, a criança criada só no meio de adulto, a infância dela fica um pouco, deixa um pouco a desejar (Violeta, entrevista final).

De modo semelhante, ainda que tenha considerado anteriormente ‘melhor’ para o bebê passar os primeiros meses junto a sua mãe, a educadora Rosa, em sua fala, pareceu considerar que a vinda para a escola poderia trazer ganhos importantes para os bebês. Apontou, nesse sentido, para a possibilidade de brincar com outras crianças, de socialização e de aquisição de novas habilidades.

Eu vejo assim, que eles começam a ficar bem mais, assim, são crianças que ficam mais espertas, mais inteligentes, assim, eles começam a socializar, a brincar (...). Eu entendo isso como uma socialização e eles se tornam mais, assim, até mais espertos, mais rápidos do que os que ficam só em casa assim, não vem pra creche, né? Nesse sentido é muito bom para eles (Rosa, entrevista final).

As educadoras apontaram também para características importantes à continuidade dos cuidados maternos como fazendo parte de sua função, as quais buscam em seu trabalho. A educadora Rosa falou sobre conhecer o bebê em sua particularidade e assim dirigir um cuidado especial às características de cada um:

Esse horário eu tenho, eu acho que eu consigo, assim (...) ser a mamãe que é protetora, né? Saber que eles tem as maniazinhas deles, os denguinhos, os mimos. Um gosta assim, o outro gosta assim, e, se tu ver que aquilo ali não tá prejudicando eles, não tá mimando eles demais, então acho que não tem problema tu é a mãe, esse é teu papel de mãezinha também. ‘Ah, ele gosta de dormir embalando o bercinho’... não custa nada! (...) se a gente fizer com cuidado. (...) tá, a criança tá irritada, ela não tá se aguentando, ela precisa de algo e tu já sabe. Então vamos lá e vamos fazer nosso papel de mãe, de protetora, de mãezinha (Rosa, entrevista final).

Outra característica importante à continuidade da função materna, apontada por Brandão & Kupfer (2014), é uma abertura à criança, o deixar-se afetar por ela e com ela se implicar subjetivamente. Na mesma direção, Ceccin & Palombini (2009) propuseram que o exercício do cuidado implica uma exposição ao outro, acolhendo-o e aceitando-o em sua singularidade. Nessa direção, durante as visitas à sala de berçário, percebi que a educadora Margarida demonstrava-se bastante disponível aos bebês, participando das brincadeiras e dando suporte às construções de cada criança. Essa disposição também foi destacada em sua fala:

O cuidado de todo dia, conversando com eles, olhando no olho né. Deixando que eles cheguem perto da gente, que eles nos toquem também, porque às vezes eles vêm do nada assim, vêm de braço aberto para abraçar a gente assim, não tem um motivo específico, eles vêm. Então sabe, deixar que eles... Claro, não deixar eles fazerem o que quiserem, mas dentro do que eles podem fazer, deixar...Acho que aquela coisa de não, não, não. Tudo não é complicado assim né. Então deixar que eles tenham mais autonomia né de fazer aquilo que eles têm vontade de fazer né (Margarida, entrevista final).

Percebi também na educadora Jasmim uma importante disposição subjetiva e corporal aos bebês, sendo, por muitos momentos, buscada por eles para um aconchego ou para uma brincadeira mais próxima:

Jasmim mostrou-se bastante carinhosa, dizendo para um bebê: “Vem que eu vou te dar um cheiro!” (Diário de Campo, 23/09/15).

Quando Jasmim chegou, sentou no tatame e os bebês vieram a sua volta (Diário de Campo, 07/10/15).

Jasmim cantou com os bebês, que faziam gestos. Parece ‘atrair’ os bebês... tem alguma disposição diferente que permite que a maioria deles se aproxime de seu corpo (Diário de Campo, 18/11/15).

A educadora demonstrou uma preocupação em trazer presentes em sua prática aspectos que considera importantes prestados pela mãe à criança, exemplificando com o oferecimento de colo e de carinho, além de uma atenção especial a situações específicas de cada bebê. Jasmim demonstrou inclusive gostar de fazer seu trabalho dessa maneira:

(...) um carinho de mãe assim (...) Porque querendo ou não tu acaba sendo uma mãe, se tá ruinzinho a gente dá mais atenção pra esse do que pra aquele outro, mais ou menos assim (...) um colo (...) tipo amenizar o choro, assim, dando mais atenção pra aquele que está mais, vamos dizer, chorãozinho, ou daqui a pouco vai ficar doentinho (...) Eu adoro. A gente se sente bem carinhosa, assim, aquele carinho, aquelas mãozinhas, é muito bom (Jasmim, entrevista final).

Apesar de tudo eles ficam das seis às seis aqui né, de segunda à sexta, e a gente sabe que eles querem sempre um carinho, tá sempre no colinho (...) Ontem eu terminei minhas trocas [de fraldas] e sentei no chão daí, nossa senhora, eu não tinha mais braço, eu não tinha mais perna, cada um quer um colinho, querem estar em volta né (Jasmim, entrevista final).

Em minhas primeiras visitas à sala de Jasmim e Rosa, tendo em vista o calor que fazia na época, percebia que a educadora Rosa dava banho em alguns bebês, especialmente naqueles mais chorosos:

Rosa me disse considerar o banho um bom recurso para criar vínculo com os bebês e fazer com que se sintam mais seguros na adaptação (Diário de campo, 25/02/15).

Rosa deu banho em A. e L. quando estavam chorando, para acalmá-las (Diário de campo, 18/03/15).

Esse momento particular de contato corporal com a educadora, de fato, os tranquilizava e alegrava. Entretanto, em outras situações, Rosa demonstrava uma crença de que seria ‘arriscado’ dar colo para alguns bebês, ou fazê-lo ‘excessivamente’:

Quando chegou um bebê novo para adaptação, Rosa logo o colocou no bebê conforto e disse que não dava pra pegar no colo se o bebê era ‘querido’, pois às vezes alguns bebês precisam de mais colos, ou muitos precisam ao mesmo tempo (Diário de Campo, 18/03/15).

Rosa se preocupou com D, que chora bastante quando não está no colo, pois algumas educadoras de outras salas, quando entram, o pegam no colo ao vê-lo chorando. Contou que ela e as colegas da sala estão tentando acostumá-lo a não ficar tanto no colo. No fim da tarde, após muito choro, ela lhe deu um colinho e ele se acalmou (Diário de Campo, 17/08/15).

A fala de Jasmim também apontou para um impasse na relação com a colega, a qual demonstrava claramente sua preferência de que se evitasse dar muitos colos aos bebês, de modo que não ‘se acostumassem’, pois isso poderia dificultar o trabalho se muitos bebês solicitassem o colo das educadoras ao mesmo tempo. Com isso, Jasmim buscou criar estratégias aos pedidos de contato corporal dos bebês que não gerassem conflito com a colega:

A (...) não gosta que pegue as crianças no colo, daí às vezes procurava embalar no bebê-conforto, deixar do meu lado, mas com um brinquedo” (Jasmim, entrevista final).

Assim, busquei de modo bastante respeitoso e sutil refletir com as educadoras da sala sobre a importância do colo e do contato físico em alguns momentos para os bebês, assim como sobre cada um precisar de ‘doses’ diferentes desse contato mais aproximado. A partir dessa reflexão sobre o tema com as educadoras da sala, assim como uma possível ‘autorização’ de uma aproximação maior com os bebês, surgiram alguns movimentos na prática da educadora Rosa, exemplificados a partir dos registros:

Percebi que Rosa está mais disposta a pequenos colinhos (Diário de Campo, 03/06/15);

Nas trocas das fraldas, notei Rosa mais afetiva, conversando e olhando para os bebês (Diário de Campo, 07/10/15).

Diferentemente dos pais, onde se trata de uma relação passional, com laços de filiação, desejos e expectativas anteriores ao nascimento da criança, o educador é colocado em contato com uma criança com quem não compartilha de uma história em comum. Seu trabalho exige, dessa forma, que tenha com o bebê um contato íntimo e intenso, embora por tempo limitado; sendo através do cuidado, portanto, que a relação se construirá (David, 1998). Por tratar-se de uma relação com prazo para terminar, será demandado do educador que ‘invista para perder’, implicando, em termos de economia psíquica, em mobilizar uma grande quantidade de energia para uma relação fadada ao término (Aragão, 2009). De acordo com Brandão e Kupfer (2014), dessa maneira, a questão do real do corpo pode se tornar preponderante no trabalho do educador com o bebê, em detrimento da dimensão subjetiva:

Afinal, lidar com a sujeira humana sem que se possa estar em laço com significantes de filiação e identificação pode colocar o sujeito mais em contato com o real do corpo, justamente em um tipo de trabalho no qual o que está em jogo é a dimensão subjetiva e a necessidade de que o real do corpo venha a ser encoberto (p. 281).

Nesse sentido, a relação do educador com o bebê pode provocar ambivalências, identificações e regressões, acionando fantasias de pais idealizados de quando eles próprios eram crianças (Maciel, 2010). Esses impasses e questionamentos surgiram no relato da educadora Rosa, a respeito de sua própria infância e da influência de sua história em seu modo de atuar com os bebês:

Porque isso é um sentimento que eu tenho quando a minha mãe trabalhava, a minha mãe não pode trabalhar porque eu chorava muito, eu sentia muita falta da minha mãe, até os 4-5 anos. Por que ela me largava... Era uns dias, depois eu começava, ela ia trabalhar e eu ficava, ficava chorando. E eu era grande. Então aquele sentimento da minha mãe eu não tive com as tias. E daí quando foi com a minha filha, eu sempre quis 'ah, vou trabalhar só meio turno' porque vai que ela não arrume uma profe assim que nem, né, que dê o amor, que dê o carinho... aquela coisa, né? Então não vou deixar ela sofrendo assim o dia inteiro. E aqui eu penso assim porque eu vivi aquilo aí, então eu tento dar o máximo de amor, de chamego, né, essas coisas assim que eles querem das mães e a mãe não tá ali (...) por que eu sou marinheira de primeira viagem, né? (Rosa, entrevista final).

Aragão (2009), ao refletir sobre a importância da formação para profissionais da primeira infância, questionou sobre a complexidade das interações em que os profissionais que cuidam de bebês se encontram profundamente envolvidos: “Como não se perder, ao mesmo tempo em que dão de si próprios, sobretudo quando é preciso estar presente junto de vários bebês ao mesmo tempo? (s.p.). Uma dificuldade em relação ao número de bebês com que se ocupam foi apontada diversas vezes pelas educadoras, assim como sobre a complexidade de sua relação com eles em razão do grande período de tempo diário em que convivem com os bebês:

Eu já tive uma filha e agora tenho todos esses bebês (...) aí acontece assim, se tá só duas, por exemplo, e aí é difícil. E daí aquele dia veio dezessete crianças (...) bebês, né? Vem completo, assim. Aí é difícil, aí tu começa, assim, um pouco a sentir assim 'bá, tá desgastante'. Não tem como tu fazer o teu trabalho com o bebê, não tem como tu sentar no tatame, não tem como pôr o planejamento ali, né, em prática (Rosa, entrevista final).

A gente sai bem cansada daqui né, pra mim que fico o dia todo aqui é bem cansativo. Mas (...) pra gente estar aqui a gente tem que gostar do que faz né (Jasmim, entrevista final).

Perguntei para Rosa e Jasmim sobre como estava sendo para elas em relação à chegada do fim do ano. Jasmim disse que já estava sofrendo, que ia sentir saudade, Rosa também. Disseram que ficavam pensando sobre como os bebês estarão quando voltarem... o que terão aprendido de novo (Diário de Campo, 25/11/15).

De acordo com a legislação para a educação infantil brasileira, a proporção é de seis a oito crianças de até dois anos para cada professor. Nesse sentido, Brandão & Kupfer (2014) questionaram sobre as dificuldades que poderão ser vivenciadas pelos educadores para construir um laço singularizado com tantos bebês, assim como em relação às diferentes demandas e peculiaridades dentro dessa faixa etária.

4.2.1 O brincar e o corpo na relação educador-bebê

No contexto de berçário, uma das importantes possibilidades de intervenção do educador com o corpo do bebê é o brincar. Desde os simples momentos particulares de trocas de fraldas, por exemplo, até as brincadeiras mais coletivas, o brincar na educação infantil participa da simbolização do corpo do bebê e da construção de um laço especial com o educador e com os colegas. Nas escolas que acompanhei, percebi que, em uma relação da educadora com o corpo do bebê com diversos impasses, o brincar surgia como uma possibilidade de contato bastante interessante. Ainda que nos momentos de rotina como alimentação e trocas de fraldas não houvesse tantas tentativas de brincadeiras pela parte das educadoras, em outras situações elas pareceram sentir-se mais à vontade em contextos específicos de brincadeira. Essa disponibilidade para o brincar junto com os bebês foi uma característica bastante marcante especialmente no trabalho das educadoras Margarida e Jasmim:

Margarida pegou uma caixa com brinquedos de montar e deixou os bebês brincarem com os mesmos livremente, assim como participou da brincadeira, colocando os brinquedos em sua cabeça e nas dos bebês, fazendo de conta ser uma coroa (Diário de Campo, 18/09/14).

Jasmim enquanto pegava C. no colo, me contava que ela era a caçula da sala. De forma muito carinhosa, ia brincando com o seu corpinho para fazê-la rir (Diário de Campo, 29/04/15).

As demais educadoras, nesse sentido, também apontaram as brincadeiras como de grande importância em seu trabalho com os bebês, assim como demonstraram sentirem uma satisfação em brincarem com eles:

(...) brincar com eles, que nem tem sempre umas que chegam mais perto mais seguido, outras já nem tanto, tem que chamar. Mas, assim ó, o brincar com eles é muito bom. É muito bom. Esse vínculo, na própria brincadeira a gente cria um vínculo muito grande com eles (Violeta, entrevista final).

Com os bebês... eu gosto de brincar assim, fazer folia, fazer bagunça. (...) Eles ficam muito presos aqui né, então é uma prática que eu acho que é importante e que ajuda bastante, assim, a eles se adaptarem bem na sala. Na hora dos brinquedos sentar com eles, entendeu? (...) levar um livro, isso eu acho muito importante. E eles gostam. É incrível, assim. Ficam folheando. Tu já viu, né? Eles veem tudo, eles querem ver as figuras, as cores, querem mexer. E isso eu acho muito importante. (...) Só brincar, assim, com eles mesmo, de interagir, de esconder, de fazer eles sorrirem (...) Brincar junto! E isso aí é bem legal (Rosa, entrevista final).

Além da possibilidade de produzirem situações prazerosas para educadoras e bebês, o brincar também foi apontado pelas educadoras Violeta e Margarida como uma possibilidade de fazer surgir a singularidade de cada bebê. A educadora Violeta, nesse sentido, demonstrou surpreender-se com a criatividade que os bebês demonstravam nas brincadeiras. Já a educadora Margarida falou sobre a possibilidade de que cada bebê pudesse brincar de uma maneira diferente, ou ainda fizesse escolhas de brincadeiras e brinquedos que mais o interessasse.

A criatividade que eles te mostram da brincadeira, assim, tem coisa que tu nem imagina que sai na brincadeira e tu fica 'bá, eu nunca imaginei que pudesse, né, ter uma criatividade assim (Violeta, entrevista final).

Que eles comecem a expressar aquilo que eles têm vontade de fazer né. Agora eu não quero brincar disso né, quero brincar com aquilo lá. Nem todos querem fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Nem todos querem brincar de bola naquele momento. (...) Tanto que a gente coloca um brinquedo ali, mas daqui a pouco eles já estão buscando outras coisas. Ou porque perderam interesse por aquele ou porque realmente não queriam mesmo brincar com ele (Margarida, entrevista final).

Barbosa (2010), nesse sentido, apontou o brincar e as relações sociais como centrais em uma pedagogia específica para bebês. Essa pedagogia considera como fundamental a possibilidade de encontros e a oferta de diferentes modos de relacionamento a serem construídos entre as pessoas:

Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros — adultos e crianças — que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (p. 05).

Assim, a autora ressaltou que no trabalho com bebês, não basta a elaboração e aplicação de projetos pedagógicos objetivos, sendo imprescindível uma disposição física e emocional do adulto à criança, exigindo do profissional comprometimento e responsabilidade.

CAPÍTULO V - CUIDADO E EDUCAÇÃO

*“Entre os romanos imperava a crença de que, ao concluir o aleitamento,
a alimentação da criança ficava aos cuidados de uma deusa menor
que recebia o nome de Educa,
assim como a função de beber ficava sob a responsabilidade de Potina.
Devemos levar em conta que a amamentação, nessa época,
costumava estender-se até os três anos,
com o que a função de Educa ficava ligada claramente à saída da posição de bebê
e ao, digamos assim, "afrouxamento" da relação com a mãe.
Uma série de divindades compartilhavam com Educa a tarefa de cuidar da criança:
Numéria, no parto; Cunina, no berço; Rumina, na amamentação;
Statanus e Statilinus, em sustentá-lo de pé e caminhar;
Fabulinus e Farinus, nos primeiros balbucios e na aquisição da linguagem
(Manacorda, M. A., op. cit.).
Educar aparece assim ligado a cuidar, sustentar, alimentar.
Porém, é necessário certamente que nos perguntemos sobre de que alimento,
de que sustentação, de que cuidados se trata.
(Alfredo Jerusalinsky – A educação é terapêutica?)*

5.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Originada na França no século XVIII, a creche guardava como missão abrigar bebês de famílias necessitadas. Essas crianças eram retiradas das ruas, por onde perambulavam enquanto suas mães permaneciam trabalhando em fábricas por até 18 horas diárias (Mariotto, 2007). Adotada pelos países ocidentais e oferecida como grande novidade nas Exposições Científicas do início do século XIX, a creche se difundiu carregando o peso de sua origem com o modelo assistencial: substituir as mães das crianças pobres (Ferranti, 2002).

No Brasil, a creche teve sua primeira referência a partir do médico Carlos da Costa que, em 1879, no jornal 'A Mãe de Família', sugeriu a permanência da nomenclatura francesa 'creche' de modo a guardar seu significado de 'manjedoura' (Ferranti, 2002). As creches brasileiras surgiram em um contexto em que as instituições asilares eram tidas como referência para atendimento à população. Por objetivo, pretendiam proteger as crianças da morte; fornecer abrigo; e atendimentos de higiene, alimentação e saúde; compreendendo que as famílias trabalhadoras não tinham condições de proporcionar às crianças esses cuidados (Veríssimo & Fonseca, 2003). Nesse sentido, a existência dessas instituições buscava atender as necessidades de trabalho das mulheres, que então teriam onde deixar seus filhos em segurança; em detrimento de uma preocupação com as necessidades específicas das crianças (Mariotto, 2007). Na mesma época, surgiu o setor privado de educação pré-escolar voltado para filhos de famílias ricas. Apenas a essas instituições, chamadas jardins de infância, atribuíam-se um caráter pedagógico (Ferranti, 2002; Veríssimo & Fonseca, 2003).

A passagem dos cuidados do bebê do campo da assistência para o campo da educação foi indicada por Bernardino (2014) como consequência de um giro referente ao lugar da criança no campo social. Com a transição para a modernidade, surgiram novas demandas sociais em relação à educação infantil, contemplando também novos modos de se compreender a infância (Ferranti, 2002). A partir dessas mudanças nas organizações da sociedade e da família, as creches passaram a ser pensadas como um importante local de crescimento e de desenvolvimento, sendo buscadas cada vez mais pela população (Veríssimo & Fonseca, 2003). De acordo com Crespin (2006), a escola de educação infantil, depois de ter sido um lugar de guarda, um tempo 'entre parênteses' onde a criança aguardava o retorno de seus pais, tornou-se, progressivamente, um lugar de vida onde a criança pode se construir.

A partir dos anos 70, a sociedade passou a se organizar e lutar em defesa de novas formas de conceber a creche e pré-escola, o que ficou legitimado através da Constituição Federal de 1988. A partir dessa lei, a educação infantil tornou-se um dever do Estado e direito

da criança, ainda que não obrigatória (Veríssimo & Fonseca, 2003). A lei deu à criança estatuto de sujeito de direito, quando anteriormente era tratada na legislação apenas como objeto de tutela. Dessa maneira, ainda que a consolidação da lei em práticas sociais condizentes venha sendo um processo bastante lento, a Constituição foi um marco fundamental no longo caminho da construção de uma nova concepção para a educação infantil (Cerizara, 1999). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/ 96) definiram que as instituições para a criança de 0 a 6 anos passassem a ser subordinadas aos órgãos responsáveis pela educação nos municípios brasileiros (Veríssimo & Fonseca, 2003b).

Destaco aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que inseriu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, sendo essa formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O principal ponto ressaltado pela Lei, em relação à educação infantil foi a sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade e promovendo a sua inserção na esfera social. Segundo a Lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos; e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 1996).

Posteriormente, o Plano Nacional da Educação em vigência, (2014-2024) (Brasil, 2014), apresentou como sua primeira meta a universalização da educação infantil para crianças de quatro e cinco anos, até 2016; e ampliação da oferta da educação infantil em creches. Com isso, o plano tem por objetivo, ainda, ampliar o atendimento para pelo menos cinquenta por cento das crianças com até três anos, até o final de sua vigência.

A legislação atual no Brasil, portanto, determina que a creche faça parte do sistema escolar. Contudo, a política educacional a define como instituição educativa sem caráter escolar, ressaltando ser “no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição” (Nascimento, 2000, p. 104). Nesse sentido, a estruturação escolar não dá conta por si só do atendimento de crianças do nascimento aos seis anos e especialmente nos primeiros anos de vida (Nascimento, 2000), sendo fundamental a reflexão sobre as especificidades da educação infantil no cuidado e educação de pequenas crianças, assim como sobre as especificidades do trabalho de educadores nesse contexto.

5.2 CUIDAR E EDUCAR

“O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito”
(Maria Cristina Kupfer – Educação para o futuro).

A passagem da educação infantil do campo da assistência para o da educação trouxe consigo uma série de debates em relação a qual deveria ser a função primordial das escolas e professores, colocando-se em questão as funções de cuidar e educar, muitas vezes consideradas de forma reducionista, antagônica ou desvalorizada. Para Cerizara (1999), devido ao histórico assistencialista dessas instituições, houve uma defesa de uma função pedagógica ligada à transmissão de conhecimentos e à aquisição de habilidades, sendo negligenciados os aspectos relacionados aos cuidados. Ademais, Mariotto (2009) apontou para uma ambiguidade da creche no sistema de ensino, na medida em que haveria ainda um maior interesse nos pais que trabalham, do que nas necessidades da criança – e acrescento aqui a questão da formação para o educador de pequenas crianças.

Flach (2006), em sua dissertação de mestrado, apontou para certa dificuldade das profissionais de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul em aliar as práticas de cuidado à educação. As educadoras que acompanhou relataram que, em virtude do grande número de crianças por sala, não conseguiam articular as duas funções, restringindo-se mais aos cuidados instrumentais do corpo. O estudo apontou para uma impossibilidade de um cuidado e educação mais singularizados, assim como de uma relação mais atenta e afetiva com as crianças. A autora indicou que ainda parece existir uma ambiguidade no lugar que a educação infantil ocupa para os pais, profissionais e comunidade, uma vez que, na prática, ainda se teria uma visão assistencialista sobre a creche, pois prevaleceria a compreensão de uma maior importância do cuidado puramente corporal das crianças.

Já o estudo de Macêdo & Dias (2006) com doze educadoras da cidade de Campina Grande-PB evidenciou a dicotomia, nas escolas pesquisadas, entre as ações de cuidar e educar. O cuidado foi considerado como atenção meramente física, ‘fácil’ de ser realizado, portanto de menor valor; além de estar relacionado a um ‘mimo’ prestado pelas professoras às crianças. Já a educação esteve compreendida como pedagogia de caráter moral e disciplinador, objetivando a aquisição de habilidades para o ingresso das crianças em turmas posteriores na educação infantil e/ou ensino fundamental.

De modo semelhante, a pesquisa realizada por Mariotto (2009) em duas creches na cidade de Curitiba-PR apontou uma dificuldade de compreensão, por parte das educadoras, sobre a relação entre cuidar e educar, havendo uma tendência a tomar as duas funções como separadas: o cuidar no sentido instrumental dirigido ao corpo, no atendimento de necessidades de higiene, nutrição e segurança; e o educar no sentido pedagógico - como o ensino de conceitos – atividade essa reconhecida como mais nobre que a primeira. Dessa forma, percebeu-se uma divisão de tarefas entre as duas profissionais que cuidam das salas de berçário: uma responsável pelos aspectos pedagógicos e a outra por atividades mais ‘manuais’.

Diante de uma defesa do caráter educacional das escolas de educação infantil, as funções de cuidar e educar são, em muitas instituições, pensadas como separadas e opostas (Becker, Bernardi & Martins, 2013). Ainda, os cuidados corporais, quando compreendidos pelos profissionais de forma associada ao assistencialismo, podem ser tomados como ameaçadores ao caráter educacional dessas instituições (Vitta & Emmel, 2004). Nessa direção, segundo Bernardino (2014), o professor da educação infantil, muitas vezes, é orientado para educar no sentido pedagógico, visando o sujeito cognitivo, sendo o cuidado considerado uma função menos valorizada. A ‘pedagogização’ buscou atender ao anseio de uma maior valorização dos profissionais de educação infantil, passando da posição de meros ‘limpadores da sujeira das crianças’ a professores cuja função é trabalhar com o desenvolvimento infantil (Cavagionni & Anconi, 2014). Com isso, desconsideraram-se as ações e reflexões a respeito do cuidado das pequenas crianças (Veríssimo & Fonseca, 2003), além de uma reflexão a respeito do ato educativo na primeira infância. Lajonquière (1992) apontou dessa maneira para o discurso (psico)pedagógico dominante, que, amparado na ilusão de que saber é igual a poder, supõe deter o poder de calcular os efeitos de seus métodos. Sendo assim, nega-se o impossível inerente à educação.

No que se refere à função do educador, Mariotto (2009) distinguiu a existência de duas vias de compreensão: a que se referencia a partir de um ideal pedagógico, com uma perspectiva padronizante, que não enfoca em seus pressupostos a importância da subjetividade; ou uma educação que inscreva marcas simbólicas que possibilitam advir um sujeito na cultura e na linguagem. Para Brandão e Kupfer (2014), uma vez que esteja sob o ideal pedagógico, a educadora não construirá um laço particular com o bebê. Nesse sentido, torna-se fundamental o oferecimento de espaços de escuta para que o educador, como aponta Almeida (2012), possa suportar os impasses referentes à renúncia de uma onipotência narcísica e ao ideário de grandeza e perfeição.

Uma preocupação com as questões pedagógicas apareceu na fala da educadora Violeta, que se demonstrou frustrada por perceber, pela parte dos pais dos bebês, uma desvalorização dos aspectos pedagógicos de seu trabalho. Ao seu entender, alguns pais não demonstravam interesse pelas avaliações e/ou trabalhos:

(...) [os pais] não reconhecem muito, não dão muito valor. Tipo assim, a gente, ãn, pesquisa para fazer trabalhinho, para ensinar. Às vezes, eles não veem por esse lado. Alguns, né, não é todos. Mas, sim, eles não tão muito preocupados com a aprendizagem. Eles olham a escola como uma creche. Eles colocam aqui muitas vezes e não dão muito valor a, às vezes, a uma avaliação que tu faz com carinho, um trabalhinho, alguma coisa que eles levam para a casa que eles aprendem. Às vezes, tu vê que tem alguns pais que não dão muita bola, muito valor. Mas, te frustra um pouco, né, mas a gente faz pela criança. Isso que é importante, a gente sabe que elas tão aprendendo, né (Violeta, entrevista final).

A questão do ideal pedagógico surgiu também na fala da educadora Rosa, que referiu sentir uma dificuldade em realizar atividades pedagógicas que consideraria esperadas para o seu trabalho, com a finalidade de aquisição e até mesmo antecipação de habilidades nos bebês. Possivelmente, tal preocupação revelou um dos impasses do trabalho de educador de bebês, muitas vezes convocado pelos gestores da educação com o imperativo de demonstração de efeitos a partir de seu trabalho no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

O planejamento é aquilo que a gente planeja para toda a semana, são atividades que tu vai levar ele a desenvolver muito mais rápido, a segurança dele, a socialização, né? A inteligência, entendeu? (...) praquele bebê engatinhar mais rápido, desenvolver o que ele precisa, né? Assim, estimular ele. Eu acho que seria isso o que eu deveria fazer, mas que eu não... Que às vezes eu não consigo assim (Rosa, entrevista final).

Por outro lado, em seguida, para além das atividades pedagógicas exigidas em seu trabalho, Rosa conferiu maior importância às práticas de cuidado dos bebês:

É o cuidado, assim, que eu acho que é o mais, para eles. O cuidado, o afeto, o bem, o abraço, a conversa, uma brincadeira, assim, carinhosa. Eu acho isso legal, faz com que ele se sinta cada vez mais seguro, se apegue, assim, a alguém, que é do lugar, né? Eu acho que isso aí é uma coisa que eu gosto, até, bastante, quando eu não consigo por outra coisa em prática, né. Isso tudo é uma atividade, mas isso aí não deixa de ser, é um complemento. Se complementa, né? Então eu acho que isso eu consigo fazer bastante assim, com eles, né? E eu acho superimportante (Rosa, entrevista final).

Dessa maneira, Barbosa (2010) assinalou como parte das responsabilidades dos educadores de bebês o ‘estar com’, o ouvir, o acompanhar seus corpos através do acolhimento e sustentação de um desafio para uma construção de vida compartilhada. Nesse sentido, para a autora, a profissão de educador de bebês, para além da continuidade da função materna, exige competência teórica, metodológica e relacional, tendo em vista que esse profissional precise, continuamente, avaliar e adaptar o seu trabalho às necessidades, desejos e potencialidades singulares do grupo de crianças e de cada uma delas.

Contribuindo com esta reflexão, Mariotto (2009) salientou a necessidade da ampliação do que seja o cuidado – para além do atendimento de necessidades básicas –; e a educação – para além da aquisição e do desenvolvimento de habilidades, bem como da importância de um enlace entre as funções. Contudo, para uma possível integração do cuidar e do educar, faz-se importante uma reflexão sobre essas duas funções também nos documentos de referência para a educação infantil (Veríssimo & Fonseca, 2003). Um dos documentos integrantes à atual política de Educação é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que aponta o cuidado e a educação como pilares da educação infantil, caracterizando o educar, nesse contexto, como o:

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (p. 23).

Já o cuidar é compreendido nesse documento como:

ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos (p. 24).

Ainda que o Referencial contenha aspectos importantes aos cuidados e educação de crianças de até seis anos, não contempla as peculiaridades dessas funções nos primeiros tempos de vida da criança. Além disso, para Palhares e Martinez (2007), o ideal apontado no

documento para as funções de cuidado e educação, ricas em estímulos e com destaque aos vínculos, está bastante distante da realidade das instituições de educação infantil brasileiras, não contemplando as suas diversidades sociais e tampouco uma discussão acerca da formação de professores. Nessa direção, Barbosa (2010), ao trabalhar em uma proposta de ações pedagógicas específicas para bebês, referiu que, embora os bebês e as crianças pequenas estejam presentes na educação infantil, ainda são desconsideradas suas particularidades e especificidades nas leis, propostas político-pedagógicas e bibliografias atuais, que privilegiam a educação de crianças maiores.

Sendo assim, o enlace entre as duas funções no trabalho com bebês coloca-se como um grande desafio aos profissionais e às instituições de educação infantil (Veríssimo & Fonseca, 2003). Para Barbosa (2010), cabe à pedagogia da primeira infância justamente o enlace entre as funções de cuidar e educar, para:

que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (p. 05).

A partir do exposto até então, o ‘cuidado’, no processo constitutivo, é indissociado da dimensão da ‘educação’ (Mariotto, 2009). Ou seja, cuidado e educação são responsáveis pela transmissão de marcas simbólicas (Lajonquiére 2000), que articulam corpo e linguagem (Jerusalinsky, J., 2011), dão lugar a um sujeito falante, desejante (Bernardino, 2004, 2014) e inserido em sua cultura (Jerusalinsky, A., 2008; Barbosa, 2010). Para Figueiredo (2012), o conceito de cuidado também abrange questões muito mais complexas do que os cuidados corporais, incluindo o que se costuma designar por educação, mas não se restringindo a isso, podendo também ser associado a situações de prazer, diversão e brincadeira. Ademais, o cuidado atua especialmente no processo de subjetivação, contribuindo com a construção de um sentido para a vida. Fazer sentido para a vida, desde essa perspectiva, diz respeito a constituir uma experiência integrada¹².

Nesse sentido, Mariotto (2009) apontou a creche enquanto um local onde se cuida, se educa e se previne, considerando estas funções articuladas de modo moebiano, aproximando a psicanálise da educação infantil. Essa articulação moebiana pressupõe que avesso e direito passem a ser contidos um no outro, sem que sejam colocados em relação de oposição ou de sobreposição. Portanto, as funções de cuidar, educar e prevenir não podem ser apreendidas

¹² Sentimento de um eu diferenciado dos outros, sentimento de ser real e de existir.

separadamente. A autora propôs que se aproximem os cuidados instrumentais da transmissão de saberes, pois ao se cuidar de um corpo, educa-se um sujeito. Importa salientar que prevenção, nesse contexto, consiste em uma aposta na oferta de condições mínimas para que uma subjetivação se dê, ou seja, o educador posicionar-se como parte integrante para a constituição e desenvolvimento da criança. Para além dessa oferta, não há garantias, e somente saberemos, *a posteriori*, seus efeitos, uma vez que não seja possível a antecipação do vir-a-ser de um sujeito. Nesse sentido, é preciso suportar o impossível, uma vez que algo sempre restará de ‘não-educado’. Crespim (2004) advertiu que prevenção, conforme compreendida pela psicanálise, não significa antecipar a ocorrência de um sintoma, ou mesmo fazê-lo desaparecer, mas conferir ao mesmo o seu valor de palavra, fazendo dizer o que nele ainda não foi dito.

Mariotto (2009) destacou, dessa maneira, o valor das simples ações como alimentar, vestir, limpar, colocar para dormir, as quais podem ser percebidas pelos profissionais como atividades meramente instrumentais ou técnicas e de pouca importância no ambiente da escola. Ao contrário, esses cuidados são não só essenciais à sobrevivência física da criança, mas sobretudo para seu processo de subjetivação. Ou seja, a partir destes cuidados, se humanizará o corpo da criança. A autora trouxe como exemplo a possibilidade de encontro de um bebê e um educador em uma troca de fraldas ou em um banho, nas quais podem ser construídas muitas experiências enriquecedoras, face a atividades em que o educador estiver propondo uma atividade pedagógica em que esteja distanciado subjetivamente da criança. Nessa direção, Becker, Bernardi & Martins (2013) apontaram para a importância da valorização das funções de cuidado como legítimas do fazer do profissional de educação infantil, não somente pela condição de dependência da criança, mas especialmente para o seu processo de subjetivação, base para aprendizagens futuras.

5.2.1 Educação e cuidado ao bem-dizer

“Os bebês precisam ser acompanhados passo a passo em seu caminho rumo à palavra plena e à possibilidade de dizer. O dizer é a palavra que carrega a verdade do desejo de um sujeito.”
(Kupfer, Bernardino e Mariotto – De bebê a sujeito: A Metodologia IRDI nas creches)

Em minhas primeiras visitas às salas de berçário, chamava minha atenção o fato de haver pouco incentivo à questão da linguagem pela parte das educadoras, que conversavam pouco com os bebês, ainda que falassem com eles. Quando as profissionais dirigiam palavras

aos bebês, geralmente não havia espaço para a escuta de uma possível resposta, devido às inúmeras tarefas da rotina da sala.

Por vezes, no momento do almoço, alguns bebês tentavam vocalizar, o que não era compartilhado nem mesmo incentivado pelas educadoras, que não conversavam com os bebês. Isso me pareceu estranho, até porque todos os bebês dessa turminha tinham 12 meses ou mais... (Diário de Campo, 15/05/14).

Rosa me disse que K. iria chorar quando ela saísse da sala “quer ver que ele vai chorar?”, mas não falou nada para ele antes de sair (Diário de Campo, 25/03/15).

Dessa forma, durante os meses de acompanhamento nas salas de berçário, um dos temas que surgiu nas conversas com as educadoras foi a questão da aquisição da linguagem e a importância do ‘manhês’, ou seja, um jeito particular de falar com os bebês. O tema era incluído nas conversas com as educadoras através de comentários, questões, ou mesmo destacando os efeitos que surgiam nos bebês, os momentos em que as profissionais o faziam espontaneamente. Contudo, na fala da educadora Violeta, ao final do ano, persistiu uma preocupação com a aprendizagem “correta” do bebê no que se refere à fala, considerando inadequado falar com ele de modo diferenciado. Sua fala revelou ainda que esta posição teria sido um efeito de seu curso de formação para educadores:

Mas em questão de escola eu acho meio complicado porque ele tá aqui pra aprender o correto, né, embora é pequenininho, a gente tem que ensinar o que é correto (...) lá a minha professora falou que sempre o ideal é nunca proporcionar o “inho” ou “inha” muito pra criança. Quando falar, que nem... que geralmente não é eles que falam “eu quero aquela bolsinha”, é a gente que transmite aquilo para eles. Claro que alguma consequência, algum dia, tu vá falar, é normal. Mas não tu ensinar ela a falar tudo no diminutivo, tudo na base da manha. Tem que mostrar que ela é uma criança, falar como uma criança normal, mas não tanto nessa parte da, da... do mimo demais (Violeta, entrevista final).

Da mesma maneira, na sala das educadoras Rosa e Jasmim, havia pouquíssimos momentos em que eu percebesse uma fala com modo particular das educadoras dirigida aos bebês. Um dia, notei que Rosa falou, de maneira bastante sutil, de um modo diferente com um bebê, imitando o seu jeitinho. Em um momento posterior em que estávamos a sós, comentei que reparei nesse momento e perguntei o que ela achava desse jeito diferente de se comunicar com os bebês. Rosa me disse que achava que os bebês pensavam que ela era “doida” quando falava assim e pareceu encabulada, como se tal modo de conversar pudesse ser considerado inadequado. Nesse sentido, conversei com a educadora do quanto isso era importante para a

subjetivação do bebê e para a construção de um laço particular com ele. Ao final do ano, a fala da educadora Rosa demonstrou uma reflexão a respeito da importância de seu trabalho para a aquisição da linguagem dos bebês, trabalho até então focado em outras dimensões, como a segurança e a limpeza. Sendo assim, um movimento interessante emergiu em seu discurso, fazendo com que a educadora repensasse em suas práticas e pensasse em novas possibilidades de atuação a serem construídas:

É superimportante, assim, mas eu acho assim que não foi tão desenvolvido, assim. Foi... a nossa preocupação acaba sendo mesmo para outras coisas. Pro cuidado, né, de ele não cair, não se machucar; pra limpeza dele. (...) Eu fazia para a minha guria [filha] e eu sei que ela é comunicativa, ela é conversadeira porque a gente puxou por ela, entendeu? E isso é importante, a gente puxar pelos bebês, conversar. (...) eu poderia tentar desenvolver (...) se as gurias [educadoras] toparem, eu vou falar, assim, para elas – vamos sempre conversando, tudo o que não pode, não é só pra dizer ‘não pode’ ou ‘tira a mão daí’, vamos sempre dizer, vamos sempre explicar – (...) a gente acaba não fazendo, né? Responde pelos bebês. Tem que ter cuidado também de explicar, ‘não pode e tal’ e perguntar. E isso ajudaria bem mais, assim, no estímulo da linguagem (Rosa, entrevista final).

Nesse sentido, o primordial de uma educação voltada para a primeira infância não reside em um plano pedagógico ou de puericultura, mas no processo de constituição de um sujeito e em sua inserção em uma rede simbólica e discursiva (Mariotto, 2009), possibilitando assim, “uma condição de sujeito assujeitado à linguagem e à verdade e não apenas ao conhecimento” (p. 16). Ao transformar o corpo do bebê em linguagem, o Outro cuidador marca a criança com desejo, possibilitando, assim, que a mesma passe da posição de objeto à posição de sujeito. Maciel (2010) situou o educar na ótica subjetivante como transmissão de marcas simbólicas, constituindo psiquicamente a criança que está sob os cuidados do educador. Na mesma direção, Lajonquière (2000) pensou a transmissão de marcas simbólicas na educação como aquilo que possibilita que a criança seja lançada no campo do desejo. Segundo Jerusalinsky, A. (1999), para que aquilo que é ensinado seja transformado em marca, não somente de conhecimento, mas também de desejo, é necessário que haja uma convergência entre aquilo que a criança imagina e o que é oferecido pelo adulto.

Sendo assim, o educador, que cada vez mais convive por muitas horas do dia com os bebês, pode aproveitar-se de sua função, ‘intrometendo-se’ no processo constitutivo da pequena criança através da transmissão de marcas simbólicas, tendo em vista que estão

dividindo com os pais o cuidado e educação de seus filhos (Brandão & Kupfer, 2014). Também Bernardino (2014) lembrou a importância da ampliação do sentido de educação:

Assim, na primeira infância o fundamental é que ocorra este “educativo” no sentido amplo do significante “educação” (...). Que se dê o encontro entre o bebê e um agente de uma função que, por sua importância fundante e indispensável, Lacan nomeou de Outro primordial. A questão cognitiva surge na sequência, de acréscimo, em sua plenitude, ou seja, as competências do bebê para categorizar, seriar, “pensar” o mundo a partir das sensações e percepções depende da organização destes aspectos pelo agente que lhe “empresta” sua subjetividade para ele poder entender o mundo que o cerca (s.p.).

Nessa direção, Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) destacaram a função do educador como possibilitar que o bebê possa aprender a “bem dizer” (p. 15), ou seja, não a dizer bem ou escrever bem; mas que possa vir a dizer-se enquanto sujeito. Isto é, uma educação realizada nesse sentido amplo também participa, em maior ou menor grau, do processo de subjetivação. Do mesmo modo, para Marín (2015), uma educação ampliada, na primeira infância, consiste em cuidar do nascimento das palavras e de sua articulação às experiências de vida, “cuidar do ouvir, balbuciar, murmurar, falar, cantar, contar e do silenciar. Enfim, cuidar da experiência inicial com a palavra é condição para o desenvolvimento pleno deste ser simbólico que é o homem” (p. 4). Para tanto, torna-se fundamental um cuidado também ao dizer do educador e, assim como apontaram Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014), que o educador também seja colocado no lugar de quem tem algo a dizer e não somente a fazer.

5.3 SOBRE O “AJUDAR A OLHAR” COMO POSSIBILIDADE DE CUIDADO COM O CUIDADO

*“Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Pai, me ajuda a olhar!”*

(Eduardo Galeano - O livro dos abraços).

Como referido anteriormente, tendo em vista que os profissionais de educação infantil têm convivido com os bebês por grande parte do dia, serão participantes de sua constituição psíquica. Assim sendo, os educadores poderão transmitir aos bebês marcas simbólicas, tendo em vista que estão dividindo com os pais o cuidado e a educação de seus filhos. Com isso, a partir de uma proposta de acompanhamento de educadores, como a Metodologia IRDI, pode-se oferecer ao profissional, para além da detecção de riscos para o desenvolvimento e constituição psíquica, a possibilidade de refletirem sobre sua posição na formação desses riscos, de modo a implicarem-se na construção subjetiva dos bebês aos seus cuidados (Bernardino & Mariotto, 2010).

Em uma das turmas em que realizei o acompanhamento com a Metodologia IRDI havia um menino chamado Jacinto, já contando com cerca de catorze meses, que despertou minha preocupação, dado que ficava isolado na maior parte do tempo, manipulando algum objeto, babando bastante e passando uma impressão de apagamento. De fato, parecia não ser notado pelas educadoras ou bebês na sala, provocando muitas vezes esse efeito também nas pesquisadoras. Assim, passei a conversar com as educadoras sobre esse bebê e questionar sobre sua forma de ser e de estar na sala. Inicialmente, as educadoras Margarida e Violeta explicavam ser este seu jeitinho e que ele parecia apenas ser um pouco desconfiado, mas sem demonstrarem maiores preocupações em relação a ele. Aos poucos, fui percebendo um efeito importante na sala, na medida em que Jacinto passou a ser mais falado pelas educadoras e buscado por elas. Entretanto, houve um posicionamento bastante diferente das educadoras diante dessa preocupação, apontado nos registros:

Deu pra perceber um comportamento um pouco 'forçado' da Violeta, ao olharmos para o Jacinto quando ele ficava isolado. (...) Muitas vezes ela percebeu que estávamos olhando para ele quando ele estava sozinho (...) e o chamava insistentemente, sem, porém, mover-se em sua direção. Já Margarida pareceu ter mudado seu olhar e na hora do lanche, investiu bastante nele. Colocou-o sentado na cadeirinha e lhe dizia: - Que bocão lindão!- (Diário de Campo, 03/11/14).

A educadora Margarida modificou bastante seu modo de trabalhar com Jacinto na sala, contando também, na entrevista final, sobre efeitos importantes em seu olhar como profissional, a partir do acompanhamento que recebeu. Além disso, Margarida contou ter percebido mudanças também no menino:

Foi positivo assim, bem positivo, tanto para nós que conseguimos ter um outro olhar do nosso trabalho, quanto pra eles também né (...) que muitas vezes a gente deixava meio que o Jacinto de lado assim, (...) era uma coisa que a gente não percebia que tava fazendo né (...) na verdade a gente não faz naquela intenção né (...) mas a gente de repente realmente não dava tanta atenção como deveria estar dando mesmo né. (...) Não sei te dizer se eu mudei ou minha colega mudou com ele ou não, mas o fato é que ele mudou né, mudou bastante. (...) Então a gente teve um retorno bem positivo com ele. Esses dias, acho que foi semana passada, eu olhava ele sorrindo e era diferente sabe. A gente olha ele bem, ele vem e abraça a gente, coisa que ele não fazia né antes (...) Ele não estranhava a gente, mas ele não era aquela criança que vinha, que abraçava, que, sabe, que queria tá junto né. Então agora não, agora ele vem. Ele já pede até colo pra gente, coisa que não acontecia né (Margarida, entrevista final).

Por outro lado, pareceu existir por algum tempo uma resistência da educadora Violeta em refletir sobre sua posição com Jacinto, justificando na maioria das vezes que esse era apenas o 'jeito' dele. Tal posicionamento sinalizou, em alguma medida, que as questões sobre as quais conversávamos em relação a Jacinto pareceram demonstrar, para Violeta, que ela poderia estar tendo dificuldades em realizar o seu trabalho e ser uma 'boa profissional'. Sendo assim, em uma das conversas com as educadoras no decorrer do ano, a educadora Violeta pareceu querer ouvir das pesquisadoras que estava 'tudo bem' na sala:

Na conversa com Violeta, ela repetiu inúmeras vezes que acha que esse é o jeito de Jacinto, mesmo que diversas vezes comentássemos durante as visitas sobre nossas preocupações em relação a ele, assim como sobre a importância de uma postura mais ativa e convocativa com ele. Ao final da conversa, ela perguntou: - Mas então vocês acham que está tudo ok, não há com o que se preocupar?- Percebemos aí uma grande resistência dela (Diário de Campo, 27/10/14).

Apesar de diversas vezes ter demonstrado uma resistência em seu discurso em relação a Jacinto, a educadora Violeta, na entrevista ao final do ano de acompanhamento, pareceu ter refletido sobre sua posição com os bebês e especialmente com Jacinto. Violeta demonstrou que anteriormente tinha uma grande preocupação em relação à proteção física dos bebês, voltando seu olhar e sua atenção para situações de possíveis conflitos, ou para os bebês que poderiam se machucar, fazendo com que aqueles que ‘não chamavam a atenção’ ficassem despercebidos:

Que nem o caso do Jacinto, a gente, às vezes, como ele tava lá quietinho brincando, não mexia, ficava de lado daquele que mordida, aquele que batia. (...) – bá, vocês, gurias, tem que chamar mais ele pra perto de vocês –, deu um estalo porque, na realidade, a gente não se dava conta que era porque ele precisava de alguma coisa. Ele tava bem, ele tava brincando. Pra nós, tava normal, entendeu? (...) a gente não quer que ninguém se machuque. Então, às vezes tu fica tão pressionada, tão tensa naquela que criança que bate, que machuca, ou que morde, sabe, que é um pouco mais agressiva. (...) Ah, tão tá, tá brincando, tá quietinho, tá numa boa. Então deixa ele brincar, ele tá tranquilo. Ele não tá chorando, não tá sujo, não tá nada, né (Violeta, entrevista final).

Dessa forma, a fala de Violeta mostrou uma mudança em seu discurso e modo de ver e trabalhar com o menino. A educadora também percebeu, a partir dessas mudanças, efeitos importantes no bebê:

E às vezes, isso aí, a gente peca um pouco nisso, às vezes, mas não é porque a gente não tenha, não queira. É que na realidade naquela correria do dia a dia, aquela criança que tu já sabe como ela é acaba passando despercebida no tudo. (...) ele já chega hoje, ele consegue brincar com a gente, ele consegue chamar a atenção da gente, ele começa a querer conversar com a gente. Uma coisa que o Jacinto não fazia. E através do que vocês nos pediram, que a gente se alertou também através do que vocês comentaram, que a gente não tinha se dado conta, melhorou muito. Melhorou bastante. Demais. Em pouco tempo, sabe? (Violeta, entrevista final).

Já na sala das educadoras Rosa e Jasmim, de maneira semelhante, havia um bebê que despertou minha atenção, visto que ficava quase o tempo todo sozinho. Chamava-se Lírio, e tinha em torno de oito meses. Não era possível observar inicialmente nenhum momento em que ele demandasse às educadoras ou brincasse com outros bebês, assim como ocasiões em que fosse convocado pelas educadoras:

Lírio ‘brincou’ e riu sozinho, não solicitou ninguém, tampouco foi buscado pelas educadoras (...) Ao acordar, foi colocado dentro do barco de bolinhas, ali ficando. Balançou-se para frente e para trás. Não chorava e não interagia com os outros bebês. Perguntei para as educadoras: - O Lírio costuma ficar assim sozinho?- Rosa e a educadora estagiária disseram que sim. Jasmim complementou: - Não tem criança!- (Diário de campo, 06/05/15).

Então, em uma das reuniões em que falávamos, na presença da diretora e da coordenadora da escola, sobre preocupações em relação a outros bebês, comentei sobre minha preocupação em relação a Lírio. Isso foi tomado com certa surpresa pelas educadoras, tendo em vista que ele era considerado um bebê bastante tranquilo e ‘querido’, pois não chorava e brincava sozinho. Dias depois, na sala de berçário, a educadora Rosa me disse que vinha observando Lírio desde que comentei com elas na reunião sobre ele, passando também a perceber ele muito quietinho. Me contou que percebia que ele chamava a atenção, justamente por não chamar a atenção. Entretanto, eu não percebia em minhas visitas momentos em que ela o convocasse para uma brincadeira ou contato mais próximo. Ademais, muitas vezes Lírio parecia se ‘apagar’ na sala e buscava se dirigir para onde havia menos bebês e adultos.

Em contrapartida, após algum tempo, percebi que Lírio buscou algumas vezes a educadora Jasmim, e com ela construía uma brincadeira. A educadora Jasmim, por sua parte, demonstrava-se bastante acolhedora e expressava em palavras e gestos uma alegria com a sua chegada:

Vi pela primeira vez Lírio brincar ‘junto’, escolhendo a educadora Jasmim e se agarrando em suas pernas. Brincou de aparecer e desaparecer, com outro bebê entre ele e ela. Jasmim sorriu e conversou com ele, entrando na brincadeira, pendendo-se para um lado e para o outro para se esconder dele e reaparecer. Lírio, por sua parte, sorria olhando atento para o olhar de Jasmim (Diário de Campo, 07/10/15).

Aos poucos, foi sendo possível perceber uma interação maior de Lírio com os outros bebês, assim como com as educadoras, especialmente com a educadora Jasmim. O momento de reunião em que falamos sobre Lírio, assim como as conversas em sala sobre ele parecem ter tido um importante efeito também no olhar da educadora Rosa, que falava mais dele e buscava me contar novidades sobre como ele estava naquela semana:

Rosa me disse: - O Lírio tá tri bem, tu tinha que ver, que pena que tu não tava aqui ontem. Eu sentava assim e vinham os bebês em volta pra brincar e ele vinha também. Ele tá diferente!- (Diário de Campo, 02/12/16).

Retomo aqui o trabalho de Benavides & Boukobza (1997) que propuseram uma sustentação da função dos cuidadores, através de uma escuta do que tinham a dizer, e sobretudo, do *estar* junto, ocupando-se com o cuidador na convivência cotidiana. O psicanalista ofereceria, assim, um continente onde a palavra poderia ter efeito, apostando ainda no reconhecimento do educador sobre a importância de sua função. Para Boukobza (2002), nessa posição, o psicanalista oferece um *holding* do *holding*, ou seja, um cuidado ou sustentação do cuidado, fazendo ou estando junto ao cuidador e complementando o olhar, sem jamais destituí-lo.

O pesquisador psicanalista, nesse sentido, irá para além da avaliação e acompanhamento dos bebês, na relação com os educadores: buscará sustentar o fazer do educador, desde seu desejo (de psicanalista) e a partir de intervenções espontâneas (que somente podem ser teorizadas no só-depois), favorecendo a sustentação que o educador irá exercer para o bebê (Menezes & Moratti, 2014). Para Mariotto (2009), dispositivos como a Metodologia IRDI dão voz e vez ao educador, fazendo dizer o que não se fala. Além da possibilidade de atentarem para importantes indicadores constituintes nos bebês que cuidam, os educadores podem refletir sobre sua participação na montagem destes riscos, lançando um novo olhar sobre seu trabalho.

Desse modo, tomo o ‘ajudar a olhar’ como o ‘olhar com’ o educador para o bebê e para seu trabalho, a partir da oferta de um espaço de escuta e circulação da palavra - durante as visitas no berçário e outros espaços de conversa com os educadores e a equipe escolar. Para Bernardino e Mariotto (2010), torna-se fundamental, nesse sentido, a oferta e sustentação de espaços de fala daqueles que ocupam o lugar de Outro para o bebê, e sustentam a sua condição de sujeito ainda por vir. Ou seja, não se busca ensinar ao educador – desde uma perspectiva pedagógica, padronizante ou tecnicista – a como se vincular com os bebês, mas ajudar na formação de seu olhar, em direção à singularização do laço (Fonseca & Lins, 2014). A partir dessa compreensão, “é possível que a educadora de bebês esteja no lugar do olho que olha e não apenas vê” (Brandão & Kupfer, 2014, p. 276).

CAPÍTULO VI – CORPO, EDUCAÇÃO E O CUIDADO COM O EDUCADOR

*Neste sentido, os desafios que se apresentam ao cenário da formação de professores, dizem respeito, sobretudo, às dificuldades, resistências, impasses e condições relativos à implementação e à sustentação, no âmbito do processo formativo, de ações de cuidado, de ensino e de transmissão que, articuladas entre si, sejam capazes de colocar no centro do processo questões afeitas à subjetividade do professor.
(...) o cuidado, o ensino e a transmissão são registros que permeiam o dispositivo e que se articulam por meio da relação indissociável entre a teoria psicanalítica e a sua aplicação, no campo das práticas profissionais.*

(Sandra de Almeida - Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão).

6.1 – ALGUMAS INSPIRAÇÕES

Como referi anteriormente, junto às reflexões sobre a importante função do educador no cuidado com o bebê, assim como a possibilidade de um ‘cuidado desse cuidado’, foi surgindo o desejo de avançar, pensando em possibilidades de cuidado dirigidas ao educador. Outros pesquisadores também se implicaram em pensar sobre possibilidades de trabalho e acompanhamento com educadores, as quais também buscam ir na direção de um cuidado desde uma perspectiva ética que considere cada sujeito em sua singularidade. A partir do oferecimento de espaços de escuta e compartilhamento de saberes, esses trabalhos buscaram uma reflexão e implicação dos profissionais com seu trabalho educativo.

Muitos dos escritos com os quais me encontrei em meu percurso, sobre intervenções com professores, fizeram uma interlocução entre psicanálise e formação de professores, sendo que alguns deles propuseram ainda o enlace desses dois eixos com o da educação especial. Fröhlich (2009), em sua dissertação de mestrado, buscou refletir sobre a experiência de um trabalho com professores de rede pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, chamada ‘Clube do Professor Leitor-Escritor’. A aposta do trabalho foi de que a abertura de um espaço de leitura compartilhada com os professores poderia promover uma escrita criativa dos participantes, além de auxiliá-los na transmissão da escrita para seus alunos. Já Kupfer & Bastos (2003) apresentaram um trabalho de acompanhamento mensal oferecido a professores no ‘Grupo Ponte’, cujo objetivo é acompanhar o processo de escolarização das crianças em tratamento no Instituto Lugar de Vida¹³. Nesse grupo, os professores podem falar a respeito de suas dificuldades e inquietações a respeito das crianças em processo de inclusão. A partir do trabalho de escuta da equipe, bem como das trocas com seus pares, é ofertada ao professor a possibilidade de interrogar-se sobre sua prática profissional. Nessa direção, também em sua dissertação de mestrado, Bastos (2003) refletiu a respeito de um trabalho de formação com professores que trabalham com inclusão escolar. Segundo a autora, cabe à psicanálise, no trabalho com professores, ampliar os processos educativos à particularidade de cada sujeito. Nesse sentido, oferta-se aos professores a possibilidade de emergência de um novo olhar diante do prescrito em diagnósticos e prognósticos.

¹³ Centro de Educação Terapêutica. Instituição de referência no tratamento e no acompanhamento escolar de crianças e adolescentes com problemas psíquicos, na cidade de São Paulo-SP.

Outro trabalho inspirador é o apresentado por Moschen, Vasques & Fröhlich (2015), também no contexto da formação de professores entrelaçada à psicanálise e à educação especial. As autoras trouxeram algumas reflexões a partir de uma atividade de extensão para professores das redes de ensino de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul, intitulada ‘Escolarização de alunos com transtornos globais de desenvolvimento: (re)leituras do cotidiano’. Nessa proposta de trabalho, após encontros presenciais de reflexão, era feito um convite para uma atividade de escrita de cada professor a respeito de seu(s) aluno(s) com Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas singularidades, além dos impasses e desafios que enfrentavam nesse trabalho. Cada um dos professores participantes contava com a ‘companhia’ de um leitor-pesquisador, que acompanhava sua escrita através de uma plataforma online, tecendo ao redor do texto comentários, encorajamentos e indagações. A aposta do trabalho partiu da ideia de que os diversos tempos no decorrer da escrita acompanhada poderiam promover uma implicação do professor na produção de um saber sobre seu aluno.

Já no contexto específico da educação infantil, em trabalho anterior (Wiles & Ferrari, 2016), na cidade onde atuei como psicóloga escolar, construí um dispositivo de Rodas de Conversa para profissionais de educação infantil, na modalidade ‘Curso de Extensão’, intitulado ‘O Cuidar e o Educar na Educação Infantil’. As rodas de conversa construíram-se a partir de leituras de textos e trocas de experiências sobre temas escolhidos pelas educadoras participantes, como limites, alimentação, relacionamento escola-família, contação de histórias, formação da identidade e brincar. Tal espaço constituiu-se como de grande potência, na medida em que possibilitava a reflexão das profissionais a respeito da importância de seu trabalho no cuidado e educação de pequenas crianças, além da possibilidade de promover movimentos em seu fazer e dizer.

A experiência de acompanhamento de bebês e educadoras de berçário nas duas escolas em que estive presente com a Metodologia IRDI trouxe como um de seus questionamentos a reflexão sobre as particularidades de um cuidado a ser ofertado a educadores de berçário e de que maneira as dimensões do corpo e da educação estariam implicadas nesse cuidado. No que se refere à dimensão do corpo, o “estar com” o educador de berçário, em sua cena de trabalho, destacou-se como fundamental. O acompanhamento do pesquisador-psicanalista presente também com seu corpo, isto é, participando do cotidiano das educadoras e bebês, apontou para inúmeras possibilidades de intervenções. Em minha experiência com as educadoras, diversos elementos foram se destacando nessa direção: o acompanhamento em serviço; as possibilidades de conversas; a escuta dos impasses; a sustentação de atos espontâneos; o

enaltecimento das potencialidades; o questionamento diante da rigidez das rotinas ou posições; o compartilhamento de saberes; entre outros.

Nesse sentido, também se fez presente, no trabalho com as educadoras, a dimensão da educação, pois o acompanhamento “em serviço”, que buscou contemplar a singularidade de cada sujeito-educadora, apontou para alguns efeitos de formação. Formação, nesse trabalho, se aproxima do que aponta Almeida (2011), quando se refere à formação de professores a partir da psicanálise. A aposta é que a mesma, diferentemente das formações observadas na atualidade, não esteja focada “nos aspectos didáticos, instrumentais e racionais ligados ao saber-fazer profissional” (p. 33), mas que o educador possa se engajar e se implicar em uma transformação de suas práticas educativas, posicionando-se como sujeito e autor de suas escolhas e ações. Sendo assim, foi possível perceber importantes movimentos no discurso das educadoras e em seu modo de trabalhar com os bebês, na direção de uma implicação com seu trabalho, sendo que algumas delas inclusive referiram sentirem-se sustentadas/amparadas em seu fazer, a partir do acompanhamento que receberam.

Assim, partindo dessas inspirações de trabalho com professores, de minha experiência de acompanhamento de educadoras de berçário e da contribuição de importantes autores, proponho como ingredientes de um possível cuidado com o educador, a presença implicada-reservada (Figueiredo, 2012), o cuidado da experiência (Rodulfo, 2012; Bondía, 2002) e a reflexão sobre o cuidado de si (Foucault, 2004; Guimarães, 2008).

6.2 O CUIDADO COM O EDUCADOR A PARTIR DE UMA PRESENÇA IMPLICADA-RESERVADA

*“Muitas vezes, cuidar é, basicamente,
ser capaz de prestar atenção
e reconhecer o objeto dos cuidados no que ele tem de próprio e singular,
dando disso testemunho
e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem”.*
(Luís Cláudio Figueiredo - As diversas faces do cuidar)

Figueiredo (2012) incluiu o cuidado como tarefa de todos os profissionais de saúde e educação, dizendo ainda caber a todo ser humano em sua convivência em sociedade. Propôs, nesse sentido, como eixos da função do cuidador (mãe, profissionais de saúde/educação, psicanalista, etc.) a presença ‘reservada’ e a presença ‘implicada’. O cuidado a partir de uma

presença em reserva não envolve o *fazer*, mas um cuidado silencioso que se ocupa de prestar atenção e responder na medida, quando e se pertinente. De outro modo, na presença implicada, o cuidador ‘faz coisas’, ou seja, faz-se comprometido e atuante. Para o autor, em qualquer experiência de cuidado, analítica ou não, seria impossível e insuficiente uma pura reserva, ou neutralidade, indiferença, silêncio; e da mesma maneira uma pura implicação, isto é, um excesso da função cuidadora, ainda que mediante as ‘melhores intenções’, como salvar, socorrer ou curar. Diante disso, o autor sugeriu um equilíbrio dinâmico entre esses eixos e ainda, que esse equilíbrio se construa de forma espontânea, tornando necessário que o agente de cuidados modere seu fazer. Nessa posição, o cuidador “‘*deixa ser*’ seu ‘objeto’”, renunciando à sua própria onipotência “e o não cuidar converte-se em uma maneira muito sutil e eficaz de cuidado” (p. 141). É importante destacar aqui a palavra *presença* em ambas as possibilidades de cuidado. Nesse sentido, o cuidador, esteja implicado ativamente em ‘fazer coisas’ com aquele que cuida, ou esteja acompanhando-o reservadamente, em ambas as posições *está com*, está presente.

As propostas de Figueiredo (2012) para pensar a função do cuidador deram suporte à reflexão sobre meu trabalho junto às educadoras que acompanhei. Ao buscar que as educadoras *deixassem ser* cada bebê aos seus cuidados, também procurei, na medida do possível, *deixar serem* as educadoras com as quais trabalhei, ou seja, respeitando e valorizando seus saberes e oferecendo, além de minha presença, uma escuta sobre seus impasses. Busquei, também, atentar para o jeito singular com que cada educadora cuidava e educava os bebês de sua sala, destacando para elas aquilo que percebia como potencialidades em seus atos.

Essas reflexões foram cruciais de maneira especial com a educadora Rosa, que conheci no início do ano com um jeito reservado e tímido com os bebês. Minhas intervenções buscaram uma reflexão por parte da educadora sobre a importância da construção de um laço com cada bebê de quem cuidava, na direção de uma ‘autorização’ para uma espontaneidade em seu fazer. Para isso, buscando respeitar seu tempo, de modo bastante sutil, lancei a ela questões; sublinhei gestos, olhares, sons; inseri elementos no seu (e no nosso) brincar e conversar com os bebês:

Na troca de M., Rosa mediu sua temperatura, parecia diferente, cantarolando e olhando em seus olhos. O bebê, por sua vez, olhava encantado para a educadora. Falei: “Olha só como ele te olha, Rosa!”. Ela riu, encabulada: “Ahah”!. (Diário de campo, 17/08/16).

Outras tantas vezes, apenas estive lá, acompanhando-a reservadamente, ou seja, disponível para, se ela precisasse, ouvir alguma situação de impasse, como o choro constante de um bebê, o bilhete de uma mãe, a falta de alguma educadora, algum conflito com a equipe diretiva, entre tantas outras; ou mesmo alguma novidade que percebeu em algum bebê, desde a minha última visita. No decorrer de nosso convívio, diversas vezes a educadora disse sentir-se amparada e sustentada, destacando a importância de minha presença na sala e das conversas que desenvolvemos:

Rosa falou sobre a importância de ter tido o meu acompanhamento durante o ano. “Eu me sinto muito amparada aqui!” (Diário de Campo, 18/11/15).

Eu acho, assim, que esse acompanhamento que tu deu pra nós, que a escola eu acho que apoiou também, né? É muito importante, que nem eu te falei, assim, o que eu tenho pra falar é isso (...) pra mim foi muito bom, a gente fica muito mais segura pra trabalhar. Eu me senti mais segura, assim, com o teu acompanhamento junto (...) Eu me senti uma privilegiada. Verdade, mesmo, porque a gente, como profe, a gente, eu me sinto, desde que eu comecei a trabalhar, (...) em outras escolas que eu trabalhei, né? Às vezes a gente se sente sozinha. E esse ano eu não tive esse sentimento, assim. E eu gosto de ter um olhar. Eu gosto, assim, que alguém esteja me olhando, me ajudando (...). Então eu acho que tu ali dentro, talvez até tu não percebeu, que tu tá fazendo o teu planejamento, mas contigo ali a gente pode contar, assim (Rosa, entrevista final).

Para Figueiredo (2012), uma das funções importantes do agente de cuidados é dar sustentação, na medida em que ajuda a ‘segurar a barra’, oferecendo um sentimento de continuidade e continência, contribuindo ainda com a capacidade de sonhar, isto é, acompanhar as transformações do sujeito, ajudando a dar-lhes forma, cor e palavra. Além disso, o cuidador faz-se fonte de questões e enigmas, interpelando o sujeito à fala.

Nesse sentido, o acompanhamento de educadores de berçário como a proposta pela Metodologia IRDI, a partir da oferta de uma escuta sobre os impasses que vivenciam em seu trabalho com a primeira infância, trabalho esse com uma série de particularidades – justamente por implicar em uma relação direta com o corpo da criança – pode também ser pensado como uma possibilidade de oferta de uma sustentação ou cuidado dirigida ao educador. Para Maciel (2010), é necessário que se ofereça aos profissionais de educação infantil a possibilidade de elaboração das experiências psíquicas suscitadas no encontro com as crianças, podendo, por exemplo, perguntarem-se sobre como foram cuidados. Aragão (2009) também destacou a importância do acompanhamento e formação dos profissionais que se ocupam de bebês. Sugeriu, assim, a criação e sustentação de espaços de escuta, cabendo ao

psicanalista um ‘pensar com’ o profissional e a equipe sobre aquilo que os afeta no contato com um ser em constituição. A cena com a educadora Rosa relatada abaixo, apesar de sua simplicidade, lança mais uma proposta de reflexão a respeito do cuidado com o educador, a ser desdobrada a seguir.

No último dia letivo e de acompanhamento da turma, a educadora Rosa iniciou a organização da sala, retirando os enfeites e guardando-os para o próximo ano. Observei, sentada próxima dos bebês, quando iniciou a retirada dos enfeites pendurados no teto, subindo em uma banqueta. Quando subiu na primeira vez, desequilibrou-se, deixando escapar um “Opaa!”. Alguns bebês viram a cena e riram. Na próxima subida na banqueta, os bebês já espiavam atentos à educadora, que de forma muito espontânea permitiu-se fazer de conta desequilibrar-se novamente - “Uooooooooopa!” - o que foi acompanhado de muitos risos dos bebês, além da atenção de todos os demais da sala, que se voltaram para ela. E assim novamente, Rosa, a cada subida, brincava de cair, rindo também de si mesma, acompanhada de muitas gargalhadas e do olhar atento de cada bebê de sua turminha (Diário de Campo, 16/12/15).

Foi bastante interessante presenciar a espontaneidade com a qual a educadora Rosa conduziu a situação, transformando-a em uma agradável brincadeira, especialmente porque pareceu uma forma expressivamente diferente de atuar com os bebês, em relação ao modo com o qual eu a percebia trabalhar inicialmente. A cena remete, nesse sentido, a um acompanhamento e sustentação de uma experiência - experiência de transformação de uma educadora em seu olhar e fazer junto aos bebês de quem cuidava.

6.3 O CUIDADO COM O EDUCADOR A PARTIR DO CUIDADO À EXPERIÊNCIA E DO CUIDADO DE SI

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar pra pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”
(Jorge Larrosa Bondía – Notas sobre a experiência e o saber de experiência).

A inspiração para a reflexão do cuidado com o educador a partir de um cuidado à experiência vem do encontro com os estudos de Rodolfo (2012), que no trabalho *Como se cuida de uma experiência?*, apresentou uma compreensão de cuidado em que diferenciou o cuidar da possibilidade de surgir uma experiência, do cuidar como a onipotência de causar uma experiência no outro. A partir da pergunta sobre o que seria, de fato, uma experiência, apontou para o acompanhamento e a sustentação da possibilidade da emergência de um gesto espontâneo, ou seja, que não obedeça a nenhuma fórmula de ação-reação. A epígrafe com a reflexão de Jorge Bondía, a respeito da experiência e da importância de uma disponibilidade deveras desafiadora nos tempos apressados em que vivemos, aponta para a mesma direção das ideias de Rodolfo (2012), na medida em que também expressa a importância de um cuidado do surgimento da experiência.

No acompanhamento de educadoras e bebês em berçários, percebi que muitas vezes a pressa e a pressão no trabalho das profissionais fazia com que muitos momentos essenciais ficassem despercebidos. Em meio a muitos dias carregados de atividades e tarefas das educadoras com os bebês, sentia a necessidade de destacar, para elas, simples momentos em que poderia surgir um encontro singular entre a educadora e a criança de quem se ocupava naquele momento: uma brincadeira, uma troca de fraldas, uma refeição. Conferia enorme importância em palavras, especialmente, a momentos em que essas experiências de encontros surgiam espontaneamente, seja a partir dos bebês ou das educadoras. Nesse lugar terceiro e disponível, apostava que poderia haver uma abertura para que o novo pudesse emergir: no encontro da educadora com os bebês e no meu encontro com as educadoras.

Segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência se define por uma receptividade, disponibilidade, abertura, passividade e não por sua atividade. Essa passividade trata-se, para

além de uma oposição entre ativo/passivo, de uma posição de padecimento, de paciência, de paixão, “como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (p. 24). Além disso, a experiência, tendo em vista não se poder antecipar seus efeitos, não se trata de um caminho na direção de um objetivo ou uma meta previstos *a priori*. A experiência, pelo contrário, consiste em uma abertura ao desconhecido, àquilo que não se pode antecipar nem “pré-ver”, nem “pré-dizer” (p. 19).

Nessa direção, para a educadora Margarida, as possibilidades de conversas sobre seu trabalho com os bebês fizeram surgir um movimento reflexivo muito perceptível através de suas palavras e ações, fazendo com que a educadora passasse a olhar para seu trabalho de outra maneira. Com essa educadora, algo diferente ainda aconteceu: Margarida pareceu de fato implicada em refletir sobre sua posição em seu trabalho e sobre a possibilidade de surpreender-se com ele.

Em parte se deve também ao trabalho de vocês né. Da observação de vocês, do trabalho de vocês. (...) E é um trabalho [o de educadora] bem... Que tem bastante coisa pra fazer né. Por que às vezes a gente leva um dia corrido, faz tanta coisa que acaba realmente não se dando conta. (...) E a gente, como eu disse, dificilmente tu para e pensa. Tu pensa na atividade, naquilo que tu vai desenvolver, tu vai lá e faz. Mas tu não pensa em si quando está acontecendo, o quê está acontecendo né. Então quando tem alguém que vem de fora, que tem esse olhar, que faz tu olhar né (Margarida, entrevista final).

Bondía (2002) lembrou ainda sobre uma lógica de destruição generalizada da experiência, referindo que os aparatos educacionais também estariam com um funcionamento cada vez mais tomando a direção de tornar impossível que algo aconteça aos sujeitos, ou seja, que aconteça a experiência. Nesse sentido, apontou como entraves à experiência o funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, e da velocidade. Sobre essa última, Bondía exemplifica que, embora cada vez mais se passe grande parte do dia em instituições de educação, também cada vez mais se sente que ‘falta tempo’. Os sujeitos da educação, guiados pelo imperativo de uma formação permanente e acelerada, constantemente atualizada, acabam por usar o tempo como um valor ou como uma mercadoria, não podendo perder tempo, necessitando aproveitá-lo o máximo possível. “E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (p. 23). Essa reflexão contribui sobremaneira para refletir a respeito da fala da educadora Margarida. Sendo assim, em uma das conversas com as educadoras acompanhadas pelo projeto de Porto Alegre, Margarida

referiu sobre a preocupação das educadoras de berçário com as atividades da rotina e com os horários. A profissional contou que passou a dedicar uma atenção especial a momentos que, antes apenas com caráter rotineiro, começaram a serem sentidos como de fato experienciados. Chamou a atenção a escolha da expressão ‘perder tempo’, a partir da experiência, como justamente aproveitar o tempo que já tinham na rotina de cuidados, mas a favor de um encontro mais próximo com a criança:

Na Roda de Conversa com as educadoras, após o ano de acompanhamento, Margarida deu um depoimento: “a gente acaba entrando numa rotina, fazendo as coisas no automático: agora é hora disso, daquilo, o tempo é muito voltado para a obrigação. É o nosso tempo, é tudo muito corrido. Toda a hora a gente fica dizendo: “não, não, não”. Temos que ser mais tranquilas. A gente acabou desacelerando. E conseqüentemente dando olhar mais para a criança que estava quietinha, que não pedia muita atenção. Agora a gente ‘perde tempo’ na troca [de fraldas], conversa mais, não segue mais ‘à risca’. Consegue fazer tudo e ainda ganha em qualidade (...) tem que estar aberta a mudanças. A nossa prática foi mudando, ter um observador faz tu pensar no teu trabalho” (Diário de Campo, 18/06/15).

O acompanhamento da educadora Margarida, para além de apontar para o cuidado da experiência, contribuiu com a reflexão a respeito do cuidado de si. Nessa direção, Guimarães (2008), ao pensar sobre a dimensão do cuidado no contexto da educação infantil, retomou o trabalho de Foucault (2004) a respeito do cuidado de si como um movimento de interrogação e um trabalho sobre si mesmo, desde uma perspectiva ética. Nesse sentido, os últimos estudos de Foucault buscaram refletir a respeito das relações sujeito-verdade, sublinhando as práticas de cuidado de si do mundo antigo, trabalho de reflexão permanente sobre si mesmo e sobre as amarras do poder. Foucault (2004), em entrevista realizada pela Revista Internacional de Filosofia, aludiu à interferência das relações de poder entre as relações humanas, como as familiares, pedagógicas e políticas. As relações de poder, quando flexíveis e móveis, abrem caminho às práticas de liberdade. Quando fixas, irreversíveis e imóveis, tratam-se de estados de dominação, onde não se possibilitam práticas de liberdade. Assim, Foucault explicou que o cuidado de si se construiu, no mundo greco-romano, como a maneira através da qual a liberdade individual poderia ser pensada como ética.

Foucault (2004) ainda referiu não ser possível cuidar do outro sem antes cuidar de si; assim como não seja possível cuidar de si sem se conhecer. O apontamento de Foucault a respeito da posição particular de Sócrates (do filósofo) como aquele que cuida do cuidado dos outros me remete, aqui, a uma das possibilidades para o trabalho do psicanalista no cuidado ofertado a educadores. Ou seja, nesse cuidado, há a possibilidade de, a partir da escuta e da

circulação da palavra, permitir que o educador realize um trabalho sobre si mesmo, isto é, cuide de si. Do mesmo modo, para que o educador possa cuidar do bebê e até mesmo possa transmitir a ele a capacidade do cuidado de si, é importante que também possa realizar um trabalho sobre si mesmo. Também para Figueiredo (2012), a mutualidade nos cuidados, compreendida como o enlace entre o cuidar de si e o deixar-se cuidar pelos outros, é um dos mais importantes princípios éticos do cuidado a ser experienciado e transmitido.

Dessa maneira, Guimarães (2008), a partir de uma ideia ampliada de educação, sugeriu que o cuidado sobre si permitiria ao educador uma reflexão sobre si mesmo, possibilitando, também, uma ampliação de seu olhar sobre seu trabalho com a criança. Nesse sentido, inspirada nas ideias foucaultianas, a autora propõe um trabalho de educação e cuidado com educadores:

Esta perspectiva da educação pode ser identificada com a ideia do cuidado numa dimensão ética, como atenção a si, espaço de transformação e trabalho sobre si, proposta por Foucault. Educação como tensão entre quietude, tranquilidade dos saberes erigidos e movimento, questionamento permanente dos lugares seguros. Cuidado como oportunidade de conhecimento de si, transformação constante de si a partir de um deslocamento permanente dos lugares sociais pré-fixados (p. 10).

Na mesma direção, Marin (2015) destacou como posicionamento ético daquele que cuida uma abertura ao desconhecido: “Ou seja, (...) o encontro com a parte estrangeira de si próprio, o infantil, o desamparo, a hostilidade, as paixões recalcadas” (p.10). Rubin & Besset (2007) colocaram como possibilidade de dar um tratamento possível ao real que se impõe de forma peculiar na atualidade no campo da educação, a oferta de espaços de fala, as quais possibilitem aos sujeitos, como os educadores, estabelecerem trocas com outros profissionais. Com a oferta de um espaço de circulação da palavra, há a possibilidade de construção de um significado para suas experiências, inquietações e desejos. Desde essa posição ética de operação a partir da fala e da escuta, tomada por Lacan como ética do bem-dizer, não se busca ditar modos de ser e agir de forma igual para todos, mas implicar o sujeito em seu discurso (Quinet, 2009).

Para Almeida (2006), em uma proposta de formação orientada por uma atitude clínica, o profissional psicanalista se implica em fazer falar o outro e se propõe a escutar com delicadeza essa fala, com o intuito de gerar uma reflexão sobre as dimensões subjetivas, psicossociais, institucionais e relacionais implicadas nas práticas educativas:

O enquadre clínico (...) aplicado à análise das práticas profissionais, no contexto da formação de professores, propicia a (re)construção, em contexto, da identidade profissional do professor e a ressignificação de suas práticas, por meio de dispositivos que contemplam a colocação, em ato, de processos intra-subjetivos e inter-subjetivos que atravessam o ofício docente. Ao mesmo tempo, permitem (...) o estabelecimento de uma nova relação com o saber e com a alteridade e a criação de um estilo próprio, singular, marcado pelos traços de desejo do sujeito (s.p.).

Nesse sentido, Almeida (2006) destacou que a titulação em psicologia clínica/escolar ou formação em pedagogia não garante a implicação do profissional no processo formativo no campo da educação. Por outro lado, apostou que o profissional que trabalha com essa perspectiva ampliada de formação de educadores seja atravessado pela psicanálise, tendo ainda experiências de encontro com a educação, para que possa assim trabalhar com as diferentes situações subjetivas e profissionais surgidas no dispositivo de formação, desde uma posição discursiva clínica e ética.

CAPÍTULO VII – PALAVRAS FINAIS

*“Cada fim
venta um novo começo...”*
(Rubem Alves)

Esse trabalho foi construído a partir da experiência de um desafiador enlace entre os campos psicanálise e educação, de acompanhamento de educadoras e bebês em instituições de educação infantil e de trabalho com psicologia escolar. Partindo de um olhar atento à subjetividade dos bebês e à importância do trabalho dos educadores-cuidadores em seu desenvolvimento e processo constitutivo, foi se destacando como enigma a questão do cuidado. Nesse percurso, o olhar sobre o cuidado dirigido ao bebê foi apontando para dois outros cuidados também muito importantes, especialmente no contexto da educação infantil: o cuidado ao cuidado e, de maneira especial, o cuidado dirigido ao educador-cuidador. Eram poucas ou quase nenhuma, nas instituições em que estive presente, as possibilidades de espaço para escuta e reflexão a respeito dos impasses do educador nos cuidados de pequenas crianças. Em minha experiência de intervenção e de escrita, duas outras dimensões se destacaram, para além da do cuidado: a dimensão do corpo e a da educação.

Para a reflexão sobre as dimensões do cuidado, do corpo e da educação, em enlace com a minha experiência de acompanhamento de educadoras e bebês, inspirei-me na proposta de uma psicanálise implicada. A implicação, aqui, foi considerada para o trabalho do pesquisador-psicanalista de intervenção e de escrita, onde foram base, ainda, os conceitos psicanalíticos de transferência, atenção flutuante e *a posteriori*. Ademais, o trabalho do psicanalista com educadores poderá oferecer a esses profissionais possibilidades de uma implicação em seu trabalho educativo. Nessa experiência, ainda, a Metodologia IRDI foi utilizada como uma lente através da qual se buscou *ler* a relação educador-bebê. Para além do acompanhamento e leitura dessa relação, esse dispositivo constituiu-se como um importante disparador que possibilitou expandir o olhar do desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês, no laço com seus cuidadores, para um olhar dirigido também ao cuidado daqueles que deles cuidam.

No que se refere à dimensão do corpo, a partir do mito do cuidado, refleti sobre dois de seus importantes aspectos, a sua relação com o formar e simbolizar um corpo e a assistência oferecida, a qual participa dos diversos desafios do decorrer da vida de cada

sujeito. Busquei ainda refletir sobre as particularidades da relação educador-bebê, diferente de outros contextos educativos justamente por implicar em uma relação direta do educador com o corpo da criança. Além disso, o educador de bebês é convocado a uma disposição maior de seu próprio corpo, o que pode gerar diversos impasses em seu trabalho. Na experiência apresentada por esse escrito, um dos impasses destacados foi a diferenciação da função do educador daquela da mãe dos bebês, tendo em vista que o educador é demandado em uma relação complexa com um bebê que não faz parte de sua história familiar, além de tratar-se de uma relação com prazo determinado para acabar. Por outro lado, destaquei a importância do trabalho do educador, que tem uma função subjetivante para o bebê, participando junto aos pais e outros familiares, dessa maneira, de seu processo constitutivo. No contexto das escolas em que estive presente, o brincar se destacou como um dispositivo na relação educadora-bebê, tendo em vista que possibilita importantes trocas corporais, além de ser um contexto em que as educadoras que acompanhei se demonstraram mais à vontade para um contato mais próximo com as crianças de quem cuidavam.

Sobre a dimensão da educação, a partir de um histórico que perpassou por concepções assistencialistas e pedagógico-tecnicistas sobre a função da educação infantil, muitos trabalhos apresentaram a ocorrência de uma oposição entre as funções de cuidar e educar, ou mesmo da consideração de que uma função teria maior importância em relação à outra. Entretanto, a aposta é em uma articulação entre ambas as funções, que não podem ser compreendidas como separadas ou opostas. Nesse sentido, o cuidado e a educação transmitem marcas simbólicas que inserem o sujeito na cultura e na linguagem. Assim, a educação, aqui, também foi compreendida como cuidado ao bem-dizer, ou seja, acompanhar e dar sustentação ao processo no qual a criança irá dizer-se enquanto sujeito de desejo, para além da aquisição de habilidades.

Nessa direção, refleti também sobre um possível trabalho de sustentação do cuidado que o educador presta ao bebê, ou seja, um cuidado desse cuidado, a partir do ajudar o educador a olhar para o bebê em suas particularidades, especialmente em situações em que foram percebidos entraves ao desenvolvimento e constituição psíquica de alguns dos bebês acompanhados. Assim, a possibilidade de conversar com as educadoras sobre as crianças de quem cuidavam permitiu que diversos sentimentos e percepções sobre as particularidades de cada uma dessas crianças pudessem ser faladas e pensadas. Além disso, as conversas abriram espaço para serem falados também aqueles bebês que ficavam despercebidos em meio às demandas coletivas, o que gerou efeitos em seu processo constitutivo, assim como no discurso e olhar de suas educadoras.

Importante destacar que o acompanhamento de educadores e bebês com a Metodologia IRDI, a partir da inserção direta em seu cotidiano, ou seja, a partir do *estar junto a* esses sujeitos, constituiu-se como uma importante possibilidade de cuidado e de reflexão, contribuindo de modo elementar nas especificidades de intervenção e cuidado para o contexto do berçário. Nesse sentido, tendo em vista que o educador faça uma função subjetivante para o bebê – o que, diferentemente de outros contextos educativos, implica na construção de um laço singular e de uma relação corporal mais próxima – adquire grande importância a presença de um terceiro, na proposta desse trabalho, o psicanalista. Na posição de “terceiro testemunha” (Benavides e Boukobza, 1997, p. 101), o psicanalista poderá ofertar palavras que ajudem a dar conta da experiência carnal do educador com o bebê, retirando-os de uma relação estritamente ‘corpo a corpo’ e favorecendo ainda que o educador permita-se buscar uma aproximação afetiva e próxima com o corpo do bebê, acolhendo as buscas da criança ao seu corpo. Dessa maneira, abre-se também espaço para que educador coloque em palavras seus sentimentos, impasses e desejos em relação ao bebê de quem cuida e em relação ao seu trabalho. Com a ajuda de alguém que está junto e que oferece, para além de sua companhia, o seu olhar, as suas palavras e a sua escuta, é possível construir novas formas de olhar para o bebê/trabalho-‘mar’ e sua singularidade-‘imensidão’.

Do cuidado com o bebê foi surgindo, então, o desejo de refletir sobre o cuidado com o educador. Para essa reflexão, contei com a inspiração de diversos estudos que se propuseram a intervir com professores, oferecendo espaços de escuta, acompanhamento, compartilhamento de experiências e de saberes, possibilitando assim o movimento na direção da implicação do profissional em seu trabalho. Além dessas inspirações, foram fundamentais especialmente os trabalhos de Figueiredo (2009), Rodolfo (2012), Bondía (2002) e Foucault (2004) a respeito do cuidado como presença implicada-reservada, do cuidado da experiência e do cuidado de si.

Sobre o cuidado como presença implicada-reservada, destacou-se a palavra presença em ambas as posições do cuidador. Ou seja, o cuidador está presente tanto nos momentos em que se implica em fazer coisas junto ao objeto de cuidados; quanto nos momentos em que se coloca em reserva, disponível para ser solicitado se e quando aquele de quem cuida precisar. Com isso, a experiência construída junto às educadoras foi me ensinando sobre a importância da sutileza na alternância entre presença implicada – em questionamentos, conversas, apontamentos, brincadeiras –, e presença em reserva – em silêncios, paciência, esperas. As educadoras acompanhadas referiram, cada uma a sua forma, sentirem-se assim sustentadas e amparadas em seu trabalho com os bebês.

Ademais, o acompanhamento e a sustentação de experiências espontâneas, isto é, não estabelecidas *a priori*, mas construídas a partir de uma abertura ao novo, apontaram para outra dimensão importante do cuidado, diferenciado na medida em que se faz a partir da inclusão do desejo e do saber de cada sujeito. Nessa direção, refleti sobre o cuidado de si como fundamental trabalho que, para além de participar na construção do sujeito como profissional, possibilita que ele possa cuidar do outro com um novo olhar e com novas palavras. Foram diversos os momentos em que as educadoras referiram que, a partir do acompanhamento recebido, puderam olhar de uma nova maneira para os bebês de quem cuidavam e mesmo para seu trabalho, implicando-se em uma reflexão a respeito das situações cotidianas em que poderiam abrir-se a novas experiências, aprendizados e encontros.

Esses modos de compreender a posição do cuidador contribuem para a reflexão a respeito da função dos profissionais que se ocupam do cuidado, como os educadores de bebês. Mas, além disso, tais reflexões permitiram pensar ainda na posição do psicanalista como pesquisador e profissional diante de sua pesquisa, de sua intervenção e de sua escrita. Nesse sentido, o psicanalista pode cuidar de sua formação a partir de sua análise, supervisão e estudo teórico (Freud, 1919/1996e) de modo a sustentar assim o cuidado que irá prestar ao paciente ou demais sujeitos com quem irá intervir, mesmo para além do âmbito clínico. Sendo assim, levanto o questionamento a respeito da importância da reflexão sobre onde está e onde se pode criar, nas instituições, intervenções e políticas de educação, a retaguarda de cuidado para o profissional que cuida de pequenas crianças, assim como dos educadores em geral.

Importante também destacar que, ainda que a experiência desse escrito tenha refletido a respeito de uma possibilidade de cuidado dirigido ao educador a partir do *estar junto* ao profissional, em seu ambiente de trabalho, por outro lado, também aposta no sublinhar a importância da reflexão a respeito do cuidado no campo da educação e com profissionais da educação, não somente no contexto de berçário ou da educação infantil. Sendo assim, é fundamental que possam ser criados espaços de cuidado para o educador, seja através do acompanhamento ‘em serviço’, como o aqui apresentado, seja desde outras possibilidades de intervenção, como rodas de conversa, formações com uma concepção ampliada – que contemple os saberes dos profissionais –, reflexões sobre os impasses do trabalho a partir da arte (como a literatura ou a escrita), assim como outras possibilidades a serem construídas.

Assim, do mesmo modo como considero a constituição de uma criança dando-se em um processo inacabado onde o cuidado do outro é fundamental, aposto no sujeito educador também em um tempo gerúndio (Bernardino, 2004). Ou seja, o educador se constitui como educador no processo, no percurso, tendo a possibilidade de se implicar em uma constante

construção como profissional e ainda abrir-se a mudanças em seu olhar, fazer e dizer, os quais poderão advir e serem sustentados a partir de dispositivos de cuidado.

A experiência tão enriquecedora que conto nesse trabalho possibilitou, assim como às educadoras que acompanhei, importantes reflexões sobre minha implicação no processo de intervenção e escrita, assim como na transformação de meu olhar e escuta como profissional. Buscando uma possível finalização desse trabalho, “apenas” um dos passos de uma formação que também acontece em gerúndio, termino este escrito na aposta de que novas palavras e transformações virão nos passos seguintes. Retomo, então, as palavras de Rubem Alves: “cada fim venta um novo começo... cada ponto final abre espaço para uma nova frase”.

REFERÊNCIAS

- Abelhauser, A. (2016). Conjugar Dois ou Três Impossíveis. In C. P. de Medeiros, & S. F. C. de Almeida (Orgs.). *Psicanálise Implicada*. Educar e Tratar o Sujeito (pp. 13-18). Curitiba: Juruá Editora.
- Almeida, S. F. C. (2009). Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. *Anais do 7º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Almeida, S. F. C. de. (2011). Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In S. F. C. Almeida, & M. C. Kupfer (Orgs.). *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista* (pp. 27-44). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Almeida, S. F. C. de. (2012). Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. *Estilos da Clínica*, 17(1), 76-87.
- Aragão, R., (2009). *A importância da formação dos professores da primeira infância*. Recuperado em 02, dezembro, 2015, de www.senado.gov.br/sf/senado/programas/infanciaepaz/artigo.asp
- Barbosa, M. C. (2010). Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte. Recuperado em 20 setembro, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>
- Becker, S. M. da S., Bernardi, D., & Martins, G. D. F. (2013). Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre o cuidado. *Psicologia em estudo* (18)3, 551-560.
- Bernardino, L. M. F. (2004). A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância. *Anais do 5º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Bernardino, L. M. F. (2014). A creche, o professor e o desejo. *Anais do 10º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Bernardino L., Mariotto R. M. M. (2010). Psicanálise e educação infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, 20, 131-146.

- Boukobza, C (2002). O desamparo parental perante a chegada do bebê. In Bernardino, L. M. F., & Robenkohl, C. (Orgs.). *O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas* (pp. 15-25). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Benavides, F., & Boukobza, C. (1997). A clínica do holding. In D. de B. Wanderley, (Org.). *Palavras em torno do berço* (pp. 89-106). Salvador: Ágalma.
- Brandão, D. B. dos S. R., & Kupfer, M. C. M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283.
- Brasil. (1996). *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Recuperado em 19 julho, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação*. Brasília: INEP.
- Brasil. (2010). Síntese de Indicadores sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e Pesquisas de Informação Demográfica e Socioeconômica*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MP. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recuperado em 19 julho, 2013, de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf
- Ceccin, R. B., & Palombini, A. de L. (2009). A dimensão constitutiva do cuidar. In M. S. Maia (Org.) *Por uma ética do cuidado* (pp.155-184). Rio de Janeiro: Garamond.
- Cerizara, A. B. (1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva* (17)especial, 11-21.
- Crespin, G. C. (2004). *A clínica precoce: o nascimento do humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crespin, G. C. (2005). La prévention au quotidien : l'histoire de Julien. In G. C. Crespin (Org.) *Cahiers de Preaut, n. 3: Psychanalyse et neurosciences face à la clinique de l'autisme et du bébé*. Paris : l'Harmattan.

- Crespin, G. C. (2006). *Paroles de tout-petits: À l'écoutes des enfants em crèche*. Paris: Albin Michel.
- David, M. (1998). Soins maternels, soins professionnels. In G. Appel, & A. Tardos (Orgs.) *Prendre soin d'un jeune enfant*. Ramonville Saint-Agne, Ed. Érès.
- Dias, I. de S. (2010). *A relação educadora-bebê: laços possíveis*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Di Paolo, A. F., Lerner, R., Morais, A. S. de, Tocchio, A. B., Bronzatto, E. M. K., Araújo, G. X. de, & Campana, N. T. C. (2012). Notas sobre a transferência no contexto de pesquisa com Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI). *Anais do II Congresso de Psicanálise com crianças*. São Paulo.
- Ferenczi, S. (1991). Transferência e introjeção. *Obras completas*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1912).
- Ferranti, V. (2002). O infans, a creche e a psicanálise. *Anais do 3º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Ferrari, A. G., Silva, M. R., & Cardoso, J. L. (Coords.) (2013). A Metodologia IRDI na prevenção de Risco Psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida. *Projeto de Pesquisa*. Instituto de Psicologia – UFRGS.
- Ferrari, A. G.; Silva, M. da R., & Donelli, T. S. (2012). A criança e seus pais: alguns interrogantes sobre as funções parentais na atualidade. *aSEPHallus Online (VII)*14.
- Flach, F. (2006). *Educação Infantil: A educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Figueiredo, L. C. (2012). *As diversas faces do cuidar*. São Paulo: Escuta.
- Fonseca, P. F., & Lins, F. R. S. (2014). Da leitura à intervenção: considerações acerca da Metodologia IRDI e a singularização do laço, educador-bebê nas creches. In M. C. M. Kupfer, L. M. F. Bernardino, & R. M. M. Mariotto (Orgs.) *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches (pp. 153-162)*. São Paulo: Escuta.

- Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. Foucault, *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- França, R. M. P., & Rocha, Z. (2015). Por uma ética do cuidado na psicanálise da criança. *Psicologia USP* 26(3), 414-422.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1982). Inibição, sintoma e angústia. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926)
- Freud, S. (1996a). Projeto para uma psicologia científica. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1895)
- Freud, S. (1996b). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- Freud, S. (1996c). A dinâmica da transferência. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912)
- Freud, S. (1996d). Recomendações aos Médicos que exercem a Psicanálise. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912)
- Freud, S. (1996e). Sobre o ensino da psicanálise na universidade. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919)
- Freud, S. (1996f). Além do princípio do prazer. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920)

- Freud, S. (1996g). Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1925)
- Freud, S. (1996g). Análise terminável e interminável. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1937)
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. Porto Alegre: L&PM. (Trabalho original publicado em 1929)
- Fröhlich, C. B. (2009). *Nas dobras de um conto: leitura e transmissão no Clube do professor Leitor-Escritor*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fukuda, J. E. (2014). O uso do IRDI em políticas públicas de saúde: limites e possibilidades. In M. C. Kupfer, & L. M. Bernardino (Org.). *De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches* (pp. 51-82). São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Guimarães, D. de O. (2008). No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. *Anais da 31ª Reunião Nacional da ANPED*. Caxambu-MG.
- Gurski, R. (2014). Três Tópicos para pensar (a contrapelo) o mal na educação. In R. Voltolini, (Org.). *Retratos do Mal-estar na educação contemporânea* (pp. 25-451). São Paulo: Escuta.
- Gurski, R. (2016). Formação de professores e transmissão da experiência: Narrar, poetar, profanar. In C. K. Vasques, & S. Z. Moschen (Orgs.). *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras* (pp. 105-124). Porto Alegre: Evangraf.
- Jerusalinsky, A. (1999). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. 2ª ed. (D. Lichtenstein et al, Trad.). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Jerusalinsky, A. (2008). Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três anos – AP3. In R. Lerner, & M. C. M. Kupfer (Orgs.). *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa* (pp. 117-136). São Paulo: Escuta.
- Jerusalinsky, J., (2002). *Enquanto o futuro não vem*. A Psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma.

- Jerusalinsky, J., (2011). *A criação da criança*. Brincar, Gozo e Fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Ágalma.
- Jerusalinsky, J., & Berlinck, M. T. (2008). Leitura de bebês. *Estilos da Clínica*, (XIII)24, 122-131.
- Kupfermann, D. (2008). *Presença sensível: cuidado e criação na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Kupfermann, D. (2009). Figuras do cuidado na contemporaneidade: testemunho, hospitalidade e empatia. In M. S. Maia (Org.), *Por uma ética do cuidado* (pp. 185-204). Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Kupfer, M. C. M. (2000). Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Revista Psicologia USP*, 11(1), 85-106.
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M. (Coord.) (2007). *Metodologia IRDI - uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise*. Projeto de Pesquisa. Universidade de São Paulo.
- Kupfer, M. C. M. (2012). ENTREVISTA: Psicanálise e seus litorais. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nº 41-42: Psicanálise: Invenção e Intervenção*. Porto Alegre: APPOA.
- Kupfer, M. C. M., & Bastos, M. B. (2003). Inclusão Escolar de Professores: Uma tarefa para a Psicanálise?. *Correio da APPOA, nº 120: A Psicanálise na Interdisciplinaridade*. Porto Alegre: APPOA, 27-33.
- Kupfer, M. C. M., Bernardino, L. M. F., & Mariotto, R. M. M. (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In M. C. M., Kupfer, L. M. F. Bernardino, & R. M. M. Mariotto, (Orgs.) *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. F., Molina, S., Sales, L.; Stellin, R.; Pesaro, M. E., & Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.

- Kupfer, M. C. M., & Voltolini, R. (2005). Uso de Indicadores em Pesquisas de Orientação Psicanalítica: Um Debate Conceitual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 359-364.
- Lacan, J. (1967-68). *O Seminário – Livro 15: O ato psicanalítico*, inédito.
- Lacan, J. (1979). *O Seminário - livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1964)
- Lacan, J. (1985). *O seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1954-55)
- Lacan, J. (1992). *O Seminário livro 17: O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1969-70)
- Lacan, J. (1995). *O seminário – livro 4: A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1956-57)
- Lacan, J. (1998a). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: J. Lacan, *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.). (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966)
- Lacan, J. (1998b). *Duas Notas Sobre a Criança*. In Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise. Escola Brasileira de Psicanálise
- Lacan, J. (2002). *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1938)
- Lacan, J. (2010). *O Seminário - livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1954-55)
- Lajonquiére, L. de. (2000). *Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Laznik, M. C. (1997a). Por uma teoria lacaniana das Pulsões. *Dicionário de Psicanálise: Freud-Lacan*. Salvador, Ágalma.

- Laznik, M. C. (1997b). Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística? In D. de B. Wanderley, (Org.). *Palavras em torno do berço* (pp. 35-51). Salvador, Ágalma.
- Laznik, M. C. (2010). Godente ma non troppo. *Psicologia e Argumento*, (28)61, 135-145.
- Levin, E. (2003). *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem* (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lo Bianco, A. C. (2003). Sobre as bases dos procedimentos investigativos em psicanálise. *Psico-USF* (8)2. 115-123.
- Macêdo, L. C. de, & Dias, A. A. (2006). O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil. *Anais da 29ª reunião anual da ANPED*. Recuperado em 07 novembro, 2016, de <http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>
- Maciel, M. R. A. (2010). A creche como terceiro. *Inter-Ação*, 35(2), 405-413.
- Marín, I. da S. K. (2015). A função simbolizante da creche no processo de subjetivação do bebê. A conquista do eu e do mundo. Texto preparatório ao *III Encontro Internacional e X Encontro Nacional Sobre o Bebê*. Rio de Janeiro.
- Mariotto, R. M. M. (2007). A função do educador de creche no desenvolvimento e educação de bebês em creche. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba: Champagnat.
- Mariotto, R. M. M. (2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Medrado, B; Spink, M. J., & Mello, R. P. (2014). Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: J. M. Spink; J. I. Brigagão; V. L. Nascimento, & M.P. Cordeiro (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas* (pp. 273-294). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Menezes, J. C. P. de, & Moratti, P. (2014). Metodologia IRDI e a sustentação da relação professor-bebê. In M. C. M. Kupfer, L. M. F. Bernardino, & R. M. M. Mariotto, (Orgs.) *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 175-192). São Paulo: Escuta.

- Mijolla-Mellor, S. Recuperado em 28, março, 2017, de <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-psychanalyse-2004-1-page-27.htm>
- Morais, A. S. de, Koizume, E. M., Lerner, R., & Kupfer M. C. (2011). O declínio dos saberes e o gozo da técnica: a psicanálise na formação de pediatras. *Anais do 8º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Nascimento, M. E. P. (2000). Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: A. L. G. Faria, & M. S. Silveira, (Orgs.) *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 2ª ed. (pp. 99-112). Campinas: Autores Associados.
- Nobre, L. (1999). Sobre o ato de pesquisar em psicanálise: algumas considerações. *Ágora – Estudos em Teoria Psicanalítica*, 2(2), 37-42.
- Oliveira, C. M. de, & Mariotto, R. M. M. (2008). Dois casos e uma questão: qual é o lugar do cuidador na subjetivação da criança?. *Estilos da Clínica* 13(24), 176-189.
- Palhares, M. S., & Martinez, C. M. S. (2007). A educação infantil: uma questão para o debate. In: A. L. G. de Faria, & M. S. Palhares. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 6. ed. (pp. 5-16). Campinas: Autores Associados.
- Pesaro, M. E. (2010). *Alcances e limites teórico-metodológicos na pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Psicologia da USP.
- Pesaro, M. E. (2014). Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. *Anais do 10º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Pesaro, M. E., & Kupfer, M. C. (2010). O lugar da Psicanálise na Pesquisa IRDI. *Anais do 7º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.
- Pesaro, M. E., & Kupfer, M. C. (2012). Metodologia IRDI – Uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. *Anais do II Colóquio de Psicanálise com Crianças – A transferência na clínica com crianças*, São Paulo.
- Plastino, C. A. (2009). A dimensão constitutiva do cuidar. In M. S. Maia (Org.) *Por uma ética do cuidado* (pp.53-88). Rio de Janeiro: Garamond.

- Rizzo, G. (1984). *Creche: organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Rocha, Z. (2013). Para uma clínica psicanalítica do cuidado. *Tempo psicanalítico*, 45(1), 453-471.
- Rosa, M. D. (2004). A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista mal-estar e subjetividade* 4(2), 329-348.
- Rodulfo, R. (1990). *O Brincar e o Significante*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodulfo, R. (2012). *Padres e hijos: en tempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Rubin, L. M., & Besset, V. L. (2007). Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 2007, XII(23), 33-55.
- Silva, M. da R. Wiles, J. M., Ferrari, A. G., & Cardoso, J. L. (2015). A Metodologia IRDI como dispositivo de cuidado ao educador de berçário. *Anais do III Encontro Internacional e X Encontro Nacional sobre o Bebê*. Rio de Janeiro.
- Simoni, A. C., & Rickes, S. M. (2008). Do (Des)encontro como método. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 97-113.
- Teperman, D. W. (2005). *Clínica psicanalítica com bebês: uma intervenção a tempo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Veríssimo, M. de La. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. da. (2003). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino-americana de Enfermagem* (11)1, 28-35.
- Vitta, F. C. F. de, & Emmel, M. L. G. (2004). A dualidade cuidado X educação no cotidiano do berçário. *Paidéia* (14)28, 177-189.
- Voltolini, R. (2002). As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores. *Anais do 3º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.

Voltolini, R. (2016). A Psicanálise Implica a Educação. In C. P. de Medeiros, & S. F. C. de Almeida (Orgs.). *Psicanálise Implicada*. Educar e Tratar o Sujeito (pp. 19-30). Curitiba: Juruá Editora.

Zornig, A. J. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios-CPRJ*, 1(1), 15-26.

Wiles, J. M., & Ferrari, A. G. (2016). *'O Cuidar e o Educar na Educação Infantil' - Projeto de Extensão*. UFRGS.

ANEXOS

ANEXO 1 - IRDIs adaptados aos educadores de creche

1. Quando a criança chora ou grita, a educadora sabe o que ela quer.
2. A educadora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).
3. A criança reage ao manhês.
4. A educadora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.
5. Há trocas de olhares entre a criança e a educadora.
6. A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.
8. A criança solicita a educadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.
9. A educadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a educadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.
11. A criança procura ativamente o olhar da educadora.
12. A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.
13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
14. A educadora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.
15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora.
16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.
17. Educadora e criança compartilham uma linguagem particular.
18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.
- 19.a A criança possui objetos prediletos em casa.
- 19.b A criança possui objetos prediletos na creche.
20. A criança faz gracinhas.
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.
22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
23. A educadora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.
24. A criança suporta bem as breves ausências da educadora e reage às ausências prolongadas.
- 25.a A criança interessa-se pelo corpo da educadora.
- 25.b A educadora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.
26. A educadora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.
27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à educadora.
28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela educadora.
29. A educadora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.
30. O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.

ANEXO 2 - Entrevista com os Educadores ao final do acompanhamento

(Ferrari, A. G. et al., 2013)

1. Do que você mais gosta no seu trabalho?
2. Do que você menos gosta? O que você considera mais difícil no seu trabalho?
3. No seu dia a dia com as crianças, qual você considera ser a sua principal função com elas?
4. Como é sua relação com os pais das crianças? Me conta alguma situação.
5. O que você considera que um bebê necessita nos primeiros anos de vida? *
6. Que práticas você considera importantes no dia a dia com os bebês? *
7. Dentre essas práticas, quais você costuma realizar junto aos bebês? *
8. Há outras práticas que você costuma realizar e não citou como importante? *
9. Você enfrenta dificuldades para realizar alguma das práticas que você considera importante? *
10. O que você entende por aquisição da linguagem?
11. Você acha que o seu trabalho tem consequências no processo de aquisição da linguagem pela criança? Se sim, de que forma?
12. Você acredita que o seu trabalho mudou em algum aspecto a partir do trabalho que fizemos aqui com você?
13. Você observou mudanças nas crianças a partir do trabalho que fizemos aqui? Por quê?
Me conta alguma situação.

* Questões 5 a 9 adaptadas das questões 13 a 17 da Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche (Projeto CRESCI; NUDIF – UFRGS, 2011), construída por Becker, Martins, Bernardi, Rapoport e Piccinini.