

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ivy de Souza Dias

**A RELAÇÃO EDUCADORA – BEBÊ:
laços possíveis**

Porto Alegre
2010

Ivy de Souza Dias

**A RELAÇÃO EDUCADORA – BEBÊ:
laços possíveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Margareth Schäffer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D541r Dias, Ivy de Souza

A relação educadora – bebê: laços possíveis / Ivy de Souza Dias;
orientadora: Margareth Schäffer. Porto Alegre, 2010.

91 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010,
Porto Alegre, BR-RS.

1. Creche. 2. Sujeito. 3. Função materna. 4. Função paterna. I. Schäffer,
Margareth. III. Título.

CDU – 159.964.2

Ivy de Souza Dias

**A RELAÇÃO EDUCADORA – BEBÊ:
laços possíveis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 fev. 2010.

Profa. Dra. Margareth Schäffer – Orientadora

Profa. Dra. Simone Moschen Rickes – UFRGS

Profa. Dra. Ana Maria Gagueiro – UNISINOS

Profa. Dra. Angela Maria Schneider Drügg – UNIJUÍ

AGRADECIMENTOS

*À minha mãe, por me ensinar a escutar,
Ao meu pai, pela aposta,
Ao meu irmão Oscar, pela generosidade de sempre,
Às minhas colegas Carolina Viola, Elaine Milmann, Jane Fischer Barros, Francilene
Rainone, pelo compartilhamento.
Aos colegas da Associação Clínica Freudiana, em particular ao Fernando Hartmann,
pelas trocas,
Às educadoras das creches, pela disponibilidade de contar-se,
As (os) Professoras (res) Doutoradas (res) Angela Drügg, Ana Maria Gageiro, Simone
Moschen Rickes e Valdir Flores, pelas interrogações.
Em especial, a minha orientadora Professora Doutora Margareth Schäffer, pelo
acolhimento.
Também agradeço a CAPES e ao PPGEDU da UFRGS por me conceder um lugar
na transmissão de seu ensino.*

*“Aí está agora o pai, que é feito para ser aquele que dá, simbólicamente esse objeto faltoso.”
(LACAN, 1956-57, p. 142).*

*Aqui na creche, precisamos cumprir com todos os horários.
(Educadora 2)*

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa, que se situa na articulação entre psicanálise e educação, sustentada pelo viés da abordagem freudo-lacaniana. Este estudo visa problematizar o lugar que a educadora ocupa na relação com o bebê no ambiente da creche. Para tanto, organizamos este trabalho em torno de três eixos contemplados ao longo da escrita, a saber: a partir de uma vertente histórica, discutimos a origem e as transformações da creche, tanto no aspecto legal, como no aspecto social. Tomamos para isso, autores como Rizzo (1984); Corazza (2000), Áries (1981), dentre outros. Seguindo este eixo, utilizamos fontes como Campos (2001), Pimenta (2008), Oliveira (2002) e Mariotto (2009) para entendermos as transformações relativas ao trabalho das educadoras. Ainda nesta vertente, historiamos a origem dos termos Estágio do Espelho e Complexo de Édipo, através de Darwin (2000), Wallon (1968) e Sófocles (1998). No segundo eixo de trabalho, foi necessário realizar uma busca teórica sobre o conceito de *função* em psicanálise para cercar a problematização colocada nesta pesquisa. Percorremos autores como Melo (2007), Sampaio (1975) e contamos com Frege (1978) para fundamentar a origem deste termo em Lacan. Sabendo que os primeiros anos de vida são fundamentais para a constituição psíquica de uma criança, apresentamos uma leitura deste tema, também refletindo sobre as concepções de função materna e paterna neste processo constitutivo. Assim, recorreremos a Freud e Lacan e a autores contemporâneos, como Jerusalinsky (1984), Laznik (2004), Molina (2008) e Dor (1991). Como terceiro eixo, elegeram-se o trabalho empírico, através da observação da rotina de cuidados com os bebês e da análise das falas das educadoras em uma creche situada em um bairro de um município no Vale do Rio dos Sinos. A reflexão contida em todos esses eixos permite apontar que a educadora ocupa para o bebê na creche um lugar terceiro.

Palavras-chave: **Creche. Sujeito. Função Materna. Função Paterna.**

ABSTRACT

This is a research, which lies in the interaction between psychoanalysis and education, supported by the bias of the approach freud-lacanian. This study seeks to discuss the place that the educator occupies in the relation with the baby in the day care environment. To this end, we organize this work around three areas covered during the writing, namely: from a historical aspect, we discuss the origin and changes in day care, both in the legal aspect, as in the social aspect. For this purpose we reference authors such as Rizzo (1984), Corazza (2000), Aries (1981), among others. Following that line, we use sources such as Campos (2001), Pimenta (2008), Oliveira (2002) and Mariotto (2009) to understand the changes on the work of educators. Still in this matter, we describe the of the Mirror Stage and the Oedipus Complex, by Darwin (2000), Wallon (1968) and Sophocles (1998). In the second area of work, it was necessary to perform a search on the theoretical concept of function in psychoanalysis to the problematic question surrounding this research. We have researched the work of authors like Melo (2007), Sampaio (1975) and specially Frege (1978) to substantiate the origin of this term in Lacan. Knowing that the first years of life are fundamental to the psychic constitution of a child, we present a reading of this issue, also reflecting on the concepts of maternal and paternal functions in this constitutive process. Thus, we turn to Freud and Lacan and contemporary authors, as Jerusalinsky (1984), Laznik (2004), Molina (2008) and Dor (1991). As a third axis, was chosen empirical work, by observing the routine in the care of infants and analysis of reports of educators at a day care located in a neighborhood of a town in the Vale do Rio dos Sinos. The thinking contained in all these aspects to point out that the educator has for the baby in the day care a third place.

Keywords: Day care. Subject constitution. Maternal Function. Paternal Function.

SUMÁRIO

PALAVRAS DE ABERTURA.....	11
2 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO: A TAREFA DE OBSERVAR.....	16
3 CRECHES: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS PARA A CRIANÇA.....	18
3.1 ASPECTOS LEGAIS.....	18
3.2 ORIGEM E TRANSFORMAÇÃO.....	18
3.3 O LUGAR DA CRIANÇA.....	19
3.4 A CRECHE COMUNITÁRIA.....	29
4 O CAMPO EMPÍRICO: A CRECHE OBSERVADA.....	30
4.1 UM PEQUENO LUGAR.....	30
4.2 A EXPERIÊNCIA DE OBSERVAR.....	31
5 AS EDUCADORAS.....	33
5.1 EM BUSCA DO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL.....	33
5.2 ANÁLISES DAS FALAS.....	35
5.3 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 1: A impossibilidade da dedicação particularizada.....	35
5.4 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 2: O momento da alimentação.....	36
5.5 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 3: A importância da presença-ausência.....	37
5.6 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 4: O desamparo na instituição.....	38
5.7 O LAÇO EDUCADORA – BEBÊ.....	39
6.1 LACAN E ALGUMAS INTERLOCUÇÕES COM A MATEMÁTICA.....	41
6.2 O CONCEITO DE <i>FUNÇÃO</i> EM OUTRAS DISCIPLINAS.....	44
6.3 O CONCEITO DE <i>FUNÇÃO</i> NA PSICANÁLISE LACANIANA.....	45
6.4 É POSSÍVEL FALAR DE <i>FUNÇÃO</i> MATERNA?.....	50
7 AS FUNÇÕES MATERNA E PATERNA NA ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO ..	54
7.1 A CAMINHO DO CONCEITO DE ESTÁGIO DO ESPELHO.....	55
7.2 O ESPELHO COMO FORMADOR DO <i>EU</i>	61
7.3 A CAMINHO DO CONCEITO DE COMPLEXO DE ÉDIPO.....	64

7.4	O EDÍPICO E A INTERDIÇÃO DO DESEJO MATERNO.....	68
	REFERÊNCIAS.....	80
	ANEXO 1: MAIS UMA PALAVRA.....	88
	ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	92

PALAVRAS DE ABERTURA

Em geral, na relação entre psicanálise e educação, há um vasto e consistente material publicado, que se desdobra em pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem, inclusão de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento, relação professor aluno, etc... Entretanto, são mais escassas as publicações que operam na intersecção entre psicanálise e instituições que atendem crianças pequenas.

Essas instituições, hoje em dia, vivem uma intensa transformação no seu interior para se adequarem às novas diretrizes curriculares e metodológicas estabelecidas pelo Ministério da Educação, uma vez que a creche (um dos espaços de educação infantil) passou a ter um estatuto educacional e não mais a ocupar um lugar dentro da assistência social, marca de sua origem. Isto implica uma reflexão do profissional que ali trabalha sobre sua função e seu lugar. Nesse sentido, a creche tem-se aberto para um possível atravessamento pela teoria psicanalítica, na medida em que, ao se ocupar de crianças pequenas, confronta-se com muitas interrogações sobre suas funções: educar? Cuidar? Afinal, qual é a função da creche?

Outro aspecto que parece influenciar nessa relação psicanálise e educação infantil diz respeito ao crescente interesse pelo trabalho clínico com bebês e com a detecção e prevenção de riscos psíquicos precoces. Com isso, o espaço da creche tem-se aberto como um campo de pesquisa para trabalhos perpassados pela psicanálise.

As perguntas só podem nascer depois de uma vivência. O interesse em estudar esse tema surgiu quando, finalizando meu estágio no curso de graduação em Psicologia, deparei-me com uma creche, cujas histórias que ouvi fizeram-me pretender escrever esta dissertação de mestrado sobre o seguinte tema: o laço entre educadora e bebê. São histórias diferentes, mas que trazem um elemento em comum, qual seja, os restos que pude colher como conteúdo primeiro desses momentos vividos.

Recorrendo aos rastros da minha vivência, lembrei de um momento de estágio¹, no qual visitei uma creche, em função de um caso clínico. Ruído, agitação,

¹ Aqui vale a pena ilustrar que esse estágio ao qual me refiro pertence ao “Estágio em Psicologia Escolar”. Na Universidade em que conclui a minha graduação, o período do estágio era denominado

imprevisto. Neste lugar, ficamos sempre com a impressão de que algo está por vir. Foi assim minha primeira experiência dentro desta instituição. Eram momentos em que espreitava os acontecimentos: ouvia mais do que falava, observava mais do que opinava, pareceu-me que estava em um lugar muito mais de pesquisadora do que de observadora clínica, já que meu olhar não era mais pontual sobre meu paciente, mas percorria todo o ambiente da creche. Algo ali me tocou e sem o saber, nasciam desde aqueles momentos, as primeiras interrogações que iriam nortear este estudo.

Durante quase um ano mergulhei em um labirinto de diversidades. A creche, com estes novos propósitos do ensinar e do aprender, cada vez mais aponta para o lugar da importância da educadora. Portanto, o foco do meu estudo é a análise do lugar que a educadora ocupa perante a criança e sua família.

Com isso, buscamos no ambiente da creche, localizar e mais precisamente, deixar mostrar, as particularidades dos laços discursivos que se estabelece entre a educadora² e o bebê. Isso só foi possível, verificando os fenômenos cotidianos presentes dentro da creche, destacando a posição da cuidadora nessa relação.

Vale referir aqui quatro pesquisas de mestrado e doutorado³ referentes ao tema em questão. São escritos que levantam questões relativas à creche e ao educador, considerando a teoria freudo-lacaniana.

O primeiro deles é de autoria de Flávia Flach (2006), que se intitula: “Educação infantil: A educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação”, dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisa que foi realizada em duas creches em uma cidade no interior do estado. Neste contexto, a autora resgata os termos educação e cuidado, para poder refletir sobre as possibilidades constitutivas da criança no espaço da creche. Como conclusão, a autora aponta que as instituições pesquisadas por ela sustentam de forma muito frágil o processo da constituição subjetiva do bebê. Inclusive a autora traz que em uma das escolas observadas, o caso é alarmante, quando a pobreza simbólica deixa as crianças em situação de risco psíquico. Isto porque, para Flach (2006), nestas escolinhas o cuidado com o corpo se sobrepõe ao cuidado subjetivo.

“Estágio Integrado”, já que o aluno permanecia o período de um ano e meio no mesmo local. Tinha-se o entendimento que durante este tempo, o estagiário pudesse abarcar dentro de um único espaço questões vinculadas à clínica, à escola e ao trabalho.

² Nesta dissertação trabalho com a nomenclatura “educador” ou “cuidador”, já que tomo esse profissional tanto a partir de um ato de educar, como de cuidar.

³ Escolhi referenciar estes trabalhos, em virtude de serem os mais citados em textos referentes ao tema.

Um segundo trabalho⁴ se caracteriza por discutir a função da maternagem exercida no âmbito da creche. Sob o título: “O infans, a creche e a psicanálise”, a dissertação de mestrado de Valéria Maria Ferranti Baptista, defendida em 2002 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é eminentemente teórica. A autora busca descrever as inscrições deixadas por um outro, que não a mãe no corpo da criança, revelando uma desconstrução da função de maternagem como algo natural e como um sinônimo de amor materno. Ela conclui que independente da formação do educador na creche, de sua técnica ou método utilizado no seu trabalho, o corpo do infans será sempre tomado como objeto, e, portanto, a maternagem será realizada.

Também pude encontrar para compor a bibliografia de minha pesquisa, um terceiro trabalho: “A creche: um elemento a mais na constituição do sujeito”, da autora Maria Tereza Venceslau de Carvalho, dissertação defendida em 2001, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Neste escrito, a autora inicia um diálogo entre a concepção psicanalítica de constituição do sujeito e as possibilidades constitutivas do espaço da creche. A autora escolheu três creches, onde sete educadoras de berçário foram entrevistadas. Ela seguiu dois eixos de discussão: a caracterização do trabalho do educador e as semelhanças do papel do educador com as funções materna e paterna na viabilização da singularidade do sujeito-bebê. Ela conclui que a creche é um elemento a mais na constituição do sujeito, no sentido em que compõe, à sua própria maneira, o universo das crianças que a freqüentam.

Como último trabalho, cito o livro publicado em 2009 pela editora Escuta, de autoria da psicanalista Rosa Maria Marini Mariotto, com o título “Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês”, que nos toca pela forma simples, mas também pelo extremo rigor com que a autora conduz a sua pesquisa. Ela vai demonstrando, passo a passo, como os atos de cuidar e educar se enodam no processo de subjetivação de um sujeito. Não esquece de apontar os agentes deste contexto e suas implicações: pais e educadores - cuidadores.

Ao ressituar as leituras destes trabalhos já realizados, que se colocam como fontes importantes de discussão, a presente pesquisa configura-se em um trabalho teórico. Contudo, ao recolher questões procedentes de falas das educadoras da

⁴ Tive acesso apenas ao resumo deste trabalho.

creche, este escrito sustenta-se e nutre-se a partir do cotidiano em causa de uma pequena e singela escola de educação infantil, situada em um bairro de periferia de um município no Vale do Rio dos Sinos.

Pretendemos, assim, situar o lugar da educadora da creche em relação ao pequeno bebê, levando em conta a constituição de um sujeito de desejo. Que lugar ela ocupa na vida de um bebê? Ela faz *função* (no sentido em que a teoria psicanalítica descreve) como um pai ou uma mãe na constituição psíquica do sujeito - bebê? Ou seja, ela desempenha algo da ordem da função materna ou da função paterna? Podemos dizer que esta educadora está mais do lado da alienação ou da separação?

Para entrarmos por esse via, outras perguntas se colocam: mas, afinal, o que é *função* para a psicanálise? E, especialmente, o que é função materna e função paterna? Qual é o lugar que a educadora na creche precisa ocupar para suportar as inscrições operadas pelo Outro primordial?

Para trabalhar com essas questões, essa dissertação de mestrado apresentará como primeiro capítulo um percorrido histórico das creches e, ao mesmo tempo, abordará a razão pela qual essas instituições foram criadas e seus objetivos para mães que precisam delegar o cuidado dos filhos. O segundo capítulo será dedicado ao objeto de nossa pesquisa. Nele, escreveremos sobre a observação realizada nas visitas feitas à creche, suas características e a experiência que resultou no acompanhamento do seu funcionamento.

Como terceiro capítulo, abriremos espaço para a descrição e o exame do “fazer” das educadoras, personagens dos pequenos fragmentos de análise contados aqui. Através deles, buscaremos localizar algumas especificidades da relação educadora - bebê, verificados no cotidiano da creche. De início, deixamos claro, que nos interessa a posição da educadora na sua relação com o bebê na creche.

Depois de um tempo dedicado à busca de questões práticas para esta pesquisa, nos deparamos com um nó que teve que ser necessariamente desamarrado para avançarmos no trabalho. Trata-se da proposição que Lacan fez de um desdobramento do lugar civil para *função*. Então, no capítulo quatro pretendemos examinar o conceito de *função*, buscando sua descrição em outras disciplinas e também trabalhando por um viés psicanalítico. Com isso, finalizaremos este capítulo, abordando a pergunta sobre a adequação ou não do uso do termo “função materna”.

Seguindo nosso escrito, tomaremos o capítulo cinco, como um forte orientador teórico. Examinar o *Estágio do Espelho* e o *Complexo de Édipo* nos possibilita fundamentar este tema da pesquisa. Parece interessante, neste momento, historiar estas concepções teóricas buscando as fontes de Freud e Lacan.

O capítulo seis, intitulado “A função da educadora pela via do pai” buscará amarrar a discussão sobre as interrogações formuladas no decorrer do percurso deste trabalho de pesquisa. A tentativa será analisar a função que as educadoras exercem para os bebês, considerando os recortes de situações vivenciadas no interior da instituição observada e principalmente, dos aportes teóricos construídos nesta dissertação.

Com isso, este trabalho convida os leitores a mergulhar nesse labirinto de possibilidades, afetos, dilemas, invenções e revelações que povoa a relação das educadoras com os pequenos. Foi o encontro com cada uma destas histórias que possibilitou o que lhes contamos a partir de agora. Boa leitura!

2 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DE UM MÉTODO: A TAREFA DE OBSERVAR

Tendo em vista que essa dissertação de mestrado tem no seu horizonte a possibilidade de discutir as particularidades do laço entre educadora e bebê no ambiente da Educação Infantil, faz-se necessário apresentar os caminhos que poderão atender ao objetivo proposto.

O percurso de quase um ano no qual me propus a freqüentar o ambiente da creche produziu muitas interrogações. Primeiramente, desde uma perspectiva de observadora/pesquisadora e depois, passando para o âmbito da escrita, me posicionei à procura de significantes que pudessem dizer desta experiência. Isto é, fui colecionando momentos, dizeres, cenas que tentavam situar e revelar o lugar da educadora junto ao bebê na creche.

Encontrei, neste percurso, o autor Walter Benjamin (2007) que com o seu trabalho denominado “O Colecionador”, enumera uma série de observações sobre o ato de colecionar:

(...) o colecionador consegue lançar um olhar incomparável sobre o objeto, um olhar que vê mais e enxerga diferentes coisas do que o olhar do proprietário (...). Para o colecionador, o mundo está presente em cada um dos seus objetos e, ademais, de modo organizado. (BENJAMIN, 2007, p. 241).

Nessa passagem clássica de Benjamin, encontrei, talvez, uma forma de poder dizer o caminho que me pareceu interessante percorrer na tarefa de observar. Um ambiente como o da creche, além de nos colocar como espectador também nos coloca em cena, à frente das câmeras. Assim, à moda do colecionador, proponho que a metodologia desta pesquisa de dissertação seja uma coleção de cenas do cotidiano vivido na creche.

Escolhi, levando em conta a psicanálise - fundamento teórico desta pesquisa - cenas que me pareceram importantes, em função de melhor expressar a relação educadora - bebê. Neste trabalho de observar e ler cenas, acabamos sempre deixando algo fora, ou seja, nunca conseguimos completar o que, de acordo com Lacan, é papel do teórico: estar advertido a respeito da incompletude da verdade.

Com isso, trago ao longo de minha discussão, fragmentos de análise, que vão perpassar algumas questões encontradas na creche e que, apesar de se originarem da fala particular de uma ou outra educadora, expressam o cotidiano delas em seu trabalho. A primeira questão analisa a concepção da educadora 1 (32 anos, ensino médio completo) em relação ao tempo dedicado no cuidado com os bebês, enquanto que importantes aspectos referentes à alimentação dos bebês aparecem a partir da observação da educadora 2 (38 anos, cursou o magistério). A educadora 3 (27 anos, curso superior incompleto), ao falar acerca de sua própria ausência na creche, fornece elementos para a discussão sobre os efeitos da alternância presença - ausência dos adultos na vida dos bebês. A educadora 4 (40 anos, cursou o magistério), ao referir sua contínua apreensão em relação as crianças, admite preocupar-se com elas mesmo quando estas não estão na creche. Também quero salientar que as educadoras entrevistadas foram particularmente escolhidas, já que foram reconhecidas pelas próprias colegas, como profissionais dedicadas em seu trabalho de cuidar dos bebês.

As observações na creche, convertidas em pequenas histórias, possibilitam uma análise e uma leitura que poderá nos permitir adentrar um pouco mais nessa relação educadora - bebê e reconhecer o que ali se opera.

3 CRECHES: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS PARA A CRIANÇA

3.1 ASPECTOS LEGAIS

Antes de podermos passar para uma questão mais histórica, deixaremos claro o que a Lei rege sobre a educação infantil. Ao lermos com atenção as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que transfere a responsabilidade pelo atendimento à criança pequena da Secretaria Municipal de Ação Comunitária para a Secretaria Municipal de Educação, encontramos também a seguinte afirmação, conforme o Artigo 29:

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

Isto é, conforme o documento cabe à creche responder por três frentes de ação: pedagógica, social e de saúde. O artigo 30 esclarece o local em que a educação infantil acontece:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O artigo 31 legisla sobre a forma de avaliação do bebê de zero a seis anos de idade. “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDB, 2009).

Percebermos que nesses três artigos da LDB está em jogo a relação necessária entre a criança e o educador, pois só assim poderá se alcançar efetivamente os objetivos que estão sendo colocados. Dessa forma, se, por um lado percebemos um avanço no que se refere às atribuições dessa instituição, que a faz ultrapassar um caráter assistencialista, por outro lado, permanece ainda obscuro o lugar da subjetividade, seja da criança, seja do profissional que dela se ocupa.

3.2 ORIGEM E TRANSFORMAÇÃO

A partir deste entendimento quanto aos aspectos legais e levando em conta o fato de que nosso local de pesquisa foi uma creche, o que se entende pela palavra *creche*? De origem francesa a palavra “creche” significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos para bebês necessitados que começaram a surgir na França no século XVIII. As chamadas *gardeuses d’enfants* retiravam as crianças das ruas, as quais perambulavam sem rumo, enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia.

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), a palavra *creche* significa uma instituição de assistência social que abriga, durante o dia, crianças pequenas cujas mães são necessitadas ou trabalham fora do lar. Outro significado dado à palavra *creche* diz respeito a um lugar que se destina a dar assistência diurna às crianças de tenra idade. Isto é, a significação da palavra *creche* diz de sua função assistencial de recolhimento, abrigo, guarda de crianças vindas de classes com menor poder econômico. Com um caráter basicamente custódio-assistencial, a creche guardava os latentes para que suas mães pudessem trabalhar.

Para Rizzo (1984), o objetivo inicial da creche, soma-se a um outro: “resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas”. (RIZZO, 1984, p.19).

De acordo com Corazza (2000), as creches surgiram no Brasil no século XX, acompanhando o desenvolvimento do capitalismo. Inicialmente tinham um caráter de proteção das crianças vítimas da pobreza. Os relatos indicam o ano de 1946 como o início da admissão de crianças nessas instituições.

Se à creche cabe o cuidado da pequena criança, quando podemos afirmar que o infante teve lugar?

3.3O LUGAR DA CRIANÇA

Tomando as leituras de Ariès (1981), podemos compreender que foi necessária uma longa evolução para que o sentimento da infância realmente se arraigasse. Estudando muito cuidadosamente a iconografia relacionada ao assunto, à pedagogia e aos jogos infantis, Ariès (1981) conclui que, a partir do início do século XVII, os adultos modificam sua concepção da infância e lhe concedem uma atenção nova, que não manifestavam antes. Essa atenção dada à criança, porém, não significa ainda que fosse reconhecido um lugar tão privilegiado na família que

faça dela o seu centro. Ariès (1981) teve o cuidado de observar que embora a família do século XVII fosse diferente da medieval, ainda não é o que ele chama de família moderna, caracterizada pela ternura e a intimidade que ligam pais e filhos.

Já no século XVIII, por volta dos anos de 1760-1770, começa a se delinear nas classes ascendentes um lugar para a criança. Data dessa época o aparecimento de obras de arte que convidam os pais a novos sentimentos e particularmente a mãe ao amor materno. Conforme a historiadora Badinter (1985) foi Rousseau, com a publicação de *Émile*, em 1762, que cristalizou as novas idéias e deu um verdadeiro impulso inicial ao “surgimento da família moderna, isto é, a família fundada no amor materno”. (BADINTER, 1985, p. 241). Depois da publicação de *Émile*, durante dois séculos, todos os pensadores que se ocupam da infância retornam ao pensamento rousseauiano para levar cada vez mais longe as suas implicações.

Antes daquela data, a ideologia familiar do século XVI, ainda sobrevivia. A literatura, a filosofia e a teologia da época, e também as práticas educativas e as estatísticas de que dispomos hoje, demonstram que, na realidade, a criança tinha pouca importância na família, constituindo muitas vezes um verdadeiro transtorno.

Ainda em pleno século XVII, a teologia e a filosofia manifestam verdadeiro medo da infância, conforme nos conta Badinter (1985). Velhas reminiscências, mas também novas teorias corroboram essa representação. Durante séculos a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Em *A cidade de Deus*, Santo Agostinho, segundo Badinter (1985), explicita longamente o que entende por “pecado na infância”. Para ele, a infância evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal. E segue em *Confissões*: “fui concebido na iniquidade (...) é no pecado que minha mãe me gerou (...) onde, portanto, Senhor, onde e quando fui inocente?” (1985, p. 278).

O pensamento agostiniano reinou por muito tempo na história da pedagogia. Constantemente foi retomado e até o fim do século XVII, manteve, não importa o que se diga, uma atmosfera de dureza e obediência na família e nas escolas. Os pedagogos que eram quase sempre mestres em teologia, recomendam aos pais a frieza em relação aos filhos, lembrando-lhes incessantemente sua malignidade natural.

Dessa forma, era alto o número de crianças abandonadas pelos próprios pais. Eram abandonadas em qualquer lugar: lixeiras, florestas, hospitais, porta de igrejas, ou ainda, em casas de famílias abastadas, aonde supostamente a criança seria bem

cuidada. Assim, as muitas famílias da época eram compostas por um filho de criação.

No século XVII, algumas instituições conhecidas como: “Casa dos Enjeitados”, ou “Casa da Roda” ou ainda, “Casa dos Expostos” foram criadas para abrigar e cuidar dessas crianças abandonadas. Uma forma de tentar evitar que elas morressem. O nome “roda”, de acordo com Corazza (2000), surgiu em decorrência do mecanismo que era utilizado quando a criança era entregue a instituição. Era composta de um cilindro de madeira, preso na parede por um eixo. Num movimento circular, as pessoas, sem serem vistas, colocavam as crianças de um lado e movimentando o cilindro, uma campainha avisava e a criança era recolhida pelo outro lado. Há relatos históricos que confirmam que no Brasil, a “roda de Salvador”, entrou em funcionamento em meados de 1726, na Santa Casa de Misericórdia. A segunda “roda” foi criada em 1738 na cidade do Rio de Janeiro e como essas, muitas foram abertas em todo o país.

Já no interior das casas da “roda”, a criança recebia todo o atendimento médico necessário. Uma placa com um número passaria a identificar essa criança, de acordo com o Livro de Matrícula. Esse livro guardava a data de entrada da criança, seu sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde e a descrição dos pertences que porventura haviam sido achados com a criança. Caso algum dia alguém viesse buscá-la, assim ela poderia ser identificada. Após esse processo de identificação, essa criança era entregue a uma ama-de-leite, que ficava encarregada de sua criação e de seus cuidados. As crianças eram, então, batizadas para que não morressem ou crescessem como “pagãos”. As famílias que abandonavam seus filhos também tinham essa preocupação, pois muitas deixavam, junto à criança abandonada, um comunicado informando se a criança já havia sido batizada ou não ou o nome que gostariam que recebesse. Depois de ter sido batizada, a criança era entregue a uma *criadeira*, que em troca de pagamento, responsabilizava-se por esta criança até os seus oito anos de idade, quando, então, era novamente devolvida à “Casa da Roda”.

No Brasil, as casas de misericórdia não podiam abrigar todas as crianças que voltavam “da criação” e a maioria delas não tinha para onde ir, ficando então nas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas e pequenos furtos. As administrações das rodas buscavam famílias que recebessem as crianças como aprendizes, no caso dos meninos e como empregadas domésticas, no caso das meninas. As meninas, devido à preservação da

honra e da castidade, eram objetos das maiores preocupações: para elas foram criadas junto às maiores misericórdias, recolhimentos de “Meninas Órfãs e Desvalidas” que estiveram sempre ligadas às Casas da Roda. Para os meninos havia também a possibilidade de serem enviados para as Companhias de Aprendizizes Marinheiros ou de Aprendizizes do Arsenal da Guerra, escolas profissionalizantes destinadas aos expostos, dentro da dura disciplina militar. Nessas companhias, os meninos viviam ao lado de presos, escravos e degredados. (CORAZZA, 2000, p. 84-85).

Os relatos presentes nos documentos encontrados podem ser facilmente compreendidos quando se analisam as origens históricas desta modalidade de atendimento. Ao longo do século XIX, o Brasil vivia o império do discurso médico-higienista, o qual focou sua atenção nas crianças expostas, surgindo, assim, uma forte campanha para a abolição dessas instituições. Em consequência da pobreza das instalações, da saúde frágil das amas-de-leite (muitas eram portadoras do vírus da sífilis), eram altos os índices de mortalidade das crianças, conta-se 82% nos anos entre 1851 e 1852. Dessa forma, a preocupação com a mortalidade infantil, o combate ao aleitamento mercenário, a aliança da medicina com as mulheres das classes abastadas, assim como a difusão de ensinamento às mães pobres, continuaram a ser a finalidade do movimento. A filantropia se põe a serviço do Estado para assegurar uma população adulta moral e fisicamente saudável. Contudo, mesmo com movimentos contrários, as “rodas” permaneceram funcionando no Brasil até o século XX. Só foram extintas em 1950.

Assim, em substituição às antigas “Casas dos Expostos”, fundou-se no ano de 1899, sob a direção de Morcovo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que tinha em meio a seus objetivos o fomento à criação de maternidades e de creches. Com efeito, em 1908 foi fundada a creche Senhora Alfredo Pinto. O modelo de atendimento é médico. As atendentes são enfermeiras com uniforme branco e touca com uma cruz vermelha na cabeça. As paredes e o chão são cobertos por azulejos e os berços, mesas, cadeiras e armários, são de ferro, pintados de branco. É interessante observar que em uma série de fotografias realizadas em 1929, por ocasião da inauguração de um novo edifício do Instituto Morcovo Filho não se vê um só brinquedo, ou qualquer material para atividade lúdica com as crianças.

Vinte anos após a criação do Instituto, o poder público se mantém omissivo, o que leva Morcovo Filho a criar o “Departamento da Criança do Brasil”. Este órgão tinha por finalidade realizar um histórico sobre a situação da proteção à infância no

Brasil, desenvolver iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida, além de incentivar a criação de creches, escolas maternas e jardins de infância. Dez anos depois, há registros, segundo Corazza (2000), que apontam a existência de apenas dez creches em diferentes cidades brasileiras.

O modelo médico- higienista e o pavor por contágio prevalecem e tem na figura de Fernandes Figueira sua mais alta expressão:

A creche há de dividir-se em dois compartimentos (...) Espirra uma criança? Não comunicará com as outras. Surge diarreia num internato? Sequestremo-lo, quanto antes. Fraldas, lençóis, toalhas passarão pela estufa. Mamadeiras e bicos rigorosamente limpos. (...) As amas de leite se as há, serão examinadas quotidianamente para que não transmitam a menor infecção. (VASCONCELOS & SAMPAIO, 1938, p. 235).

A higiene, porém, não se esgota na prevenção dos males físicos, também os morais precisam ser combatidos. Em sua série de conferências para as mães de classe baixa, pronunciadas entre 1901 e 1907, Morcovo Filho (1907) define higiene como a parte da medicina que cuida da saúde das pessoas, estabelecendo regras do modo de viver, de alimentar-se, de vestir-se, de educar-se.

Efetivamente as conferências sobre higiene infantil não se limitam ao âmbito restrito da medicina, mas também a fatos ligados aos costumes, como: o uso da chupeta pelas crianças, a ingestão de bebidas alcoólicas por parte dos pais, os jogos infantis, o manejo educativo e a idade em que devem ser enviados à escola, etc...

O não seguimento de tais ações é, para os higienistas, a principal causa da delinqüência infantil. Eles apontam dois fatores para os crimes cometidos por crianças e adolescentes: hereditário e ambiental. Em relação ao primeiro, aparece a sífilis e o alcoolismo. Quanto à influência do meio, esta se concretiza através do meio familiar: mães que trabalham fora, pais criminosos, lares mal construídos.

Vasconcelos & Sampaio (1938) também diagnosticam o problema da infância com a dissolução da família pelo enfraquecimento da autoridade paterna, pela ausência diária da mulher no lar, pela guarda dos menores em mãos mercenárias. Isso tudo, segundo os autores, dão a família moderna uma estrutura frágil.

Portanto, para os higienistas o trabalho exercido pela mãe de família é listado ao lado do vício, da doença venérea, do crime e da fragilidade da família. O discurso médico-higienista teve, para as famílias, forte repercussão. O papel da mãe foi alvo

de forte campanha. Neste discurso ela deveria moldar-se a imagem de uma enfermeira, lutar contra os altos índices de mortalidade infantil, causadas, na maioria das vezes, pela promiscuidade, pela ignorância e pelas práticas inadequadas ao crescimento de crianças sadias.

Se o trabalho feminino em geral, não interessava à sociedade, havia um tipo de atividade em que a presença da mulher parecia ser imprescindível – o trabalho doméstico. De acordo com Vasconcelos & Sampaio (1938), em uma conferência, no Primeiro Congresso Americano da Criança, em Buenos Aires, uma professora defendeu uma solução curiosa. Alarmada com os grandes perigos das amas-de-leite, que por serem pobres, acreditava-se serem intelectualmente atrasadas, a conferencista defende ardentemente a instrução para tarefas domésticas das meninas mantidas em orfanatos. Com essa finalidade, aconselha a criação de creches e jardins de infância que lhes sejam anexos, onde as futuras amas receberiam treinamento adequado.

Vasconcelos & Sampaio (1938) apontam as altas taxas de mortalidade infantil das crianças entregues às amas-de-leite e falam da creche como uma solução do problema. Citam como exemplo o atendimento da “Casa do Pobre de Copacabana”. Em um relatório dessa instituição, seus dirigentes se expressam com relação à função e finalidade das creches em nosso meio:

As creches de depósito sempre foram, ao nosso ver, das mais úteis instituições para o combate da mortalidade infantil. As serviçais, na falta de estabelecimento como o nosso, são obrigadas a entregar seus filhos às chamadas “criadeiras”, que capricham em aumentar o nosso obituário infantil pela ignorância de quaisquer rudimentos de puericultura. (VASCONVELOS & SAMPAIO, 1938, p. 229).

Em 1899 fundou-se no Rio de Janeiro a “Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado” (indústria de tecidos fundada em 1894), tida assim, como a primeira creche brasileira para filhos de operários. Era oferecida como proposta moderna de atendimento aos filhos dos trabalhadores. Contudo, apesar de constar nos relatórios como a fundação de uma creche, o que se formava, na realidade, era um internato.

A ampla utilização dos termos creche, internato e orfanato para designar o mesmo tipo de instituição – quando as crianças não retornavam diariamente aos seus lares – é em grande parte responsável pelo preconceito social dirigido à

creche. Se os estudos sobre os efeitos da presença da criança na creche não mostram prejuízo no desenvolvimento infantil, o mesmo não ocorre com relação aos internatos. Uma ampla e difundida literatura aponta para os efeitos da separação mãe-filho (Bowlby, 1984) e das instituições totais (Goffman, 1987 e Foucault, 2000).

Embora a creche fosse recomendada para todos os filhos das mulheres que eram forçadas a trabalhar e sua construção fosse defendida nas grandes casas de comércio e indústria, na prática, a maioria atenderá aos filhos de empregadas domésticas. Isso acontecia, pois o papel da empregada doméstica era indispensável e o trabalho com seus filhos pequenos por perto se tornava impossível. Com isso, a necessidade do trabalho materno incentivava a formação das creches. Para as mulheres da classe alta, a criação das creches atendia a dois objetivos que lhes favoreciam: além de abrigar os filhos das empregadas domésticas, difundia os preceitos higiênicos entre os menos favorecidos, já que a creche era também um lugar aonde os médicos ensinavam as mães sobre higiene.

Dessa forma, se uma mãe utilizava a creche, essa mulher já era, por definição, faltosa. Isto é, por pertencer à classe popular, a educação que forneceria a criança, de qualquer forma, seria inadequada. Utilizando a creche ela, pelo menos, aprenderia a ser uma boa mãe.

Segundo Civiletti e Borba (2008), essas primeiras creches eram filhas do casamento do movimento higienista com a mulher burguesa. Do primeiro, herdaram o modelo médico e os conselhos que deveriam difundir. A segunda forneceu-lhes a administração e a clientela. A mentalidade sobre a função materna insubstituível, a condenação do seu trabalho e a incapacidade da mãe pobre em educar seus filhos, criam nessas mulheres a culpa. Por sua vez, a creche ganha a conotação que, em parte, assume hoje: o lugar de abandono, usado como último recurso pelo filho da mãe que precisa trabalhar fora do lar doméstico.

Foi somente em 1932 que o trabalho feminino ganhou regulamentação. Pode contar com um instrumento jurídico para determinar a obrigatoriedade do oferecimento de creches nas indústrias, onde trabalhassem no mínimo trinta mulheres maiores de dezesseis anos. Contudo, essa regulamentação nunca foi cumprida e somente em 1943, com as leis do trabalho, é que houve acesso à creche para os filhos dos trabalhadores.

Segundo Oliveira (1992), de 1930 a 1950 a maior parte das creches que existiam no Brasil eram vinculadas às indústrias. Outras tinham caráter filantrópico,

eram sustentadas por doações de famílias de maior poder aquisitivo. O trabalho nessas creches era de cunho muito mais assistencial do que educacional. As creches também eram vistas como instituições com insuficientes recursos, má qualidade no atendimento, com um quadro de profissionais sem formação específica e muitas vezes composto por voluntários.

Assim, no Brasil das primeiras décadas do século XX, as primeiras creches surgiram, ou como benefícios concedido aos operários por empresários forçados pelos movimentos de classes, ou como trabalho filantrópico e/ou religioso. Conforme Oliveira (1992), o Estado não participava nem da oferta, nem da fiscalização dessas instituições.

Na Era Vargas (início dos anos 40), foram criados dois órgãos de atuação na área da infância. O “Departamento Nacional da Criança”, vinculado ao Ministério da Saúde, que coordenava atividades relativas à proteção da infância, da adolescência e da maternidade e o “Serviço de Assistência a Menores” (criado em 1941), vinculado ao Ministério da Justiça, que tinha como objetivo atender as crianças e adolescentes abandonados. Conforme Merisse (1997), o “Departamento Nacional da Criança” foi o principal formulador de políticas para a infância durante quase trinta anos. Entendia-se que a medicina preventiva seria a forma correta de enfrentar os problemas da criança e de sua família. A filosofia criada era de que as mães eram as responsáveis pela deficiência dos filhos, pois eram ignorantes e desinteressadas.

Por volta de 1950, o governo passou a desaconselhar a instalação de creches nas indústrias, considerando o local inadequado e a falta de profissionais treinados. A creche saiu da responsabilidade da Previdência Privada e passou para a da Assistência, já que em 1942 criou-se a “Legião Brasileira de Assistência”, por iniciativa do Governo que se responsabilizou pelo funcionamento das creches.

Na década de 60, com o estabelecimento da corrente pedagógica baseada na privação cultural, que postulava a existência de uma relação estreita entre o desenvolvimento da criança e a sua origem sócio-econômica, alterações significativas ocorreram no funcionamento das creches. Surgem novas categorias profissionais, como professores, psicólogos, recreacionistas, que começaram a fazer parte do quadro de funcionários. Os jogos educativos e a redistribuição do espaço foram repensados.

Em 1970, com a criação da “Coordenação de Proteção Materno-Infantil”, em substituição ao “Departamento Nacional da Criança”, e a partir de um documento

publicado, denominado: “Creches: instruções para a sua instalação e o seu funcionamento”, concluiu-se que a creche não era um lugar defendido por todos. Algumas pessoas acreditavam que a única responsável pela educação dos filhos era a mãe.

Machado (1997) confirma que somente a partir da década de 70 ocorreu o ciclo de expansão das creches, “com revisão de seu significado, originário de reivindicações e propostas de movimentos feministas” (MACHADO, 1997, p. 16). A autora ainda observa que a partir deste momento as creches passaram a apoiar-se numa visão de assistência compensatória às crianças que vinham, na sua maioria, de classes sociais desfavorecidas, “enfazando a assistência médico-nutricional”. (MACHADO, 1997, p.16).

No início da década de 80, a principal característica das creches continuava sendo o assistencialismo. Neste momento, os trabalhadores iniciaram um movimento de luta por creches, que tomou uma enorme proporção. O Estado, então, passou a colocar a creche como um direito de todo o trabalhador. Dessa forma, houve um aumento do número de creches mantidas pelo Poder Público que eram oferecidas para as famílias de baixa renda. Como o número de creches era insuficiente para atender a toda a população, criou-se lares vicinais ou creches domiciliares. Esses lares vicinais nada mais eram que casas de família que atendiam em média dez crianças, durante o período em que as mães estavam trabalhando fora.

Havia também, o temor pelo aumento da criminalidade entre os jovens e a idéia do aumento do número de creches também estava ligada ao fato de que mais lugares fossem criados para guardar as crianças abandonadas. Na leitura de Vieira (1999), segundo nossa interpretação, o crescimento do número de creches e pré-escolas no final da década de 70, obedeceu aos seguintes determinantes:

- Demanda social pela escolarização dos menores de sete anos;
- Mudança no modo de vida das famílias: as famílias ficaram menos numerosas;
- Aumento da participação da mulher no mercado de trabalho;
- A rua tornou-se um local perigoso, assim, as crianças precisavam de um espaço seguro;

- Luta dos movimentos sociais por direitos, dentre eles, a instalação de creches.
- Influências de propostas vindas de organizações internacionais.

Foi somente com a promulgação da nova Constituição, em 1988, que a creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, vinculando-se a área da Educação. Com isso, propostas pedagógicas foram elaboradas na tentativa de uma melhor estruturação desse espaço educacional e da superação de seu caráter puramente assistencialista. Assim, passou-se a definir a creche como “educativa, voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança, enquanto contexto de desenvolvimento para a criança pequena”. (OLIVEIRA, 1992, p. 49).

Essas mudanças conseguiram posicionar a criança como um sujeito de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) destaca a condição de cidadania da criança, postulando que ela deve ser respeitada como ser em desenvolvimento com necessidades e características específicas, além de ser detentora de uma série de direitos, como direito ao afeto, ao brincar, ao conhecer. Desse modo, a criação do filho pequeno sai do espaço doméstico e de exclusividade da família, sem que a mãe seja considerada insuficiente, inapta, ou portadora de alguma patologia.

Com isso, a educação em complemento com a ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade no projeto pedagógico da creche ou pré-escola. A partir disto, a Educação Infantil passa a ser cargo dos Municípios e é considerado como a primeira etapa da Educação Básica.

Mesmo assim, concordamos com Langer (1992), ao afirmar que a creche, ainda hoje, tem um lugar ambíguo no sistema de ensino. Seus interesses ainda estão voltados mais para a mãe que trabalha do que para as necessidades da criança, reconhecendo-se também os efeitos que disso é lançado para o educador.

A socialização da criança pequena em creche atendeu à necessidade dos tempos atuais. No Brasil tem acompanhado os acertos e desacertos da política educacional do país, tornando difícil o reconhecimento desse atendimento como um espaço genuinamente educativo. Confundindo-se no assistencialismo que marcou seu surgimento, ainda hoje os educadores de

creche precisam elaborar as contradições daí decorrentes. (LANGER, 1992, p.123).

3.4A CRECHE COMUNITÁRIA

Há, entretanto, a partir de 1970, transformações no campo social que influenciarão no surgimento de outras modalidades de creches. O “milagre” econômico criado pelo regime militar; o início da atuação, no Brasil, dos movimentos feministas; a constituição da sociedade capitalista; da urbanização e o início do trabalho industrial, aumentam a participação feminina na força de trabalho e a mulher passa a atuar fora de casa aumentando a renda familiar. Dessa forma, ela precisa deixar seus filhos sob os cuidados de outra pessoa, durante a jornada de trabalho. Inicialmente, pessoas de confiança eram responsáveis para cuidar de seus filhos. Com isso, há uma pressão popular pelo aumento das creches. Diante da ausência do poder público, mulheres das classes populares começam a se organizar em torno da criação de creches comunitárias.

Embora organizadas pela própria população, portanto, com um forte referencial da sua realidade, as creches comunitárias surgem marcadas pela precariedade material, o que limita seu funcionamento apenas como cuidado das necessidades básicas e assim, guarda da criança. A preocupação pedagógica, quando ocorria, acompanhava um ideário de educação compensatória, tão presente na década de 70 e que via na educação pré-escolar, a possibilidade de evitar a evasão nas séries seguintes.

As creches comunitárias, como se vê, possuem uma forte origem histórica, político-ideológica e econômica, já que nasceram do movimento de operários que exigiam, dentre outras coisas, um espaço de cuidado para seus filhos. Neste sentido, elas se constituíram enquanto uma forma singular de atendimento à população empobrecida, como uma resposta ao descaso do poder público em relação as suas necessidades de educação e cuidado. É nesta categoria, se assim podemos chamar, que se situa a creche que serviu como espaço de nossas análises.

4 O CAMPO EMPÍRICO: A CRECHE OBSERVADA

4.1 UM PEQUENO LUGAR

Seguindo nossa narrativa histórica, trataremos agora da história da constituição da creche que foi nosso campo de pesquisa. Contamos aqui, na forma de uma espécie de mosaico, isto é, levando em conta tanto a história narrada pelos atores principais da cena, como a “história dita oficial” (a partir de um documento redigido pela primeira diretora da escola), um pouco do que pudemos colher dessa experiência.

Trata-se de uma Escola de Educação Infantil, fundada há vinte e um anos. Localizada em um bairro pobre da cidade de São Leopoldo, foi gestada como um dos braços sociais de uma entidade maior, cujos objetivos estão situados a seguir: na criação de espaços sociais para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de projetos na perspectiva de redes para o desenvolvimento local; emancipação e autonomia dos sujeitos com os quais trabalham e, ao mesmo tempo, uma forma de proporcionar e construir políticas públicas e sociais no município de São Leopoldo.

Esta creche (assim denominada pelos próprios sujeitos da pesquisa) tem como princípios institucionais que regem o seu fazer social, o pensamento e a orientação das ações desta entidade de educação infantil. É formada por uma comunidade de pessoas: a equipe de trabalho da escola, a equipe diretiva que busca o financiamento para o funcionamento desta escola, a direção da escola, as educadoras, a equipe técnica de apoio, a equipe de administração e os alunos (crianças de dois meses e meio até cinco anos de idades). Isto é, fazem parte efetivamente desta instituição: uma diretora, uma secretária, seis educadoras (que se alternam nos turnos da manhã e da tarde no atendimento às crianças), duas cozinheiras, uma pessoa responsável pela limpeza e as crianças.

Sendo uma entidade filantrópica, que atende a quarenta e cinco crianças, divididas em quatro turmas, mais o berçário, com recursos advindos, entre outros meios, dos empresários da cidade, esta creche está localizada em um bairro com pouquíssimos recursos, por isso a escolha de instalá-la neste local. A matrícula e a permanência da criança durante o ano letivo são totalmente gratuitas. São aceitas apenas contribuições espontâneas das famílias.

Em termos de infra-estrutura, a creche conta hoje, além do berçário (para as crianças de dois meses e meio a três anos), com mais quatro salas de aula (para as crianças de três anos a cinco anos de idade), dois banheiros, um refeitório e uma cozinha, uma sala com TV, DVD e ar condicionado (equipamentos adquiridos a partir de uma rifa organizada pelos alunos de um colégio particular da região). Também existe a sala da diretora e um espaço de entrada com cadeiras e uma mesa que serve para as reuniões eventuais com os pais. Na parte de fora da casa, há um pequeno pátio com uma pracinha para as crianças.

No berçário podemos encontrar além de móveis brancos e de ferro, um grande berço que possui grades removíveis. Assim, dependendo do número de crianças que freqüentam o berçário, as educadoras poderão organizar mais ou menos espaço para os bebês dormirem. A sala também possui uma geladeira para armazenar alimentos e líquidos, duas pias, um chuveiro, dois trocadores e duas poltronas para serem utilizadas pelas educadoras. As paredes da sala são pintadas de azul e rosa, numa clara alusão ao masculino e ao feminino. Nas paredes estão afixados painéis com motivos infantis, elaborados pelas educadoras. Há também um pequeno espelho pendurado em uma parede que auxilia na construção da identificação corporal do bebê. Nos dias frios, são colocados colchões de borracha no chão para os bebês poderem brincar.

Como segurança, mais recentemente, foi instalado na porta de entrada da sala do berçário, um pequeno portão de madeira que fica permanentemente trancado, a fim de impedir que alguma criança saia da sala sem ser vista, quando a porta está aberta.

4.2A EXPERIÊNCIA DE OBSERVAR

Observar uma turma de bebês e crianças muito pequenas e não interagir é uma tarefa praticamente impossível. Dessa forma, foi assim que ocorreram as nossas observações na creche em questão, mais especificadamente no berçário, com crianças de dois meses e meio a três anos de idade. Em vários momentos, fomos chamados a participar: produzir um brincar diferente quando o brinquedo que estava em jogo não possibilitava que todos participassem; distrair com caretas enquanto a educadora trocava as fraldas; correr até o berçário quando de lá vinha

um choro, observar alguma criança mais de perto ou até mesmo, imprimir certa opinião sobre o desenvolvimento de outra.

O espaço que utilizamos para tais observações foi o próprio berçário e em raros momentos, o pátio da escola e o refeitório. Entretanto, tivemos sempre como norte das nossas observações a relação que se passava entre os bebês e as educadoras, que ali estavam. Assim, nos detivemos nas sutilezas necessárias com que os códigos mais variados de cada bebê, por exemplo: para indicar seu desconforto, sua tensão, suas necessidades, seu afeto, iam sendo ou não decodificados pelas educadoras. Observar essa dupla foi decisivo para a organização desta pesquisa, já que foram nos pequenos gestos, olhares, toques, balbucios que encontramos os elementos mais preciosos que pudemos analisar mais a frente.

5 AS EDUCADORAS

5.1 EM BUSCA DO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

É sabido por nós do forte apelo que tem sido feito pelos gestores da educação infantil para que o seu corpo técnico se profissionalize. E essa demanda acabou se transformando em lei. De acordo com as novas Leis de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 42, verificamos que para o docente atuar na área da educação infantil, ele deverá ser formado em curso de nível superior, com habilitação específica para a Educação Infantil.

Assim, todas as instituições de educação infantil, da rede pública ou privada, deveriam se ajustar a essa regra até o ano de 2007. Com isso, iniciou-se uma série de debates sobre o lugar do docente, sua função e profissionalização.

Segundo Campos (2001), as funções que historicamente marcaram a educação infantil no Brasil têm determinado dois tipos de profissionais. Em primeiro lugar, mulheres de baixa renda, consideradas leigas, de quem só se espera que cuidem, alimentem e protejam as crianças. E, em segundo lugar, professoras, com formação no magistério, como opção de segundo grau, de quem se espera que promovam atividades que desenvolvam nas crianças habilidade e hábitos que as preparem para a alfabetização.

O primeiro tipo de profissional apontado foi forjado a partir da concepção assistencialista, que, tradicionalmente tem orientado o atendimento às crianças de zero à cinco anos, principalmente nas creches ou pré-escolas. A função exclusiva de guarda e assistência conferida a essas instituições faz com que o ponto principal do trabalho resida nos cuidados básicos de alimentação, higiene, sono e alguns momentos de distração, sem que para tal necessite de uma formação específica e consistente do profissional que trabalha junto à criança. A ele é pedido apenas que goste de crianças e que tenha alguma experiência de cuidado com as mesmas. Os profissionais que se enquadram nesse perfil recebem muitas denominações: auxiliares de creche, monitoras, atendentes, professoras, recreacionistas, tias, cuidadoras, educadoras. Isso traduz a inexistência de uma concepção pedagógica do seu fazer cotidiano e a supremacia do cuidar sobre o educar.

Se tomarmos uma pesquisa recente, de autoria de Silva⁵ (2008), vale registrar que é grande o número de profissionais da educação infantil que não tem uma formação adequada, que possuem uma remuneração muito baixa e que trabalham em condições muito precárias.

O segundo tipo de profissional identificado acima se insere em uma perspectiva mais voltada à educação infantil. Nesta função está colocada a concepção de que a educação infantil deve ter como ênfase a preparação para o primeiro ano do ensino médio, a partir do desenvolvimento de habilidades consideradas pré-requisitos para a aprendizagem. Onde essa perspectiva é colocada, exige-se em geral, profissionais com magistério. Esta função ganhou força a partir do anos 70 com a política de educação compensatória, no qual se difundiu a idéia de que a pré-escola era um lugar de reparação das deficiências das crianças para prepará-la para as séries iniciais.

Pimenta (2008) diz que a habilitação ao magistério tem se constituído em uma habilitação a mais do segundo grau, sem identidade própria, não tendo uma formação pedagógica consistente. Assim, ao enfrentar o cotidiano das escolinhas, o professor depara-se com uma realidade que não conhece e, além disso, não dispõe de uma teoria suficiente sobre a prática pedagógica que lhe permita superar pontos difíceis na sua prática.

Esses dois tipos de profissionais existentes na educação infantil revelam uma dicotomia entre a assistência e a educação. O cuidar e o educar são funções que não se distinguem quando se pretende promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas nas creches ou nas pré-escolas. O que se faz necessário é aliar o pedagógico às questões ligadas à higiene, à alimentação e aos cuidados. Oliveira (2002) ressalta que um modelo higienista-assistencialista de funcionamento busca entre suas berçaristas capacitação relativa ao desenvolvimento físico das crianças, já a concepção do modelo escolar, defende a idéia da presença de professores que interajam com a criança desde seu nascimento.

Mariotto (2009) afirma que, apesar do surgimento de certas leis e decretos, a função do educador infantil fica excluída da idéia de uma profissão, até porque há

⁵ Esta pesquisa de doutorado versa sobre os saberes e fazeres das professoras com as crianças pequenas de uma instituição de Educação Infantil na cidade de São Paulo. A autora analisa desde a formação dessas educadoras, até como ocorre sua atuação junto às crianças e se há uma correspondência da prática com a teoria.

uma convicção de que a capacidade de acolher os pequenos se enraíza na “predisposição” ou nas próprias experiências parentais.

Se, com o aparecimento das creches o ambiente familiar deixou de ser o único lugar tradicional de criação dos filhos, à educadora se colocou também a responsabilidade de acompanhar esse desenvolvimento da criança pequena. Assim, ela não é apenas uma profissional que desempenha tarefas, mas ocupa um outro lugar e, portanto, outra função, que a ultrapassa e que opera à sua revelia. O cumprimento eficiente das tarefas da dita atendente, exige desta algo a mais, algo impossível de ser entendido ou aprendido intelectualmente.

5.2 ANÁLISES DAS FALAS

Esta pesquisa também inclui uma discussão sobre quem são as educadoras para além dos aspectos legal ou profissional. Desta forma, mostra-se interessante pensar como elas entendem o seu próprio trabalho, quais as concepções que tem sobre a criança pequena, como falam sobre o que sentem pelo seu fazer. São questões que cercam as particularidades dos laços discursivos estabelecidos entre a educadora e o bebê. Dando seguimento a esta pesquisa, elege-se como campo empírico, a observação da rotina destas educadoras dentro da creche.

É válido destacar que algumas profissionais, apesar de advindas da área da educação, não tem alunos, não dão aulas, isto é, não exercem o papel tradicional de professora. Outras, chegam apenas com sua experiência pessoal, sem nenhuma formação acadêmica. No entanto, todas elas precisam trabalhar com as complexas transformações pelas quais passa um bebê no seu desenvolvimento.

5.3 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 1: A impossibilidade da dedicação particularizada

Ao iniciar minhas observações, acompanho a rotina do berçário que é atendido por duas educadoras, que se revezam em turnos diferentes. Em um primeiro momento, percebo o quanto é cansativo para uma educadora atender sozinha cerca de oito crianças. Logo, a responsável queixa-se do intenso trabalho dizendo: *“seria mais fácil se nós pudessemos estar em duplas. Nós poderíamos atender melhor individualmente, cada criança (...) quando chega a metade da*

manhã, eu já estou bem cansada". E segue: *"esses bebês, que entraram este ano são bem difíceis, eles dão um cansaço na gente"*.

Quando a educadora se refere ao momento do choro, diz: *"se vou atender cada um individualmente, não consigo dar conta dos outros, porque todos choram ao mesmo tempo. Então, eu acabo não pegando nenhum"*.

É verdade que suas tarefas ultrapassam suas possibilidades de um atendimento mais particularizado a cada um dos bebês. No entanto, também é certo que, por trás desta queixa, há um entendimento de que os bebês não devem ser tomados individualmente, para não criar maus hábitos. Isto é, há um certo entendimento de que não se pode responder à todos os chamados do bebê para melhor educá-lo. Assim, percebo que o tempo das educadoras dedicado aos bebês revela, da mesma maneira, uma forma de dar conta do próprio trabalho e também uma crença relativa à boa educação de uma criança.

5.4 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 2: O momento da alimentação

Um momento significativo que me parece expressar o laço entre educadora e bebê refere-se aos cuidados com a alimentação. Além disso, esta é uma cena reveladora de como está se constituindo o psiquismo do bebê, já que a situação de alimentação indiscutivelmente demonstra o contato do bebê com o Outro e com os outros.

Na creche percebi que as educadoras preocupam-se com o fato dos bebês levarem tudo à boca, de morderem-se uns aos outros e inúmeras outras situações nas quais é através da boca que o bebê experimenta e explora o ambiente. Segundo a educadora 2: *"eu preciso sempre estar de olho neles (...), eles se mordem muito"*. Mas pondera: *"é uma questão de cuidado nosso, temos sempre que ficar de olhos bem abertos"*.

Pensamos que esta questão da alimentação, assim como outras relacionadas ao sono, às doenças, aos acidentes, etc... acaba expondo as famílias destas crianças, uma vez que aponta para a fragilidade de um saber dos pais sobre os próprios filhos. Para as famílias, a instituição, marcada por um discurso pedagógico, sempre sabe o que é melhor para os bebês. Deste modo, aparecem questões, como nos revela a educadora 2: *"como uma criança de dois anos ainda pode mamar?"*, ou

ainda: *“a criança não come aqui na creche e mesmo assim está engordando, deve mamar a noite inteira!”*.

Entendi que quando um bebê é colocado na creche, a angústia dos pais revela-se muito particularmente em torno da alimentação. São mães e pais preocupados se seus filhos estão sendo bem alimentados, o que estão comendo e principalmente a quantidade de comida dada às crianças. E as educadoras se valem destas preocupações, que somadas às suas próprias angústias, produzem uma certa forçagem para o bebê alimenta-ser de acordo com um padrão estabelecido.

A educadora 2 mostra-se sensível ao ritmo de cada criança: *“aqui no refeitório temos que ter muita paciência, cada criança tem um tempo para comer”*. No entanto, quando observo o momento da alimentação, percebo o quanto as educadoras insistem para que a criança coma tudo. Isto revela o esforço delas para atender ao regimento proposto na creche, pois há um tempo determinado para as refeições. Mais uma vez, fica posto que o funcionamento da instituição se sobrepõe às diferenças subjetivas de cada criança, uma vez que cada uma delas vem com as marcas de sua própria história.

5.5 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 3: A importância da presença-ausência

A partir da fala da educadora 3, relativa às suas ausências junto aos bebês na creche, é possível pensar nas questões relativas à alternância presença – ausência dos adultos na vida dos bebês. A educadora 3, talvez de uma posição narcísica, faz o seguinte comentário: *“teve uma vez que eu precisei me ausentar por quase uma semana aqui da creche (...), eu estava doente (...), me disseram que as crianças não sentiram minha falta”*. Em outro momento ela relata: *“quando eu saio da sala, às vezes por poucos minutos, tem um bebê que já começa a chorar enquanto os outros parecem não sentir minha ausência (...), a mãe deste bebê, cada vez que traz ele para a creche fica muito desconfiada se ele é bem cuidado”*.

Sabemos que a alternância presença e ausência da mãe na vida do bebê é absolutamente necessária para a sua constituição psíquica, isto é, é preciso que nos cuidados que a mãe dirige ao filho ela não responda apenas com presença ou apenas com ausência. Uma mãe pode estar fisicamente presente, mas não estar ali com sua atenção voltada ao bebê, de outro lado, uma mãe pode ausentar-se, mas

toma tantos cuidados para que nenhuma diferença se instale que o bebê não registra a sua saída. Esta alternância, quando simbólica e não só física, possibilitará a substituição do puro funcionamento da necessidade pela inscrição pulsional.

Na creche em questão, quando analiso a segunda parte da fala da educadora 3, percebo que ela está falando de um pequeno bebê ainda no tempo de alienação. As saídas e retornos de quem cuida dos bebês introduz importantes elementos de alternância para que depois ocorra a separação. Antes disso, a mãe precisa ter investido libidinalmente o bebê supondo ali um sujeito, só assim poderão ser oferecidas experiências aos bebês que vão para além do corpo materno.

Desta forma, a mãe pode oferecer ao seu bebê experiências que preparem a separação: os bebês poderão suportar o desmame, receber a oferta da comida sólida e explorar o brincar. É a partir desta operação que o bebê, simbolizando a separação, poderá suportar a ausência da mãe, criando recursos para a adaptação ao ambiente da creche.

As questões relativas à alternância presença e ausência da mãe, são vitais para a adequada entrada e vivência do bebê no ambiente da creche. São questões que se prolongam na convivência das educadoras com a criança, já que se o bebê tenta evitar a separação, prolongando a alienação, vai exigir ainda mais a presença física da educadora.

5.6 FRAGMENTOS DE ANÁLISE DA EDUCADORA 4: O desamparo na instituição

Continuando as minhas observações na creche, sou recebida por uma profissional que relata seu longo tempo de trabalho (mais de quinze anos) em instituições que atendem crianças. Percebo que, inicialmente, ela fala com alguma inibição, provavelmente escolhendo as palavras para expressar seu trabalho.

No entanto, logo podemos conversar mais livremente quando ela coloca seu desempenho no cuidado com as crianças, considerando-o mais uma “razão de viver” do que um trabalho profissional. Essa expressão designa a intensa mobilização que a educadora 4 atribui ao seu fazer. Ela não o descreve como tarefas específicas de uma profissão a cumprir, mas o coloca como a possibilidade de uma plena realização.

Nas suas palavras: *“fico muito preocupada com as crianças quando chega a sexta-feira e sei que não poderei vê-los no outro dia (...) ainda mais quando estão*

doentes (...)". E completa: *"às vezes, no final de semana até telefone para os pais para ver se deram todos os remédios direitinho e se a criança está melhor"*.

Sua fala traz a possibilidade de uma discussão acerca da dificuldade da posição do profissional que trabalha com crianças em processo de constituição subjetiva. Este trabalhador geralmente é exigido para além do estritamente profissional, quando, então, coloca sua própria subjetividade na tarefa. Algumas vezes, por não conseguir suportar a pressão provocada pelo intenso envolvimento com a criança, a cuidadora ultrapassa os limites do seu trabalho na creche, alienando-se na vida da criança.

É importante salientar que dentro desta creche não há na equipe técnica profissionais que possam escutar as educadoras em suas dificuldades, resultando em falas que ficam sem destinatário. Este problema institucional cria uma situação de trabalho onde predominam aspectos intuitivos, quando se confundem traços da história pessoal, crenças e valores familiares e ainda questões mal resolvidas da própria organização subjetiva da educadora.

5.7O LAÇO EDUCADORA – BEBÊ

Depois destes fragmentos apresentados, é importante perguntar sobre a forma de laço que é estabelecido entre o bebê e a educadora. Conforme Mariotto (2009), observamos que para haver qualidade neste laço o que importa é a disponibilidade de amparo psíquico do profissional, é seu exercício em suportar bem esse encontro com o bebê, é sua possibilidade em dar um acolhimento legítimo.

Em uma troca de fraldas, um banho, ou ainda no momento da refeição, a troca significativa pode resultar muito mais efetiva e consistente do que em um exercício pedagógico (fazer instrumental e técnico) em que a educadora está distanciada subjetivamente do bebê. De modo geral, as creches seguem um modelo asséptico e regrado na sua proposta de trabalho, preocupando-se mais com as aparências do que com as trocas simbólicas. É o que nos mostra Teperman: "em nome de regras e princípios, como os cuidados com a higiene ou a saúde dos bebês, por exemplo, muitas vezes há resistência em se fazer estas concessões à mãe e/ou ao bebê" (TEPERMAN, 2005, p. 196).

Assim, o caráter simbólico é definidor para que um laço entre educadora e bebê se efetive positivamente. Reconhecemos que isto ocorre quando

percebemos que as educadoras já se permitem serem escolhidas por um ou por outro bebê. Neste caso, já pode se estabelecer um laço único e singularizado entre bebê e educadora.

Como o tema central desta dissertação abrange o trabalho das educadoras com os bebês, se faz importante buscar como a psicanálise entende a transformação do ser puramente biológico em um ser de linguagem e cultura. Portanto, para poder falar do bebê nesta perspectiva teórica, é necessário revisitar a discussão sobre a constituição psíquica do sujeito e a fundamental importância das funções parentais. Entretanto, antes de entrar neste tema fica sublinhada a questão da necessidade de tentar responder o que é *função* nesta vertente teórica. Tema do próximo capítulo.

6 SOBRE A FUNÇÃO EM PSICANÁLISE

6.1 LACAN E ALGUMAS INTERLOCUÇÕES COM A MATEMÁTICA

Para melhor apresentar esse tema, nos deteremos na leitura de Melo (2007), cuja dissertação de mestrado, que vincula a teoria psicanalítica com a lógica matemática, nos possibilitou melhor entender essa difícil problematização.

Lacan, na tentativa de transmitir um saber sobre a psicanálise, recorre à lógica⁶ e à modelos topológicos. O desafio para Lacan é a transmissibilidade e o ensino da psicanálise. Isso supõe uma formalização matemática que Lacan não hesita em designá-la como seu objetivo. Em seu Seminário R.S.I (1975), ele expõe que a formalização matemática é sua finalidade, seu ideal, já que só ela é matema, isto é, algo capaz de ser transmitido integralmente.

Lacan aprofunda seu interesse pela matemática com os objetos topológicos. Antes disso, o uso que fazia era de uma álgebra destituída de significado e de uma lógica não clássica. Entretanto, com a topologia, Lacan usa-a como um recurso mais completo na exemplificação de suas teorias sobre o inconsciente. Seu objetivo é estruturá-lo e visualizá-lo através das superfícies topológicas.

Melo (2007), na defesa das idéias lacanianas, admite que tanto a topologia como também as outras referências matemáticas usadas por Lacan são introdutórias e muito intuitivas, além disso, em algumas ocasiões são confusas, do ponto de vista matemático. Em todo o caso, o assunto é árduo e penoso para os leitores leigos em matemática. A autora ainda afirma que o flerte de Lacan com a matemática não teve êxito em todos os seus trabalhos, se estes forem submetidos à lógica clássica. No entanto, esclarece que a matemática é regida pela lógica clássica e esta não se aplica às teorias lacanianas.

Conforme o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1987), vale à pena situar que a lógica clássica teve como precursor o pensador Aristóteles e é embasamento para todo o pensamento positivista, o qual designa uma tendência de encarar a vida somente pelo lado prático e útil, através de fatos reais. Na opinião da autora, Lacan pecou na sua despreensão de que todas essas concepções são

⁶ A lógica é o ramo da filosofia que cuida das regras do bem pensar, ou do pensar correto, sendo, portanto, um *instrumento do pensar*. A aprendizagem da lógica não constitui um fim em si. O principal organizador da lógica clássica foi Aristóteles, com sua obra chamada "Organon".

muito claras, porque em nenhum momento ele introduziu os conceitos matemáticos para seu público, ela conclui que Lacan se utiliza de um estilo confuso propositalmente. Talvez Lacan não tenha organizado suas idéias de modo coerente para transmiti-las. Talvez seu estilo provocador tenha sido intencional.

Melo (2007) afirma que a idéia do matema como um objeto universal de conhecimento foi o que atraiu Lacan para o seu uso. Uma teoria formalizada através dos matemas contribuiria para a psicanálise com a possibilidade de embasamento de toda uma estrutura em um único pilar. Assim, para a autora, Lacan recorre aos matemas não para enquadrar a teoria psicanalítica nos moldes científicos, mas para formalizá-la e perpetuá-la sem perda de sentido.

Sobre os significados matemáticos dos matemas, eles não podem ser concebidos estritamente sob um ponto de vista da lógica clássica. A psicanálise, desde Freud trabalha em outras direções. Por exemplo, não seria possível a aplicação das leis da lógica clássica para entender a estrutura e o funcionamento do inconsciente. Este é exatamente um lugar onde tudo é possível e impossível ao mesmo tempo.

Sampaio (1975), refletindo acerca do trabalho teórico de Freud, afirma que as influências positivistas, resultado do seu forte vínculo com a lógica clássica, não o ajudaram. Somente com Lacan uma nova maneira de compreender o inconsciente pode ser construída. Sua releitura da teoria freudiana é formalizada e explicitada sobre uma nova lógica.

A proposta de Sampaio tenta entender o que Lacan e sua lógica do significante se propõem, afirmando que os matemas podem se submeter a esta lógica, por ela permitir o indeterminado e o paradoxal. Para Lacan [1953 (1998)], como a linguagem tem função constitutiva no sujeito, ela é condição de possibilidade. O inconsciente obedece às leis formais análogas às leis lingüísticas. Assim, o sujeito não domina a ordem do significante, sendo antes esta ordem que o constitui enquanto sujeito, o qual é descentrado em relação a um mundo que lhe escapa. É a autonomia do significante em relação ao sujeito.

Para exemplificar a diferença entre a lógica clássica e a lógica lacaniana, podemos utilizar a concepção de *objeto a* em Lacan, retomada pelo autor a partir da idéia de *objeto perdido* em Freud. Segundo Lacan [1973 (2003)], o pequeno *a* é a inicial de “outro” em francês, não é o outro, não é o outro sexo, é o outro do desejo, é o que constitui a causa do desejo.

Como para Lacan [1973 (2003)] o sujeito nunca é completo a partir de seu próprio *eu*, a função do *objeto a* é justamente simbolizar a falta do *Outro*. O *Outro* é tudo aquilo que não se pode dominar efetivamente através dos efeitos das palavras ou dos atos.

A compreensão do conceito de *objeto a* forneceu a Lacan um maior esclarecimento do sujeito na teoria psicanalítica. Proporciona uma nova visão do psiquismo humano e também aprimora a clínica psicanalítica, uma vez que Lacan levanta a questão da incompletude do ser humano, precisando buscar no *Outro* aquilo que ele julga lhe faltar. Segundo Melo (2007), Lacan discute a idéia do *objeto perdido* de Freud como algo que precisa ser encontrado novamente.

Em 1960, no artigo *Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano* que Lacan formará o conceito de *objeto a*. Klatau e Souza (2003) esclarecem que no Seminário de 1964, Lacan utiliza uma teoria matemática, especialmente se valendo da teoria dos conjuntos e suas definições de união e intersecção, para conceituar a alienação e a separação.

Lacan define dois conjuntos aos quais chamará de conjunto do sujeito (S) e conjunto do *Outro* (O). Ele vai desenhar duas elipses com uma pequena área central em comum. Se seguirmos a lógica clássica, a lógica pela qual a matemática é regida, observamos que os dois conjuntos tem uma intersecção que delimita a sobreposição dos conjuntos. Lacan, ao não seguir essa lógica para formular seu raciocínio, confirma que não segue a lógica clássica. Seu entendimento é que a intersecção entre os dois conjuntos, Sujeito e *Outro*, é justamente o que na matemática é denominado como conjunto complementar⁷, no caso, a união dos conjuntos. Para Lacan a intersecção é a região exterior aos dois conjuntos. Ele se utiliza da intersecção sempre à procura do que falta. Assim, esta região responde a sua proposta, ao representar a falta para os dois conjuntos. Desta forma, o *objeto a* é definido como a falta em sua essência, representando tudo aquilo que foi perdido e não será recuperado.

A letra *a* simboliza a instância da falta e exercerá a função de preencher uma lacuna, um lugar. De acordo com Melo (2007), tal noção de lugar já conduz à uma topologia que Lacan produziu em seus estudos.

⁷ Melo (2007) esclarece que conjunto complementar de X é o conjunto dos elementos que não pertencem a X.

6.2 O CONCEITO DE *FUNÇÃO* EM OUTRAS DISCIPLINAS

Como acabamos de notar, Lacan inovou quando incluiu os estudos matemáticos numa área das ciências humanas, de conhecimento subjetivo, como é a teoria do sujeito. Neste momento, nos interessa pesquisar a origem do termo *função*.

Em relação ao conceito de *função* percebemos que ele é amplamente utilizado em várias disciplinas com as mais variadas conotações. Por exemplo, em um sentido mais geral é definido como papel e características desempenhados por um órgão num conjunto, que pode ser mecânico, fisiológico, psíquico ou social, cujas partes são interdependentes. De outro lado, especificamente, define na Biologia propriedades ativas fundamentais, como nutrição e reprodução, típicas de um ser vivo. Na Sociologia, o conceito distingue: a) as *funções* sociais provadas, exercidas de um modo autônomo; b) as *funções* públicas, cujos representantes são os únicos a usar, normalmente, o nome de funcionários. Já na Psicologia, uma *função* psicológica liga-se a um sistema de causas centradas nos mesmos objetivos gerais, diferente do sentido que toma em fisiologia, quando uma *função* liga-se a um órgão particular.

No estudo da Matemática, o conceito de *função* remete, em primeiro lugar, às diversas linhas que variam com a posição de um ponto (abscissa, ordenada, corda, tangente, etc...). Em segundo lugar, chama-se *função* de uma ou de várias quantidades a toda a expressão de cálculo na qual essas quantidades entrem de alguma maneira. Uma variável y é *função* de uma variável x , quando a cada um dos estados de grandeza de x corresponde um estado de grandeza perfeitamente determinado de y . Se esta correspondência for expressa por uma equação que permita calcular y conhecendo x , a *função* é dita explícita. Em caso contrário, é dita implícita. Ainda na matemática, y é *função* de x , se a cada valor de x corresponder um valor de y bem determinado, qualquer que seja o processo que permita estabelecer esta correspondência.

Estas definições não se referem apenas às *funções* uniformes, para as quais um só valor de y corresponde a cada valor de x . Uma *função*, no sentido mais geral pode ter, para cada valor de x , vários valores, ou mesmo, uma infinidade (*funções* multiformes, infinitiformes).

Também encontramos nesta disciplina, um estudo sobre a relação funcional entre x e y . Para os matemáticos, na expressão $y = f(x)$, é y que é a *função*. É neste sentido que se estudam as variações de uma *função*. Mas o uso estende o nome de *função* a toda a expressão e também à relação funcional que liga as duas variáveis. Nesta direção, a *função* não varia, na medida em que é, pelo contrário, a lei constante das variações dos dois termos. Reside aí uma fonte de confusão. No entanto, é possível um esclarecimento: conceber uma *função* de uma variável é admitir que entre dois termos que variam simultaneamente existe uma relação idêntica a si própria. Ou seja, é entender que, sob a aparente mudança do antecedente e do conseqüente, existe qualquer coisa de constante. Segundo o Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia (1993), que subsidiou nossa explanação sobre as variadas definições de *função*, esta constância dirige todas as ciências físicas e naturais, configurando um conceito geral de Lei.

A noção de *função*, não implicando a natureza quantitativa das variáveis foi estendida aos termos variáveis da lógica, criando assim *funções* lógicas.

Aparece aí não um novo sentido, mas uma nova aplicação da palavra *função*. Chamam-se *função* proposicional, as expressões lógicas que contém uma ou mais variáveis que se substituídas por constantes (dos termos determinados), a expressão considerada torna-se uma proposição (verdadeira ou falsa, conforme as constantes escolhidas). Exemplificando, “ x é homem”, “ y é chumbo” são *funções* proposicionais simples que se tornam proposições verdadeiras para $x = \text{Pedro}$ e $y = \text{pesado}$. No entanto, as proposições seriam falsas se colocássemos $x = \text{cavalo}$ e $y = \text{vermelho}$.

Com estas breves noções sobre a lógica e a matemática, podemos lançar nossa atenção sobre o conceito de *função* operado na formulação psicanalítica lacaniana.

6.3 O CONCEITO DE *FUNÇÃO* NA PSICANÁLISE LACANIANA

Neste momento, mostra-se interessante fazer um breve percorrido sobre a obra de Gottlob Frege para saber o que ele entende por *função*. Tomamos Frege também e principalmente por ele ter sido a fonte de onde Lacan colheu a idéia de *função*. Podemos fazer uma relação entre a noção de *função* tomada por Lacan e

aquela elaborada por Frege? Quais as idéias de Frege que Lacan tomou para elaborar a sua própria noção de *função*?

Embora Frege seja um pensador contemporâneo, da sua vida pouco se sabe. Ele nasceu na Alemanha em novembro de 1848 e em 1969 ingressou na Universidade de Jena. Foi um matemático, lógico e filósofo alemão. Trabalhando na fronteira entre a filosofia e a matemática, Frege foi o principal criador da lógica matemática moderna, sendo considerado ao lado de Aristóteles como o maior lógico de todos os tempos. Até 1903, sua obra permaneceu na obscuridade, sendo questionada inclusive por matemáticos como Georg Cantor⁸.

Em 1973, Frege apresentou sua tese doutoral sobre uma “Representação Geométrica de Figuras Imaginárias no Plano”, expressando um de seus maiores interesses: a teoria das *funções* de variáveis complexas. A grande contribuição de Frege para a lógica matemática foi a criação de um sistema de representação simbólica (*Begriffsschrift*, conceitografia ou ideografia), para representar formalmente a estrutura dos enunciados lógicos e suas relações, e a contribuição para a implementação dos cálculos dos predicados. Esse cálculo parte da decomposição funcional da estrutura das frases (em parte substituindo a velha dicotomia sujeito-predicado, herdada da tradição lógica de Aristóteles, pela oposição matemática *função* - argumento) e da articulação do conceito de quantificação, tornando assim possível a sua manipulação em uma regra: as expressões “para todo o x”, “existe um x”. Isso denota uma operação de quantificação sobre as variáveis, que tem na obra de Frege uma de suas origens. A preocupação de Frege era a sistematização do raciocínio matemático, ou, dito de outra maneira, encontrar uma caracterização precisa do que é uma “demonstração matemática”.

Essencialmente a contribuição de Frege encontra-se numa discussão visando a esclarecer, de um lado, as noções de objeto, conceito e *função*, e as relações que

⁸Georg Cantor foi um matemático, de origem russa. A sua teoria dos conjuntos é uma das mais notáveis inovações matemáticas dos últimos séculos. Nessa teoria, Cantor apresenta demonstrações novas de fatos conhecidos. A teoria contribuiu decisivamente para que se passasse a encarar sob outra perspectiva os problemas da matemática, desde os que surgem nos fundamentos da disciplina até os que são típicos de ramos especializados da álgebra, da análise e da geometria. A sua teoria dos conjuntos é uma das mais notáveis inovações matemáticas dos últimos séculos. Nessa teoria, Cantor apresenta demonstrações novas de fatos conhecidos. A teoria contribuiu decisivamente para que se passasse a encarar sob outra perspectiva os problemas da matemática, desde os que surgem nos fundamentos da disciplina até os que são típicos de ramos especializados da álgebra, da análise e da geometria.

se dão entre as mesmas e, de outro lado, as noções de sentido e referência. A retomada dessas discussões é feita por Frege em seu artigo “Função e Conceito”, de 1891. Neste escrito, ele generaliza mais a noção de *função*, opondo-a radicalmente à noção de objeto. *Função* e objeto são os dois aspectos fundamentais da realidade. Para ele tudo que existe, ou é *função* ou é objeto. Esses dois aspectos classificatórios são irreduzíveis: nada pode ser, simultaneamente, *função* e objeto. Os objetos são designados linguisticamente mediante nomes, enquanto que as *funções* o são por meio de expressões funcionais, por exemplo, $f(x)$.

Em 1904 publica o artigo “Que é uma função?”, segundo o qual ele inicia analisando a palavra “*função*”. Diz que sempre acompanhado desse termo, acabamos encontrando outras das seguintes expressões: expressão do cálculo e variável. Nota-se que há uma oscilação no uso deste termo, pelo fato de que se denomina de *função*, por vezes, ao que determina o modo de dependência, em outras, ao próprio modo de dependência, e ainda, à variável dependente. Mais adiante, segundo Frege (1978), a palavra “variável” tem predominado nas definições propostas. Para o autor, “toda variação se efetua no tempo. Assim sendo, se a análise trata de variáveis, deverá ocupar-se de ocorrências temporais”. (FREGE, 1978, p. 119).

Mas, o que varia? A resposta que geralmente se obtém é: uma grandeza. E, se tentarmos passar da variável para a *função*, como fazemos? O processo se dá sempre do mesmo modo: se cada valor da variável real x , valor pertencente ao domínio desta variável, associa-se um número definido y , então y é também definido em geral como sendo uma variável e denomina-se uma *função da variável real x* . Exprime-se esse fato através de uma equação da forma: $y = f(x)$. (FREGE, 1978, p. 123).

Ora, essa expressão “ y é uma *função* de x ” não tem nenhum sentido, se ela não tem seu complemento que indique a Lei pela qual se dá a associação. Para Frege (1978), o que importa é que se atinja o conhecimento de Leis gerais da *função* e o estabelecimento da expressão técnica *função*. Dessa forma, podemos nos perguntar o que Lacan retirou de Frege para pensar o conceito de *função*?

Lacan [1938 (2002)] escrevendo acerca do complexo do desmame, título que integra o seu texto “Os Complexos familiares na formação do indivíduo”, escrito para a *Encyclopédie française*, nos fala de *função*, quando explica que a criança adquire o conhecimento muito precoce da presença da *função materna*, ou, de outro lado,

concebe o papel do trauma causal que em certas neuroses pode desempenhar a ausência dessa *função*. Aqui fica nítido que Lacan não alia o termo *função* à questão matemática, relação que fará mais tarde na sua teoria. Neste momento, ele está tomando a expressão “*função materna*” pela primeira e única vez: uma *função* exercida por um outro, qualquer outro, no cuidado e portanto, no engendramento de um sujeito. Lacan acrescenta que esse conhecimento da pequena criança pela mãe, ou melhor, pelas funções que a mãe desempenha é inteiramente comprometido com a satisfação das necessidades próprias da primeira infância e com a ambivalência das relações mentais. A criança apegada ao seio da mãe estará em máxima plenitude na satisfação de seu desejo.

Neste mesmo artigo, Lacan [1938 (2002)], insiste na primazia das instâncias culturais em relação às naturais, sustentando a idéia de que a cultura introduz uma nova dimensão na realidade psíquica. Assim, designa a família como uma estrutura social privilegiada de repressão do adulto sobre a criança, cuja organização consiste nos modos de transmissão da autoridade familiar a partir das leis da cultura. O psicanalista relaciona o nascimento da psicanálise ao surgimento de uma crise psicológica resultante do declínio social da imago paterna. Esse texto indica a constituição, senão o fundamento da obra lacaniana, na qual podemos encontrar uma teoria da estruturação subjetiva que progride segundo os complexos familiares que funcionam como organizadores do psiquismo. Contudo, qual a diferença de falar de imago paterna ou de *função* paterna? Ou seja, qual é a diferença entre o papel do pai e a *função* paterna? São questões que nos levam em direção aos desdobramentos da questão da *função* para a psicanálise.

Dor (1991), em seu livro “O pai e sua função em psicanálise”, comenta que o contexto no qual Lacan escreveu sobre o declínio da imago social do pai difere daquele em que desenvolveu posteriormente o tema da *função* paterna. Segundo ele, a releitura do complexo de Édipo⁹ mais as contribuições do antropólogo Lévi-Strauss, através da análise estrutural, possibilitarão Lacan a pensar os personagens do complexo como funções. Ainda é importante destacar que nesta época Lacan

⁹ Dor (2007) acrescenta que a abordagem do complexo de Édipo que em Freud era universal, a partir de Lacan é considerado uma formação fantasmática, que sombreia a estrutura da rede de relações. O autor grifa que convém então, considerar as funções que a articulam. Mais além das formações imaginárias do mito, temos as funções simbólicas, operadoras desta estrutura, que vão permitir separar personagens reais das funções.

ainda não havia desenvolvido os seminários que viriam a abordar esta questão através dos registros do imaginário, do simbólico e do real.

É no terceiro seminário de 1955-56, sobre as psicoses, que Lacan, esboça a *função* do Nome-do-pai e daí em diante busca uma amarração de três dimensões do pai, real, simbólico e imaginário. Seus desdobramentos serão analisados no capítulo dedicado à estruturação do sujeito.

Acompanhando Dor (1991), a ênfase da noção de pai em psicanálise não remete a existência de algum pai encarnado. Assim, a função pode ser exercida sem que se suponha alguém específico que a encarne – ela diz respeito à interdição que opera sobre a mãe no exercício da captura narcísica de seu filho. De fato, assegura o autor: “nada pode garantir antecipadamente que esta encarnação corresponda seguramente à consistência de um pai investido de seu legítimo poder de intervenção estruturante do ponto de vista do inconsciente”. (DOR, 1991, p. 14). Então nesta direção, trata-se menos de um pai real do que de uma entidade essencialmente simbólica que ordena uma *função*.

Dor também acrescenta que o caráter estruturante desta *função*, que constitui o centro da problemática paterna na psicanálise, se funda unicamente no fato de ela se apoiar num princípio estrutural. O importante é grifar que esta *função* se aplica no quadro de uma estrutura, aqui considerado como o conjunto de um sistema de elementos governados por leis internas. Em tal sistema,

(...) basta que um único elemento se mova para que a lógica reguladora do conjunto de todos os outros também se modifique. Como a lógica destas diferentes regulações constitui precisamente a expressão da função paterna compreende-se que ela possa permanecer operando na ausência de todo o Pai real. (DOR, 1991, p. 19).

Como acabamos de ver, a concepção de *função* foi trabalhada neste sub capítulo considerando a construção que Lacan fez, a partir de outros teóricos. Ele assentou sua teoria sobre *função* tomando o elemento paterno. No que diz respeito ao materno talvez tenhamos muitas dificuldades de supô-lo desencarnado – daí a dificuldade de tomá-lo no nível da função? Há uma inclinação a tomar o materno em sua dimensão encarnada dificultando operar com ele a partir do conceito de função? Assim, o próximo item a ser abordado discutirá o uso do termo “*função materna*”, ao mesmo tempo em que explorará teoricamente este conceito.

6.4 É POSSÍVEL FALAR DE *FUNÇÃO* MATERNA?

Dentro de todos os grupos humanos, um adulto cuidador desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Dessa forma, dentro das tradições, dos ritos e costumes e da conservação do patrimônio, esse adulto prevalece na educação precoce, na repressão dos instintos e na aquisição da língua, legitimamente chamada de materna. Assim, esse cuidador se disponibiliza a sustentar a falta e reger os processos fundamentais da constituição do psiquismo humano.

A família afigura-se, a princípio, um grupo natural de indivíduos unidos por uma dupla relação biológica: a geração, que fornece os componentes do grupo, as condições do meio, postuladas pelo desenvolvimento dos jovens e que mantêm o grupo, desde que os adultos geradores assegurem sua *função*. (LACAN, 1938, p. 29).

Sabemos que algo mudou no que diz respeito ao ordenamento social, à lei simbólica, à função de autoridade, à distribuição de papéis e de funções no interior da família contemporânea. O deslocamento da figura paterna tradicional não é um acontecimento recente, podemos dizer que a teoria do complexo de Édipo já foi produzida como resposta a tal situação.

Para nos remetermos, hoje em dia, à questão da família, muitas vezes utilizamos a expressão “novela familiar”. Ela foi criada por Freud no ano de 1908, quando escreveu um curtíssimo artigo, mais tarde intitulado “Romances Familiares”, no qual dizia, de forma categórica, que os pais constituem para a criança pequena a autoridade única e a fonte de todos os conhecimentos. Freud também afirma neste escrito que o desejo da criança de igualar-se aos pais é muito forte, ou seja, ela deseja ser grande como a mãe e forte como o pai.

Conforme vai se desenvolvendo, a criança passa a comparar os seus pais com outros, experimenta as decepções que necessariamente a vida impõe a todos e passa a retificar a vida real com os devaneios de ter sido adotada ou de que seus pais não passam de uma madrasta ou de um padrasto. Na adolescência, vai trazer a necessidade de libertar-se dos pais, que caíram em sua estima, e de imaginar substituí-los por outros, mais carinhosos, mais amigos, que tenham justamente aquilo que supostamente falta aos pais reais. Freud responde a isso, dizendo que na

verdade o que acontece nada mais é do que a expressão da saudade que a criança tem dos dias felizes do passado, quando “o pai lhe parecia o mais nobre e o mais forte dos homens e a mãe a mais linda e amável das mulheres.” (FREUD, 1908, p. 246).

De forma clara, Freud nos proporciona entender, que a criança vira-se contra os pais do presente, para voltar-se para aqueles pais em quem confiava nos primeiros anos de sua infância e que sua fantasia é o resultado de um luto pelos dias felizes que se foram. Isso nos aponta para a questão da formação fantasmática¹⁰. Está presente no sentimento nostálgico do homem moderno, remete à origem do sujeito, que só pode ser pensada como dimensão fantasmática, em relação ao lugar que ocupa no desejo dos pais.

Verificamos, então, que o laço com o outro é central, já que o homem ao nascer é puro corpo fragmentado. Ao filhote humano não resta outra alternativa senão aguardar e depois se submeter àquele que tomar para si seus cuidados, isto é, a *função materna*. Com isso, o termo “*função*” tem um caráter necessário, não contingente, da participação do semelhante no processo do ser humano de tornar-se sujeito.

Dessa forma, a *função materna* é essencial na constituição da subjetividade. Segundo Lacan [1956-57 (1999)], a única *função* seria a do pai, no sentido de que a única alternativa para que aconteça um sujeito se articula a partir do simbólico. Entretanto, acompanhando Jerusalinsky (1984), vários autores, leitores de Lacan, aceitam falar de *função materna*, num sentido descritivo, como aquele lugar de agente de intermediação do simbólico para o infans. A *função* da mãe, então, é inscrever no filho as marcas do simbólico, só assim esse filho é objeto de desejo. Outro elemento importante para se pensar a *função materna*, é que ela não pode ser pensada isoladamente, não se pode concebê-la se esta não está suportada pela *função paterna*.

Conforme Julieta Jerusalinsky (2002) é importante salientar que as produções de uma pequena criança devem ser sustentadas pelo agente da *função materna*: é necessário observar se a mãe atribui a suposição de sujeito ao bebê; se suas produções são tomadas como pedidos pela mãe; se a alternância presen-

¹⁰ O conceito de fantasma diz respeito à forma como o sujeito do inconsciente constitui sua relação com o Outro, distinguindo-se do conceito de representação psíquica. A fantasia participa do fantasma, segundo o qual o próprio funcionamento do sujeito está organizado.

ausência, em sua dimensão psíquica e não física, está colocada na vida do bebê e se há alterização, com o bebê referido não ao seu próprio corpo, mas a uma ordem simbólica. É necessário que a mãe se coloque na posição de escuta em relação a esse filho, uma posição de escuta tomada na ordem da linguagem, com relação ao social, a cultura, ao Outro.

Esses elementos revelam que, após o nascimento, a relação com o Outro¹¹ humano é um fator fundamental para o processo de maturação do bebê, para o desenvolvimento e a integração da motricidade, das relações com os demais humanos, da linguagem, do aparelho psíquico. O aparelho psíquico exerce uma função essencial de assimilação e elaboração dos estímulos provenientes da realidade externa e do meio interior, ele traz em sua constituição, e em seu funcionamento, as marcas daquelas experiências com o Outro humano que o constituíram, marcas de satisfação e de frustração, de dor e de prazer, de amor e de ódio. As relações com seus semelhantes, sobretudo nos primórdios da vida e as marcas por elas deixadas forjam as condições do indivíduo para lidar com o desconhecido e com o sofrimento. Elas determinam também o pano de fundo decisivo das experiências do cuidar, originadas fundamentalmente da maternagem.

Laznik (2004), a partir de suas observações clínicas, desvela que desde os primeiros meses o bebê vai tendo através do olhar do Outro a instauração da imagem do corpo e conseqüentemente do espaço imaginário. Questões que revelam a importância da alienação da criança ao toque, ao olhar, à voz da mãe, que engatando a pulsão do bebê, abre a possibilidade da representação. É a operação de fundação do corpo da criança e os primórdios do processo de constituição do sujeito, quando a alienação ao outro materno instaura e estrutura a entrada ao *Estágio do Espelho*, momento este de constituição do “Eu”, através das identificações com o seu semelhante, como veremos no próximo capítulo.

Jerusalinsky (2005) coloca que o fato é que a mãe, ao exercer os cuidados com o bebê, exerce-os a partir de um saber, do qual, para o bebê, passa a ser detentora. Trata-se aí, da mãe enquanto Outro Primordial, que sustenta uma constelação simbólica. Ou seja, um bebê só pode vir a constituir-se psiquicamente a partir dessa rede simbólica que o sustenta.

¹¹ Para Lacan (1955), há dois outros que se devem distinguir – um outro com A maiúsculo e um outro com a minúsculo, que é o eu. No Seminário 2, ele aponta também que quando falamos de Outro, estamos tratando da linguagem.

Molina (2008) também escreve sobre a estruturação do sujeito: é a tentativa da pequena criança de arraigar-se à lógica proposta pela família, pois ficará a cargo desta transmitir, ou não, aquilo que é da ordem do seu psiquismo. A autora nos lembra que essa proposta necessitará ser inscrita por aquele que exerce a função primordial. Será, portanto, esse Outro primordial que inscreverá a criança na lógica simbólico-imaginária. A saber, é a mãe ou quem ocupa essa *função*, que situa o bebê na constituição imaginária do seu corpo, pelo psiquismo, através do olhar, do toque, da voz que possibilita um lugar de apropriação, de significação.

Sabemos que do ponto de vista psíquico há uma necessidade de a criança ser reconhecida, estar inserida numa filiação, ter um lugar dentre os outros. As *funções* parentais sustentam as referências que asseguram à criança sua possibilidade de constituição subjetiva, transmitindo um desejo de existência, de pertença a uma história, de singularidade.

Em outras palavras, é o que afirma Fleig (2005), no seu artigo sobre as modificações da estrutura familiar clássica.

Pressupor que a autoridade é um atributo do masculino é desconhecer o peso da autoridade do discurso materno. Precisamente contra a onipotência do discurso materno que se faz indispensável, para bem estruturar um sujeito, a entrada da referência terceira, que põem um limite ao Outro materno (...). Contudo, a entrada do terceiro, para o infans, somente é possível pela hipótese de que o Outro materno tem o mesmo valor daquele que, então, é reconhecido como pai, significante que não está sob o domínio materno. (FLEIG, 2005, p. 44).

7 AS FUNÇÕES MATERNA E PATERNA NA ESTRUTURAÇÃO DO SUJEITO

Para a psicanálise não nascemos sujeitos, vamos nos constituindo. Precisamos ser tomados na rede simbólica, imaginarizados e subjetivados pelo Outro. Schäffer (1999) diz que não há sujeito sem a possibilidade da imprevisibilidade. Sabemos que a construção da subjetividade se dá na alienação primeira do sujeito ao Outro. Desde o início da vida de um sujeito, entendemos que o processo de subjetivação é constituído a partir da relação com um Outro encarnado, ou seja, a presentificação do Outro em uma pessoa que possibilita a organização das operações constituintes de um sujeito. Esse Outro irá inscrever esse sujeito em uma ordem filiatória.

Em outras palavras, existe todo um universo organizado em leis, linguagem, cultura, que antecede o nascimento de um bebê. Para que a criança tenha acesso a esse novo espaço, que é também o espaço dos outros, o lugar em que intervêm sons, olhares, sensações táteis, é demandada uma sustentação a ser cumprida necessariamente por um cuidador – representado, primeiramente, pelo grande Outro materno. É esse sujeito que precisará dar conta do desamparo originário desse bebê, qualificando os processos puramente orgânicos. Nesse momento em que a criança ainda não consegue integrar suas sensações e experiências corporais, vai sendo tomada pelas redes significantes do desejo¹² do Outro.

É importante observar que é a partir da interpretação que a mãe, ou aquele que a substitua, faz das manifestações do bebê ou da ausência delas, que vai se desfazendo o estado de pura necessidade com o qual a criança nasce. Isto é, o Outro materno apresenta o corpo e o mundo à criança, organizando a passagem do que seria uma total indiferenciação inicial para uma discriminação de si e do mundo. É o que Jerusalinsky (1989) escreve:

O outro primordial, a mãe faz, neste sentido, um verdadeiro esforço: toma o peito como dom, o cocô como um presente, a voz como chamado, o olhar como interpelação. Costura e recobre o que incessantemente aparece como abertura: a insuficiência (normal) de sua criança, a queda incessante dos buracos que no corpo se oferecem e a chamam para serem preenchidos. (JERUSALINSKY, 1989, p. 25).

¹² A palavra desejo na psicanálise refere-se ao fato de que o sujeito está em falta ou que ele suporta essa falta que o lança para frente na tentativa de (re)encontrar esse objeto irremediavelmente perdido. O impulso ou a falta que impele o sujeito para frente constitui segundo Freud [1924 (1972)], uma exigência de trabalho para a vida psíquica.

Desta forma, já está se ressaltando que o bebê humano, em sua imaturidade radical, está na total dependência do grande Outro primordial. Isto significa que ele não consegue integrar suas sensações e experiências corporais, sendo, então, seu corpo percebido como fragmentado. Portanto, não há nenhuma diferença entre o que é o corpo do bebê e o de sua mãe, ou entre ele e o mundo externo.

Uma primeira unidade corporal será conseguida através da identificação que a criança fará com o desejo da mãe. Quer dizer, que é o poder da imagem que antecipa na criança esta unidade, que ela não pode ter pela sua prematuridade corporal. Este processo de identificação, durante o qual a criança faz a conquista da imagem de seu próprio corpo, é denominado de Estágio do Espelho.

Pela sua importância, salienta-se a necessidade, neste escrito, de percorrermos a construção deste conceito, através das leituras que tiveram efeito na criação teórica de Lacan.

7.1 A CAMINHO DO CONCEITO DE ESTÁGIO DO ESPELHO...

Ao publicar “A origem das espécies”, em 1859, Charles Darwin (2004) trazia para o mundo uma descoberta que serviria como pano de fundo para muitas pesquisas posteriores: sua arrojada teoria sobre a evolução das espécies por meio da seleção natural. Preocupado, no entanto, com a aceitação que teriam as suas teses, as quais punham em dúvida a criação do mundo por Deus, resultando essencialmente anticriacionistas, Darwin publicou nos anos seguintes outros textos fundamentais para a sustentação de sua teoria.

Em “A expressão das emoções no homem e nos animais”, de 1872, Darwin (2000) traz a idéia, a partir de descrições minuciosas e curiosos desenhos e fotografias, que também os animais têm emoções – raiva, medo, ciúme – manifestadas por meio das expressões corporais e faciais. Ele examina e explica essas expressões do ponto de vista de sua funcionalidade no processo de adaptação do indivíduo ao meio. Ao abordar as complexas emoções e expressões do homem, contudo, ele defende, segundo a teoria da evolução, que nossas expressões são resquícios herdados de antepassados primitivos, comuns tanto ao homem quanto a outros animais.

Darwin (2000) formula uma pergunta: por que há secreção de lágrimas durante um ataque de choro ou em quaisquer outros esforços expiratórios violentos? E responde:

Se nossos bebês, durante um período precoce da vida, quando todo o tipo de hábito se estabelece com facilidade, tivessem sido acostumados a soltar gargalhadas (durante as quais os vasos dos olhos se dilatam) quando contentes com a mesma freqüência e duração dos seus berros de insatisfação, provavelmente mais tarde eles derramariam lágrimas com a mesma intensidade, tanto em um estado de espírito quanto no outro. Uma pequena risada, um sorriso ou mesmo um pensamento agradável teriam sido suficientes para provocar uma secreção moderada de lágrimas. (DARWIN, 2000, p. 164).

Mais tarde, Darwin (2000) aponta para uma associação entre as lágrimas que escorrem do olho humano e um possível sofrimento pelo qual a pessoa vem passando. Ele expõe que, apesar de considerarmos o choro como um resultado incidental, tão desprovido de sentido quanto a secreção de lágrimas provocada por um golpe no olho, ou um espirro causado por uma luz brilhante na retina, isso não dificulta a nossa compreensão de como a secreção de lágrimas serve de alívio para o sofrimento. E acrescenta que quanto mais violento ou intenso for o choro, maior será o alívio – pelo mesmo princípio que faz com que a agonia da dor seja aliviada pelo tremor do corpo inteiro, pelo ranger dos dentes ou por gritos agudos.

As idéias acima referidas demonstram a concepção darwiniana que está assentada sobre a base de uma imensa riqueza de observações do mundo natural. Dito de outra forma, Darwin acreditava que toda a transformação de um indivíduo em sujeito é comandada por uma dialética natural.

Henri Wallon (1968), baseando-se nas concepções de Darwin, cria suas próprias perspectivas de entendimento em relação ao desenvolvimento psicológico da criança. Ele concorda que nossas funções são orientadas pelo orgânico, mas paralelamente acrescenta a dimensão social. Também afirma, em seus textos, que os dois pólos entre os quais se desenvolve a atividade humana são as necessidades do organismo e as exigências sociais.

O autor pensa o conjunto da Psicologia a partir da infância. É a sucessão descontínua dos estágios, e depois suas transformações em termos de crises, que fornece a chave da passagem do estado infantil à situação adulta. Segundo René Zazzo (1978), no domínio da Psicologia, a teoria walloniana toma o sentido oposto à

atitude tradicional, arcaica, que apresentava a criança como uma imagem reduzida e simplificada do adulto.

Wallon (1968) não revela interesse pelo drama concreto da pessoa e seu objetivo consiste em construir uma psicobiologia, isto é, uma *teoria das mentalidades*, que leve em conta, de um lado, a cultura, e de outro, a hereditariedade. O seu método, portanto, reforça o estudo das condições materiais do desenvolvimento da criança e procura verificar como se edifica, por meio dessas condições, um novo plano de realidade, que é o da personalidade.

Na realidade, o que Wallon (1968) faz é nunca dissociar o biológico do social, porque um não é redutível ao outro. Ele os situa, no homem, como estritamente complementares desde o seu nascimento. As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade, mas o meio social é a condição do desenvolvimento dessas capacidades. Nesta perspectiva, Wallon (1968) renova profundamente as teorias científicas da motricidade e da emoção, como inicialmente Darwin as concebia.

Em relação à descoberta freudiana, mesmo reconhecendo a sua importância, Wallon (1968) rejeita a idéia de um primado absoluto do inconsciente. Tenta articular a Psicologia com um novo domínio do saber, situado no cruzamento das Ciências Sociais. De fato, ele introduz no campo da Psicologia um certo número de conceitos que serão empregados pela segunda geração de psicanalistas, e notadamente por Jacques Lacan, dentro do contexto de uma reformulação “francesa” da doutrina freudiana, isto é, mediante uma releitura de Freud. Assim sendo, ele participa, num primeiro momento, da introdução do freudismo e, num segundo momento, de sua renovação.

Em 1931, Wallon (1989) redige um texto admirável sobre a questão do espelho e a noção de corpo próprio. Seus principais elementos serviriam de alicerce para Lacan elaborar dois conceitos fundamentais de seu ensino: o imaginário e o simbólico.

Comparando as atitudes dos animais com a das crianças, Wallon (1989) constata a presença de posturas diferentes, dependendo da idade. Argumenta que até o fim dos três meses, a criança é insensível à imagem do espelho, mas no decorrer do quarto mês produzem-se mudanças. O olhar se fixa e o bebê observa seu reflexo como se fosse estranho a sua pessoa. O bebê, entretanto, esboça um sorriso. Dois meses depois, ainda sorri quando se olha no espelho e,

posteriormente, para a imagem de seu pai. Quando, porém, escuta a voz do pai vinda de trás, volta-se para examinar se é seu pai mesmo que está ali. Ainda não consegue fazer coincidirem no mesmo tempo e espaço um reflexo e uma imagem real. A criança percebe com perfeição a relação existente entre a imagem e o seu modelo, mas não apreende a existência de uma relação de dependência entre ambos.

No décimo mês a criança estende os braços para sua imagem e olha para ela quando chamamos por seu nome. Assim, ela representa o seu corpo próprio por meio de fragmentos e ao fim de um longo processo de exteriorização. Para unificar seu *eu* no espaço, a criança tem de obedecer a uma necessidade dupla: é preciso que admita a existência de imagens que pareçam com o real e deve afirmar a realidade de uma existência que escapa à percepção. Com isso, segundo Wallon (1989), a criança se acha presa em duas formas contraditórias da representação: de um lado, encontra imagens sensíveis, mas não reais e, de outro, imagens reais, mas subtraídas ao conhecimento sensorial.

A prova do espelho serve para a criança introduzir as distinções e equivalências entre o *eu* e o mundo. Nela, forma-se a noção de corpo próprio, que conduz à unidade do *eu*. Num primeiro tempo essa prova situa-se no âmbito da especularidade: não há relação entre a imagem refletida no espelho e a real. Num segundo tempo, ao contrário, estabelece-se uma relação que permite a constituição de um *eu* unificado num espaço imaginário que escapa ao efeito especular. Wallon (1989) também compara essa etapa a uma forma antecipada de uma terceira etapa, simbólica, que dará à criança os meios para organizar sua experiência sensível.

Afirma também que, por volta de um ano de idade, a capacidade de estabelecer distinções no espaço define a função simbólica, e esta inaugura o campo para uma verdadeira aprendizagem da realidade subjetiva e objetiva. Neste estágio a criança já não se contenta em estabelecer uma relação entre a imagem real e a imagem refletida. Aos 15 meses, o espelho assume uma nova feição. Para mostrar sua mãe, a criança a percebe, primeiro, pelo espelho e depois, se volta para ela sorrindo. Wallon (1989) afirma: “ela (a criança) finge atribuir a preponderância à imagem, precisamente porque acaba de reconhecer claramente nesta, a irrealidade e o caráter puramente simbólico.” (WALLON, 1989, p. 320).

Segundo Elisabeth Roudinesco (1988), quando Wallon redige o texto sobre a psicogênese do corpo próprio e da unidade do *eu*, não estabelece nenhuma relação

com o seu trabalho e o de Freud. Situa sua experiência dentro dos limites de uma Psicologia centrada, prioritariamente, em uma consciência dialética, na qual o inconsciente quase não tem lugar. Wallon (1989) ignora que suas experiências irão desempenhar um papel fundamental na história moderna do movimento psicanalítico francês, as quais serão fundamentais para Lacan fazer sua leitura e retirar o seu Estágio do Espelho.

Lacan [1949 (1998)] busca no aparelho da óptica a explicação para o surgimento da imagem. O olhar e a imagem criam entre si uma referência. Um não existe sem o outro. É através do olhar que a imagem se constitui e esse, por sua vez, não tem um sentido sem a imagem, “é a dependência do visível em relação àquilo que nos põe sob o olho do que vê.” (LACAN, 1998, p. 73). O ato de “ver-se vendo” instaura no indivíduo a sensação de existir no mundo e compõe a constituição de um *eu*¹³ fora de si mesmo, com função de “entender-se”, “saber-se” dentro de um espaço e de um tempo.

Um olhar o surpreende na função de *voyeur*, o desorienta, o desmonta, e o reduz ao sentimento de vergonha. O olhar de que se trata é mesmo presença de outrem enquanto tal. Mas é de se dizer que, originalmente, é na relação de sujeito a sujeito, na função da existência de outrem como me olhando, que percebemos de que se trata no olhar? Não estará claro que o olhar só intervém na medida em que não é o sujeito nadificante, correlativo do mundo da objetividade, que se sente surpreendido, mas o sujeito se sustentando numa função de desejo? (LACAN, 1998, p. 84).

Lacan [1953-54 (1986)] inicia a descrição de seu entendimento do aparelho óptico:

Um caldeirão, que próximo a uma semi-esfera bem polida no interior, ou seja, um espelho esférico produz uma imagem real. A cada ponto de um raio luminoso emanando de qualquer ponto de um objeto colocado a uma certa distância, corresponde no mesmo plano, por convergência dos raios refletidos na superfície da esfera, outro ponto luminoso – o que dá ao objeto uma imagem real. (LACAN, 1986, p. 111).

Ele faz uma suposição de que tem a sua frente uma caixa, oca de um dos lados, que está colocada sobre um suporte, no centro da semi-esfera. Em cima desta caixa há uma jarra real. Por baixo há um ramo de flores. Lacan percebe que todos os raios emanados de um ponto dado vêm ao mesmo ponto simétrico. A partir

¹³ A partir da segunda tópica freudiana, a teoria lacaniana concebe o eu no isso, dividindo-o num eu (moi) e num Eu (Je), que indica o sujeito determinado por um significante. Neste trabalho, o eu grafado em itálico compreende as duas dimensões do conceito.

daí, forma-se uma imagem real. Ele aponta para o fato de que no seu esquema os raios não se cruzam perfeitamente, mas afirma que isso também ocorre na realidade, e para todos os instrumentos de óptica – só se obtém uma aproximação. Para além do olho, os raios continuam o seu caminho e divergem. Em direção ao olho, porém, são convergentes e dão uma imagem real, uma vez que a característica dos raios, que impressionam um olho sob uma forma convergente, é dar uma imagem real.

Convergentes vindo para o olho, divergem quando dele se afastam. Se os raios vêm impressionar o olho em sentido contrário forma-se uma imagem virtual. É o que se passa quando olham para uma imagem no espelho – vêem-na lá onde ela não está. Pelo contrário, aqui, vocês vêem lá onde ela está – com a única condição de que o nosso olho esteja no campo dos raios que já vieram cruzar-se no ponto correspondente. (LACAN, 1986, p. 111).

Ainda segundo Lacan [1953-54 (1986)], esse esquema não pretende mudar a nossa concepção de análise: relações ditas reais, objetivas e imaginárias. Explica, no entanto, que permite ilustrar de uma maneira particular e simples o que resulta da estreita relação entre o mundo imaginário e o mundo real na estrutura psíquica.

Lacan [1953-54 (1986)] admite não ter sido ele quem inventou essa experiência do “ramo de flores invertido”, mas acrescenta que os autores que a inventaram acabaram auxiliando o pensamento psicanalítico. “Com efeito, o domínio próprio do *eu* primitivo constitui-se por clivagem, por distinguir-se do mundo exterior. O que está incluído lá dentro distingue-se do que é rejeitado pelos processos de exclusão e de projeção.” (LACAN, 1986, p. 112). Assim, surgem as primeiras concepções analíticas do estágio primitivo da formação do *eu*: continente e conteúdo.

A partir do processo de maturação fisiológica do sujeito, este pode integrar efetivamente as suas funções motoras e ter acesso a um domínio real de seu corpo. Só que é antes desse momento que o sujeito toma consciência do seu corpo como totalidade. Dessa maneira, Lacan [1953-54 (1986)] reafirma a sua teoria do Estágio do Espelho – a visualização total do corpo humano dá ao sujeito um domínio imaginário, prematuro e antecipatório de seu corpo em relação ao domínio real. Esta formação é separada do processo de maturação e não se confunde com ele. É, nas palavras de Lacan [1953-54 (1986)], “a aventura original por onde o homem faz, pela primeira vez, a experiência de se ver, de se refletir e de conceber outro do que

aquele que é – dimensão essencial do humano que estrutura toda a sua vida fantasmática.” (LACAN, 1986, p. 113).

Lacan [1953-54 (1986)] levanta a idéia de que é a imagem do corpo próprio que dá ao sujeito a primeira condição que lhe permite situar o que é do *eu* e o que não é. A imagem do corpo, posta no esquema apresentado anteriormente, é como a jarra imaginária que contém o ramo de flores real. Assim, podemos representar o sujeito antes do nascimento do *eu* e o surgimento deste.

7.2 O ESPELHO COMO FORMADOR DO *EU*

Como acabamos de ver, o *Estágio do Espelho* é um conceito conhecido a partir da leitura lacaniana. Entretanto, já foi anunciado por Freud em “Introdução ao Narcisismo” [1914 (1972)], quando esse autor esclarece que não existe no indivíduo um *eu* formado desde o início. Neste texto, ele afirma que para a construção do narcisismo é preciso somar-se ao auto-erotismo um novo elemento, o qual denomina de um novo ato psíquico.

A referência a este ato psíquico anuncia o lugar do Outro na estruturação psíquica, o que dá à criança a possibilidade de ser UMA, diferente dos demais. Observa-se, aqui, que Freud já prenunciava o Estágio do Espelho.

No Congresso Internacional de Psicanálise, em julho de 1949, Lacan abordou a concepção do Estágio do Espelho, porém, naquela ocasião, seus esclarecimentos recaíram sobre a função do *eu* na experiência psicanalítica. Inicialmente ele partiu do aspecto comportamental na explicação do Estágio do Espelho, em que comparou o filhote humano ao filhote do chimpanzé. O humano, apesar de ser superado pelo chimpanzé em inteligência instrumental, já reconhece sua imagem no espelho. Esse ato, com efeito, logo repercute, na criança, mediante uma “série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com o seu meio refletido, e desse complexo virtual com a realidade que ela reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas e os objetos que estão ao seu redor”. (LACAN, 1998, p. 96-97).

Esse acontecimento pode introduzir-se a partir dos seis meses e se encerra aos dezoito meses de idade, revelando um dinamismo libidinal, até então problemático, de uma estrutura ontológica do mundo humano que se insere em nossas reflexões sobre o conhecimento paranóico. Compreendemos o Estágio do

Espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, uma transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem.

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação [...], parece manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o *eu* se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. (LACAN, 1998, p. 97).

Conforme Lacan [1953 (1998)], o importante é que essa forma situa a instância do *eu*, desde antes de sua determinação pelo social, até seu reconhecimento pelo Outro primordial. A função do Estágio do Espelho revela-se como um caso particular da função da *imago*, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade.

Nas palavras de Lacan [1953 (1998)]:

Esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história a formação do indivíduo: o Estágio do Espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. (LACAN, 1998 p.100).

Nesse sentido, percebe-se que o conceito de *eu*, em Lacan [1953 (1998)], está fundamentalmente alienado ao Outro. Aliás, é esta idéia que produz a enigmática afirmação lacaniana: “o *eu* é um Outro”. Ou seja, pelo seu estado de prematuridade, a criança é tomada pelo reflexo especular. É este processo que produz a apreensão da forma global do corpo e ao mesmo tempo contribui para a formação do *eu*. Antes de se constituir, o *eu* se confunde com esta imagem que o forma e o aliena.

Segundo Lacan [1953 (1998)], no seu texto “A agressividade em psicanálise”, localizado nos “Escritos”, há uma organização paranóica constitutiva da própria emergência do *eu*. O autor relaciona esta questão com o conceito de transitivismo: crianças pequenas com idades semelhantes, quando juntas confundem-se quanto aos gestos. Serão seus ou do outro? São cenas privilegiadas que revelam a ambivalência entre o *eu* e o Outro:

A criança que bate diz ter sido batida, aquele que vê cair, chora. Igualmente, é em uma identificação a outro que ela vive toda a gama de reações de imponência e ostentação, das quais suas condutas revelam com evidência a ambivalência estrutural: escravo identificado a déspota, ator ao espectador, seduzido ao sedutor. (LACAN, 1998, p. 116).

Assim, é próprio da constituição do *eu* uma dimensão de desconhecimento. O elemento paranóico não aponta para uma psicopatologia e sim para o fato de que o *eu* se forma fora de nós e, portanto, pode se tornar persecutório. É uma situação que pode ocorrer no cotidiano de qualquer um: às vezes realmente temos a impressão de que alguém está nos seguindo, ou atrás de nós. Aí, nesse momento, podemos afirmar que o olhar é imaginário. Desse modo, é possível inferir que o sujeito jamais chega a identificar um *eu*, pois este não cessa de escapar na medida em que o drama humano é justamente a constante busca da identidade.

Para Lacan [1953 (1998)], o momento em que se conclui o Estágio do Espelho é inaugurado pela identificação com a imago do semelhante e pela cena do ciúme primordial, que desde então liga o *eu* a situações sociais. É esse momento que decisivamente faz todo o ser humano abrir-se para participar do desejo do outro, e que faz do *eu* esse mecanismo para o qual qualquer impulso dos instintos será perigoso, ainda que corresponda a um amadurecimento natural – “passa desde então a própria normalização dessa maturação a depender, no homem, de uma intermediação cultural, tal como se vê no que tange ao objeto sexual, no complexo de Édipo.” (LACAN, 1998, p. 102). Pois bem, a experiência do Estágio do Espelho articula três personagens: o sujeito em questão, a ordem da linguagem e o semelhante que mediatiza a relação.

A função materna está presente essencialmente neste tempo da constituição psíquica do sujeito pela via da alienação. Entretanto, para que se constitua um sujeito é necessário o tempo da separação, tema a ser trabalhado a seguir através da concepção do complexo de Édipo.

7.3 A CAMINHO DO CONCEITO DE COMPLEXO DE ÉDIPO...

Embora nunca tenha publicado trabalho algum sobre a peça Édipo Rei de Sófocles¹⁴ e não tenha consagrado nenhum estudo sobre o seu famoso complexo, Freud sempre reivindicou essa invenção como um princípio essencial da psicanálise. Roudinesco (2003) nos expõem que ele repetiu incessantemente que o complexo de Édipo era um “fundamento da sociedade na medida em que assegurava uma escolha de amor normal”. (ROUDINESCO, 2003, p. 47). Ele escreveu em seu último texto *L’Abrégé de psychanalyse*¹⁵, como nos atesta a autora: “Só a descoberta do complexo de Édipo bastaria para colocar a psicanálise entre as preciosas aquisições do gênero humano”. (ROUDINESCO, 2003, p. 47).

A peça de Sófocles, depois de abandonada durante séculos, foi então reinterpretada, revisitada, universalizada. Segundo Roudinesco (2003), Voltaire, por exemplo, achou o tema defeituoso e inverossímil. Assim, obrigou-se a mudar o conteúdo da peça inventando um outro personagem para ser o assassino de Laio. Fez de Édipo não o sujeito com um destino trágico, mas um homem que descobre um certo dia, ser o joguete de um Deus despótico. A autora também cita Pierre Corneille, um trágico francês, que foi mais radical, recusou-se a adaptar a peça de Sófocles achando terrível e chocante ter de encenar um herói furando os próprios olhos.

A peça finalmente foi traduzida para o alemão e conheceu outro destino, quando foi catalogada como um “drama de fatalidade”. Acompanhando as idéias de Roudinesco (2003), verificamos que a peça foi herdeira dos mitos que fundaram a história maldita da família dos “Labdácias” ao final do século XIX, constituindo-se em um mal-estar estrutural numa espécie de crise do sistema patriarcal. Freud, por seu turno, soube muito bem reatualizar essa crise, uma vez que tomou-a para pensar naquilo que seria um sinal que parecia confirmar a possível supressão da diferença entre os sexos.

A peça originalmente escrita traz o Rei Cadmo como o fundador da dinastia dos Labdácias, que unindo-se à Harmonia, geram um filho denominado Polidoro.

¹⁴ Sófocles (495 a.C. - 406 a.C.) nasceu e morreu em Atenas, na Grécia, e foi um dos maiores intelectuais da antiguidade clássica. Autor prolífico e consagrado em seu tempo produziu cerca de 120 peças das quais restaram conservadas apenas sete, entre as quais, *Antígona*, *Ajax*, *Electra* e *Édipo Rei*, talvez a mais célebre de todas as tragédias.

¹⁵ Tradução para o português: “O resumo de Psicanálise”.

Este último jamais conseguira transmitir o poder à seu filho Ladbaco (o manco), que morreria quando Laio, seu próprio filho, havia completado um ano. Criado pelo Rei Pélops, Laio violou o filho deste, que acabou se suicidando. Como represália, Pélops condenou o genos dos Labdácia à extinção.

Voltando à Tebas, Laio se casou com Jocasta que era da dinastia de Cadmo. Advertido pelo oráculo de que se gerasse uma descendência, teria um filho que o mataria e desposaria a mãe, Laio se abstém de qualquer relação com Jocasta. Contudo, foi incapaz de resistir.

Ao nascer, por iniciativa de Jocasta, essa criança foi condenada a ser exposta no monte Citeron, para ali morrer. O pastor a quem foi confiado a tarefa de levar o bebê, lhe passou uma corda em torno dos tornozelos a fim de suspendê-lo. Entretanto, em lugar de abandoná-lo, confiou-o a um criado de Pólipo, rei de Corinto, cuja mulher, Mérope era estéril.

Com o nome de Édipo, em razão do seu pé inchado, o filho de Laio foi educado como um príncipe por aqueles a quem reconhecia como seus pais, que haviam lhe feito o herdeiro do reino.

Já adulto, foi confrontado um dia com o rumor de sua origem duvidosa. Assim, decidiu se dirigir a Delfos a fim de interrogar o oráculo, o qual confirmou sua dúvida. Édipo quis, então, afastar de si a maldição. Dirigiu-se para Tebas, no momento em que esta cidade estava sendo atacada. No caminho, cruzou com Laio e sua comitiva que se dirigiam para Delfos para interrogar o oráculo sobre o desastre que se abatia sobre seu reino. Como a passagem era estreita demais para ser atravessada pelos dois viajantes, houve uma discussão. Édipo matou Laio e prosseguiu seu caminho, enquanto um sobrevivente da comitiva deste último anunciava na cidade a notícia da morte do rei. Creonte, irmão de Jocasta, subiu então ao trono.

Quando chegou às portas de Tebas, foi recebido pela Esfinge, que guardava a entrada da cidade, ao mesmo tempo em que entoava profecias. Assim que avistava um viajante, propunha-lhe resolver um enigma que era o próprio enigma da condição humana. A Esfinge lhe diz:

Existe sobre a terra um ser com dois, três e quatro pés, cuja voz é única. Só ele muda sua natureza, entre aqueles que se movem sobre o solo, no ar e no mar. Mas é se apoiando sobre mais pés que seus membros possuem menos vigor. (SÓFOCLES, 1998, p. 57).

E Édipo respondeu:

É do homem que tu falas, respondeu Édipo; pequenino quando se arrasta pelo chão ao sair do seio da mãe, tem primeiro quatro pés. Já velho, apóia-se sobre um bastão, terceiro pé, dorso curvado sob o fardo da idade. (SÓFOCLES, 1998, p. 57).

Édipo lançara seu poder sobre a Esfinge que desapareceu nas trevas¹⁶ e Tebas, então, pode renascer. O que se sucedeu foi Creonte ter abandonado o trono e dado a Édipo, o herói, a mão de Jocasta em casamento, que não amava a rainha, mas foi obrigado a esposá-la como um presente. A cidade foi libertada do flagelo da profetiza. Ao lado de Jocasta, Édipo restaura a cidade de Tebas, reina por muito tempo com paz e honra e aquela, que sem que ele o soubesse, era sua mãe, deu-lhe dois filhos (Etéocle e Polinice) e duas filhas (Antígona e Ismene).

Ao fim de longos anos, irrompeu uma peste em Tebas e os tebanos, mais uma vez, consultaram os oráculos. Para Freud, no seu texto: *Sonho sobre a morte de pessoas queridas* é aqui que se inicia a tragédia de Sófocles.

Os mensageiros trazem a resposta de que a peste cessará quando o assassino de Laio tiver sido expulso. Interessado em descobrir o culpado, Édipo conduz uma busca pelo assassino. Depois de ter suspeitado de Creonte, ele convocou o adivinho Tirésias, ancião, bissexual¹⁷, cego, quase imortal e depositário da memória da cidade. Homem e mulher, ao mesmo tempo, Tirésias conhecia os segredos e mistérios sobre os quais se interrogavam os Deuses e os mortais, qual seja: quem mais se beneficia com o ato sexual? O homem ou a mulher? Ele sabia que o assassino de Laio era Édipo, e lhe anunciou que o culpado seria atingido pela cegueira, antes de se tornar um mendigo. Com os testemunhos do criado Pólipo e do pastor, Édipo descobriu ser filho de Laio.

Segundo Foucault (2002), a importância atribuída por Sófocles a esses dois personagens desprovidos de nomes próprios - o mensageiro e o pastor - diz de um questionamento da soberania monárquica do tirano em prol de um duplo saber encarnado, de um lado pelos escravos e do outro, pelo adivinho.

¹⁶ Em algumas versões da tragédia, a Esfinge se suicida.

¹⁷ Tirésias, após ter assistido ao acasalamento de duas serpentes, matara uma e, no mesmo momento se virá transformado em mulher. O mesmo se passou depois e ele, assim, reencontrara sua identidade de homem. Segundo a lenda, era assim o único humano a ter experimentado em seu corpo a realidade da diferença sexual.

Édipo, então, descobre a verdade. Jocasta, a mãe e a esposa, quando receia a realização da profecia, lembra a Édipo quão freqüentes são os sonhos incestuosos: “quanto ao casamentos com a mãe, não tenha medo! Quantos outros também nos sonhos já não deitaram com a sua mãe? Quem desdenha essas fantasias como nada, atravessa a vida com menos dificuldade”. E, ao tomar consciência da verdade, antes de Édipo, Jocasta precede na autopunição: “Oh, maldito, se pudesses nunca saber quem és.” Vai até seus aposentos e enforca-se. Quando Édipo a encontra recolhe o agrafes¹⁸ de sua túnica e fura os próprios olhos.

Foi em 1897 que Freud, depois de abandonar a teoria dita “da sedução”, mencionou, pela primeira vez, o nome de Édipo. Sobre a peça, Freud diz:

A ação da peça não consiste em nada além do processo de revelação, com engenhosos adiamentos e sensação sempre crescente – um processo que pode ser comparado ao trabalho de uma psicanálise – de que o próprio Édipo é o assassino de Laio, mas também de que é o filho do homem assassinado e de Jocasta. Estarrecido ante o ato abominável que inadvertidamente perpetrara, Édipo cega a si próprio e abandona o lar. A predição do oráculo fora cumprida. (FREUD, [1897 (1972)], p. 257).

E mais adiante, Freud revela:

É destino de todos nós, talvez, dirigir nosso primeiro impulso sexual para a nossa mãe, e nosso primeiro ódio e primeiro desejo assassino, para nosso pai. Nossos sonhos nos convencem de que é isso que se verifica. O Rei Édipo, que assassinou Laio, seu pai e se casou com Jocasta, sua mãe, simplesmente nos mostra a realização de nossos próprios desejos infantis. Contudo, mais afortunados que ele, entrementes conseguimos, na medida em que não nos tenhamos tornado psiconeuróticos, desprender nossos impulsos sexuais de nossa mães e esquecer nosso ciúme de nosso pai. (FREUD, [1897 (1972)], p. 258).

Assim, Freud inventava o modelo do homem edipiano, no exato momento em que passava de uma concepção traumática do conflito neurótico para uma teoria do psiquismo que levava em conta o inconsciente. Já Lacan, na releitura freudiana que faz, diferencia a função paterna nas dimensões simbólica, imaginária e real, criando o significante Nome-do-Pai.

¹⁸ Um tipo de ferramenta com duas pontas, usada no acabamento de estofos, mobiliários, produção de calçados, molduras.

7.4O EDÍPICO E A INTERDIÇÃO DO DESEJO MATERNO

Para a constituição de um sujeito é necessário que se efetive uma separação: o Nome-do-Pai deve interditar o desejo materno, para que a criança não fique aprisionada ao desejo da mãe. Ou seja, a entrada do pai, de um terceiro, dissocia o vínculo imaginário e narcísico entre mãe e filho, representando a proibição do incesto. O pai castra a mãe de qualquer pretensão de ter o falo e, ao mesmo tempo, castra o filho, deixando ambos em falta.

O importante a sublinhar é que este processo é estruturante para o sujeito: reconhecendo a castração, a criança passa a ter a falta inscrita em si e, portanto, abre-se a possibilidade do nascimento do desejo. Ou seja, a castração como uma operação de corte que recai sobre um vínculo incestuoso acaba fazendo daquilo que até então era o *objeto de desejo materno* um *sujeito do desejo*. Pode-se dizer que surge um sujeito cujo desejo já não termina em desejar ser o *falo imaginário* para sua mãe. Posição que é inconsciente e na qual o sujeito se vê preso após a entrada no Estágio do Espelho.

Para Lacan [1957-58 (1999)], o complexo de Édipo deve ser pensado a partir da função paterna, pois é este conceito que articula a questão do falo e do complexo de castração. A função paterna consiste na entrada do pai como um elemento que quebra a simbiose mãe-filho. Lacan introduz o Nome-do-Pai como significante da função paterna, abordando três registros: real, simbólico e imaginário, que coexistem, mas não são coincidentes. Como se trata de uma função, a presença de um genitor não é suficiente para dar conta deste lugar. Contudo, ela também não é só abstrata, sendo encarnada por pais da realidade, que tem uma história, uma estrutura e influências culturais. Este pai, na sua vertente da realidade, não é necessariamente o genitor, mas é aquele a quem a criança chama de pai.

O pai, no plano simbólico, se refere à paternidade como uma terceira posição entre a mãe e o filho. É uma posição instituída pela mãe enquanto mulher, cujo objeto de desejo é o pai. Então, esse é o pai no sentido simbólico, instituído pela mãe que deseja um homem. Este, por sua vez, existe graças à palavra da mãe. Ela transmite ao filho que é a mulher daquele homem, que ele chama de pai, na linguagem. Ele é o portador e o representante da Lei.

A terceira dimensão da paternidade é o pai no plano imaginário. Ele vem da criança. Refere-se ao pai como imagem, imagem forte, grandiosa, majestosa, que

tem uma força de sedução e de atração. Este é o pai como imagem, imagem de homem. Ele existe no imaginário graças a esta atração da criança pelo seu pai. Não estamos falando do pai biológico, mas da imagem que o pai mostra em sua vida, privada e social. Então, há três dimensões: na dimensão do simbólico, o pai vem da mãe; na dimensão do imaginário, o pai vem da criança; e, na dimensão do real, o pai vem de um homem, que tem por objeto de desejo, uma mulher.

Assim, o Édipo não se reduz a um tempo cronológico na vida de um sujeito, mas se refere a uma verdadeira encruzilhada estrutural, na qual se põe em jogo a instauração da falta de objeto ou a articulação do desejo. A articulação do desejo implica a formulação de uma pergunta a respeito do objeto faltante, objeto “a” (ou a respeito da falta no Outro).

Para melhor elucidar a questão da travessia edípica, tomaremos os três tempos que Lacan [1957-58 (1999)] descreve em seu texto: “As formações do inconsciente”. No primeiro tempo, a criança se identifica com o objeto do desejo da mãe, que é o falo. A criança se encontra na relação especular: assujeita-se à mãe na medida em que é o seu falo. Neste mesmo escrito, [1957-58 (1999)] explica que para a criança agradar a mãe, basta ser o falo e que na medida em que a mensagem se realize, o sujeito pode ficar preso em identificações perversas.

Neste primeiro tempo, a falicização da criança é decisiva para a constituição do futuro sujeito. Esse Falo, com maiúscula, é o significante da falta que remete a um objeto perdido, objeto “a”, causa de desejo. O Falo simbólico designa a falta, a eterna fenda. É o que outorga significância àquilo que está ausente, ao que falta, recobrando-lhe com um véu, com uma imagem que toma forma de um falo imaginário. Ele adquire a condição de operador simbólico – Falo como significante da Lei.

Assim, neste primeiro tempo, a criança está alienada na problemática fálica, a do desejo, quer dizer, a questão é ser ou não ser o falo da mãe. A mãe demanda ser complementada e quando a criança deseja seu desejo, acaba respondendo a essa demanda presentificando um falo.

Em um segundo tempo, há a entrada de um terceiro. Diz Lacan [1957-58 (1999)]:

(o pai) intervém a título de mensagem para a mãe e, portanto, para o filho, a título de mensagem sobre uma mensagem: uma proibição, um não. Dupla proibição. Com relação à criança: não te deitarás com tua mãe. E

com relação à mãe: não reintegrarás teu produto. Aqui o pai se manifesta enquanto outro e a criança é profundamente sacudida de sua posição de sujeição. (LACAN, 1999, p. 199).

O pai priva a criança do objeto de seu desejo, enquanto priva a mãe do objeto fálico. Se o sujeito não aceita que o pai prive a mãe do falo, ele conserva uma identificação com o objeto rival, o falo. Aqui aparece o pai interditor, o pai terrível, o pai terrorífico. Ele vem como proibição, como um *não*. Esta etapa permite a identificação com o pai, permite à criança aceder à simbolização da lei, que marca o declínio do complexo de Édipo. Neste encontro com a lei do pai, a criança confronta-se com a questão da castração, que a instala na dialética do *ter*.

A criança descobre a dimensão que estrutura o desejo. A mãe, que anteriormente olhava exclusivamente para o filho, esgotando seu desejo no desejo de filho, agora olha para o pai e então, é a ele que passa a desejar enquanto outro.

Pois bem, o pai pode ou não estar presente fisicamente, isso pouco interessa. No seu lugar pode entrar qualquer outro que assuma sua função. A presença ou ausência real do pai nada significa se a mãe não o desejar. É a mãe que tem o poder de dar à palavra do pai o valor de Lei. Esse investimento é o que instala o lugar da metáfora paterna, graças à qual a criança acede ao Nome-do-Pai.

Finalmente, em um terceiro tempo, do qual depende o declínio do Édipo, o pai intervém como “aquele que *tem* o falo” e não como “o que é o falo”. Reinstaura a instância do falo como objeto desejado pela mãe e não como objeto de que o pai, onipotente, a priva. Aparece o ideal do *eu*, isto é, a criança se reconhece como castrada e se dá conta de que o Outro não é tão absoluto, diferente do *eu ideal*, instância imaginária. Há a instalação do recalque originário¹⁹ e da metáfora paterna, como substituição e recalque²⁰ do desejo materno.

¹⁹ No alemão: *Urverdrängung*. É uma primeira fase do recalque, na qual o representante da pulsão vê rejeitado o seu acesso ao consciente.

²⁰ O recalque propriamente dito é o segundo estágio do recalque. Designa o processo que visa a manter no inconsciente todas as idéias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psíquico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer. Freud modificou diversas vezes sua definição e seu campo de ação, considerava que o recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente. Recalque é o mesmo que recalque. Freud admite não ter sido o inventor da teoria do recalque, explica: “Na teoria do recalque, com certeza, fui independente; não sabia de nenhuma influência que pudesse ter-me aproximado dela e, durante muito tempo, tomei essa idéia por uma idéia original, até o dia em que Otto Rank nos mostrou o trecho de Schopenhauer, em *O mundo como vontade e como representação*, no qual o filósofo se esforça por encontrar uma explicação para a loucura. O que é dito nessa passagem sobre nossa repulsa a admitir algum aspecto penoso da realidade coincide tão perfeitamente com o conteúdo de meu conceito de recalque, que é possível que, mais uma vez, eu

Neste terceiro tempo, a dialética do *ter*, esboçada em um momento anterior e na qual se processava a problemática do desejo, consegue separar-se da dialética do *ser*. Agora é possível *ser* sem *ter*. A castração é o que regula um desejo, já que institui uma diferença entre o que se obtém e o que se deseja. A castração é que instaura uma diferença lá onde o sujeito acreditava *ser* quando apenas o *parecia*.

No capítulo trabalhado acima, trazer a criança desde a perspectiva de sua constituição psíquica aponta para a importância do efeito do exercício das funções parentais. Sabendo disto, partimos para o capítulo conclusivo desta dissertação, examinando a posição que a educadora ocupa neste processo de constituição do pequeno sujeito.

8 A FUNÇÃO DA EDUCADORA PELA VIA DO PAI

Nos estudos sobre desenvolvimento infantil, é possível ler que houve historicamente um acento na importância do agente materno no processo de constituição de uma criança. Foram tempos em que um grande número de crianças órfãs, situação decorrente do período de pós-guerra, recebiam abrigo e cuidado em orfanatos. Entretanto, essa situação privava tais crianças dos laços primordiais e exclusivos de um adulto protetor.

Nas pesquisas relativas ao tema acima colocado começou a se usar o termo “carência materna”, o qual indicava a impossibilidade de se estabelecer uma relação entre um outro e a criança, capaz de garantir sua constituição psíquica. Esta expressão não designava tanto a ausência de uma mãe, uma vez que as crianças eram bem cuidadas por adultos presentes nos orfanatos, mas antes apontava para as dificuldades originadas pelo efeito da falta de uma presença constante de um mesmo cuidador. Tais idéias foram bastante fundamentadas, a partir dos estudos de Spitz (1979), Anna Freud (1987), Bowlby (1984), entre outros.

Os pesquisadores passaram a trabalhar com a idéia de que é necessária uma presença materna que assuma a posição de oferecer condições de humanização ao bebê. Isto implica uma posição desejante por parte de quem materna. De outro lado, a expressão “carência paterna” privilegia o papel do pai, sendo usada para designar a necessidade de uma presença real do pai. Este é um pensamento que mostra a dificuldade em situar o exercício da função paterna descolada do pai da realidade.

Então, se tomarmos essa noção de “carência”, vamos pressupor que ela designa um pensamento que distinguia pais reais e pais fantasiados. Segundo Kupfer (1994), esta distinção entre as duas dimensões teve efeitos na clínica infantil: os pais foram afastados dos consultórios. Interessava considerar as fantasias inconscientes da criança e, por isso, quase se descartava a interferência dos pais reais no percurso analítico.

A autora acrescenta que uma nova distinção é criada, a partir dos estudos lacanianos, que referem pais imaginários, simbólicos e reais. Diferente dos pais reais entendidos em sua função imaginária, que são aqueles que queixam-se, sofrem e se assumem em papéis socialmente conhecidos, os pais na dimensão simbólica não são colados às figuras de pai ou de mãe. Desta forma, separam-se personagens e funções: daí a construção teórica sobre função paterna e função materna. Como

vimos no capítulo quatro sobre a concepção de *função*, Lacan designou este termo para explicar o efeito da palavra do pai. Contudo, vale retomar: hoje psicanalistas lacanianos aceitam falar também de função materna.

Pensando nos laços entre pais, bebês e educadoras, produzidos no espaço da creche, podemos constatar que eles estão perpassados, a todo instante, pelo fato de que a educadora está ali desempenhando um ofício. Ou seja, toda a relação sofre as conseqüências deste fato, mesmo que haja uma imaginarização de um forte afeto ali presente. Este fato nos leva a interrogar sobre o lugar que a educadora ocupa para os bebês na creche: se por um lado, o ganho econômico funciona como separação, os cuidados prestados ao bebê traduzem alienação?

Mariotto (2009), que pesquisou acerca do cuidar, do educar e do prevenir na creche, caracteriza a diferença de posição entre pais e educador com as seguintes palavras: “se a parentalidade se caracteriza por uma espécie de gratuidade, já que a contrapartida não se calcula financeiramente, o salário do educador opera como baliza e limite na sua função” (MARIOTTO, 2009, p. 136).

Então, segundo a autora já podemos adiantar que a posição de terceiro está caracterizada no trabalho da educadora. Para Mariotto (2009), não se trata de uma reatualização da posição parental, mas trata-se de um laço terceiro que juntamente com a transmissão familiar guarda sua fundamental importância na constituição de um sujeito.

Retomando nossas interrogações: o que está em jogo na relação educadora - bebê? Pode-se afirmar, como a autora acima citada, que é algo da ordem da função paterna? De que maneira as situações no cotidiano da creche revelam como as funções materna e paterna estão operando para cada bebê?

Segundo Mariotto (2009), a razão principal encontrada para situar a cuidadora no lugar de terceiro é que:

No ambiente da creche o educador se situa numa posição de diferença - de lugar, de função, de relação entre sua vida profissional e pessoal; entre ele e os pais do bebê; entre as crianças que cuida, e ao mesmo tempo, trabalha “metido” no lugar e no tempo da separação entre a mãe e seu filho. (MARIOTTO, 2009, p. 140).

Pensamos que mesmo num tempo tão precoce, o bebê precisa da separação com a própria mãe para poder adaptar-se à creche e, conseqüentemente à

educadora. Esta separação só se realiza com a ajuda do terceiro que vai recebê-lo e isso só ocorre se há por parte da mãe esta disposição. Caso mãe e bebê ainda estejam às voltas com essa operação, de alienação – separação, isso não será sem conseqüências, aparecendo dificuldades de adaptação do bebê à creche.

De outro lado, também a educadora precisa de uma disponibilidade para entrar na estrutura discursiva familiar, sustentando, mesmo que por um tempo, uma dimensão de alienação. Estamos nos referindo, especialmente, ao período de adaptação do bebê à creche: a educadora está no lugar de um terceiro mesmo quando se trata de oferecer função materna para a mãe e o bebê. Logo exemplificaremos esta questão.

Na creche, uma posição de rivalidade é encontrada entre educadoras e pais (principalmente com as mães, pois aí está marcado um dos lugares do feminino). É comum ouvirmos falas aonde os pais são acusados de sua suposta incompetência no cuidado aos filhos. Acontece que, geralmente, para as educadoras há um entendimento de que as dificuldades de um bebê são resultado de problemas que os pais também apresentam, isto é, há uma simplificação na explicação dos motivos de tais problematizações. Nestas situações, se a educadora se encontra em uma posição de terceiro no laço pais – bebê torna-se mais fácil um diálogo, evitando-se a rivalidade especular.

Neste sentido, respeitando estes momentos constitutivos do bebê, a creche pode variar suas regras de funcionamento, como: flexibilizar a rotina para respeitar a singularidade de cada bebê, receber pequenos objetos que tragam marcas familiares, suportar, sem críticas, a presença da mãe. Todos esses elementos podem ajudar a amenizar os efeitos da separação. A educadora não está, neste momento, ocupando o lugar que o pai ocupa na célula narcísica²¹, nos primeiros tempos de constituição subjetiva? Isto é, mesmo no lugar de terceiro, ela não está sustentando a alienação mãe – bebê neste momento?

Para evidenciar o lugar de terceiro da educadora, trabalharemos com as situações encontradas no cotidiano da creche observada. Como relatamos no capítulo três, através dos fragmentos de análise das falas das educadoras, um primeiro ponto diz respeito ao modo como as educadoras entendem a atenção

²¹ Sabemos que célula narcísica designa um tempo primeiro em que mãe e bebê estão absolutamente colados, portanto, a função do pai neste momento é auxiliar na constituição desta célula.

dedicada ao bebê. A expressão corrente usada por elas é de que evitam pegar os bebês no colo, porque eles se “acostumam mal”. Na verdade, ao encobrir que não podem dedicar-se todo o seu tempo à apenas um bebê, estão produzindo a falta, marca da função terceira.

Mais uma situação observada na creche em questão, também bastante comum, aponta para a via do significante paterno. Trata-se das rotinas das educadoras com a higiene, a alimentação e a alternância sono - vigília dos bebês. Em nenhum momento destas atividades se percebe um contato mais singularizado com as crianças, ao contrário, todas são tratadas do mesmo modo, respeitando os mesmos horários e os mesmos ritmos. Esta forma de tratamento sem nenhuma diferença, também impõe à criança uma série de frustrações, produzindo efeitos de corte.

Também apontando para os mesmos efeitos de terceiro na constituição subjetiva, observou-se que em relação à comunicação, os chamados²² dos bebês às educadoras dificilmente são atendidos de forma particularizada. Não se vêem trocas de cunho mais afetivo, como por exemplo, a utilização do “mamanhês”²³, apesar das cuidadoras mostrarem-se carinhosas e receptivas.

Vale ressaltar que estes achados de pesquisa, relativos à convivência do bebê com as educadoras, divergem em alguns pontos dos elementos observados por Bernardino et al (2008) em sua investigação a partir do protocolo IRDI²⁴. As observações das pesquisadoras, utilizando este protocolo, por vezes, colocam a educadora no lugar da mãe, ao constatar que as educadoras sustentam os quatro eixos relativos ao exercício da função materna na constituição subjetiva (suposição de sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença-ausência e a introdução da alteridade), principalmente quando se referem aos pequenos bebês.

É bastante provável que as diferenças observadas devem-se ao fato de que nas duas situações de pesquisas (a de Bernardino e da autora deste trabalho) o objeto observado constituiu-se de apenas uma creche. Desta forma, é necessário deixar a ressalva: os elementos analisados através de ambas as pesquisas extraem

²² Chamados que vem pela palavra, mas também pelo olhar.

²³ Voz musicada e forma de falar que acompanha caretas e pequenos gestos dos pais dirigidos aos bebês. A partir de mais de trinta anos de pesquisa, o psicanalista Alfredo Jerusalinsky afirma que o mamanhês é uma das formas necessárias para se cumprir certas operações psíquicas. Elas estão, na sua maioria, a cargo dos pais, para que se constitua um sujeito psiquicamente em condições de poder fazer no futuro um intercâmbio com o mundo.

²⁴ A referência a esta pesquisa está localizada no anexo 1, intitulado “Mais uma palavra”.

o seu valor não por uma extensa amostragem, mas pela produção teórico – empírica, que pode ser construída através das observações.

Outro dado observado que se mostra importante de ser analisado é a questão do silêncio encontrado na creche, objeto de análise em pesquisas como a de Mariotto (2009). Ao contrário do que se esperaria em uma sala de berçário, são bastante prolongados os momentos de silêncio. O que se observou é que as cuidadoras não costumam conversar com as crianças, apenas o fazem quando precisam efetuar algo da rotina instituída, como a troca de fraldas, o banho, o momento do brincar. Isto também nos conduz a pensar sobre a maneira “solta” na qual pareciam estar as crianças na creche. Portanto, nos questionamos sobre a consistência do cuidado da educadora. É efetivo o seu cuidar?

De maneira semelhante, nas nossas observações nos deparamos dentro da sala do berçário com dois balanços pendentes do teto. Ao estranhar o lugar destes objetos, recebemos como resposta de uma das cuidadoras que se trata de uma técnica na qual a criança, quando muito cansada ou incomodada, isto é, muito “chorosa” (palavras da cuidadora), é colocada dentro do balanço para se acalmar.

Com estes exemplos, percebemos que o cuidador, de qualquer modo, é uma referência em direção à qual se conduzem os apelos dos bebês. Portanto, efetivamente há um laço estabelecido pelas cuidadoras com os bebês na creche. Se, de um lado, podemos afirmar que a cuidadora faz função paterna, de outro, ela também presta os cuidados básicos para um bebê, realizando uma maternagem.

Quando se iniciou este trabalho de pesquisa, uma das hipóteses que se colocava era pensar a educadora no desempenho da função materna. Depois de trazer a história da instituição creche, desdobrar conceitos, percorrer e analisar o ambiente da creche, foi possível concluir que a educadora, ao cuidar, desempenha funções básicas para a criança, no entanto, sem suprir a função materna. Ela se apresenta em um lugar definido como sendo o do pai.

Dito de outra forma, na nossa pesquisa, pensamos a educadora da creche como um significante que opera muito mais pelo lado paterno, justamente por ela estar como agente da separação mãe – bebê, isto é, de estar em uma posição dissimétrica em relação a essa díade. Claramente, compreendemos que a educadora está nesse lugar, mas sem deixar de exercer os cuidados primários, necessários ao bebê.

PALAVRAS FINAIS

Com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, a família conta com parceiros nos cuidados com os bebês. A creche é vista como uma das alternativas para esta tarefa. Por isso, se coloca a importância das discussões sobre este assunto: já não se trata de pensar a creche apenas na responsabilização pelos cuidados básicos, mas sim como um espaço que possibilita condições para a construção da subjetividade da criança. Portanto, analisar a função que a educadora ocupa se torna um motivo relevante de estudos.

Alguns trabalhos acadêmicos (Carvalho (2001); Baptista (2002); Flach (2006) e Mariotto (2009)) já discutiram a função do Outro cuidador quando exercido por um outro que não a mãe, evidenciando uma tarefa que não se apresenta sem dificuldades e que nos tocou de perto, pois estivemos diante do impasse de situar a educadora ou na condição de suplência da função materna ou de terceiro. Assim, o lugar que o cuidador / educador na creche pode ocupar produzindo efeitos de subjetivação no pequeno bebê foi o objetivo de nosso trabalho.

Do ponto de vista da teoria psicanalítica, sabe-se que no tempo da infância, os momentos-chave no processo de constituição subjetiva referem-se, primeiramente, à inscrição primordial e ao estabelecimento do narcisismo primário, fundador do tempo especular. Então, é a partir da primeira relação com o Outro encarnado que a criança é tomada como seu objeto de desejo – objeto *a* – tempo marcado pelo processo de alienação, quando a criança assujeita-se ao desejo do Outro. Estamos aludindo à passagem do Estágio do Espelho, fundador do sujeito enquanto *fallasser*, compreendendo a constituição do primeiro esboço do *eu*. A criança percebe na imagem do semelhante ou na sua própria imagem especular, uma forma na qual antecipa uma unidade corporal que objetivamente lhe falta e identifica-se com essa imagem. Com isso, entende-se a experiência de júbilo da criança diante dessa imagem, pois ela antecipa imaginariamente a forma total de seu corpo. Para corresponder a essa imagem narcísica, o *eu* terá de se defender de toda a vivência de perda.

No entanto, sabemos da necessidade, para a constituição de um sujeito, que a separação opere pela via da função paterna. O desejo inconsciente de completude terá de ser recalçado, pois a separação mãe/bebê é fundamental para a constituição

de um sujeito. A elaboração do Édipo é a prova de que o sujeito abdicou do desejo primitivo por meio das identificações.

A entrada da função paterna vai fazer um apagamento da pura marca da linguagem que advém do desejo materno inconsciente, instituindo o recalque que barra a dualidade mãe / filho. Resta, então, esta falta, referente ao objeto para sempre perdido, resgatável somente na fantasia, enquanto representação, determinando uma saída neurótica para o sujeito.

Percebe-se o quanto o tema da constituição psíquica é importante para a problematização da presente pesquisa. É nesse sentido que foi necessário abrir um espaço de discussão e de busca teórica sobre o conceito de *função*. Percorremos este conceito desde outras disciplinas até a elaboração de Lacan, discutindo inclusive se haveria a possibilidade de falar de função materna. Esta construção possibilitou evidenciar a diferença de tomar os pais na dimensão imaginária ou na dimensão das funções parentais. Portanto, seguindo a abordagem freudo – lacaniana fez diferença esclarecer se a educadora, pelo fato de desempenhar cuidados, mesmo que maternantes²⁵, estaria colocada na posição de quem está exercendo uma função materna.

Para poder responder sobre o lugar das educadoras junto ao bebê, além do percurso teórico, recorreremos ao campo empírico. Na observação da creche visitada, foram levantados elementos que possibilitaram uma melhor apreensão das interrogações desta pesquisa. Dessa forma, observamos cuidadoras assumindo muito mais a função paterna. Trouxemos momentos da rotina da creche que dão conta desta afirmação. Por exemplo, quando as educadoras desempenham suas tarefas ligadas aos cuidados de alimentação, higiene e atenção, o fazem de forma coletiva, dispensando a singularidade de cada bebê.

Ao final deste trabalho de pesquisa, precisamos destacar que possíveis conclusões não contêm juízos de valor, isto é, não se trata de recomendar prescrições para um adequado vínculo entre cuidadoras e bebês. A importância deste trabalho foi a de realizar uma leitura da creche, levantando exemplos sobre a rotina das cuidadoras para avançar no estudo do laço entre estas e o bebê como um elemento importante para a constituição psíquica.

²⁵ No referimos aqui aos cuidados básicos, como: troca de fraldas, banho, alimentação.

Encerramos aqui este nosso percorrido, entendendo que o final de qualquer que seja a produção sempre nos coloca diante de uma difícil tarefa: encerrar um fim para algo que não termina, já que as questões que nos impulsionaram ao começo desta jornada, mesmo que de forma sempre diferente, seguem reverberando em nós. Ficamos com a nítida impressão de que outras proposições apareceram e que, ter podido acompanhar o que se passou entre as educadoras da creche observada e os bebês que lá estão, nos colocou em um caráter provisório. Assim, podemos afirmar que ainda mais questões surgiram e que o tema pesquisado agora antecipa outras perguntas: o que podemos falar sobre a angústia das mães que deixam seus filhos sob o cuidado de outras mulheres? Esclarecendo: sabemos que tornar-se mãe é um dos momentos da vida que exigem um reposicionamento do sujeito frente ao outro e, portanto, pode estar acompanhado pela emergência da angústia. Então, como pensar o lugar das mães atualmente? Tema para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado. O mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAPTISTA, Valéria Maria. **O infans, a creche e a psicanálise**. 2002. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BENJAMIN, Walter. **O colecionador**. In: Passagens. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BERNARDINO, Leda Maria Fischer; KUPFER, Maria Cristina. As relações entre construção da imagem corporal, função paterna e hiperatividade: reflexões a partir da Pesquisa IRDI. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. 12, p.45-58, n.1, 2009.

BOWLBY, J. **Apego**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CARVALHO, Maria Tereza. **Creche: um elemento a mais na constituição do sujeito**. 2001. 137p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

CIVILETTI, Maria Vitória e BORBA, Ângela. **Histórico e situação atual do atendimento à criança de 0 a 6 anos de baixa renda no Brasil**. Disponível em : <http://www.uff.br/feuff/departamentos/docs_edu_infantil_mural/muinfa25.doc> Acesso em: 12 dez. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim**. Ijuí: Unijuí, 2000.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Enciclopédia Britannica, 1987.

DOR, Joel. **O pai e sua função em psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1991.

ECA- **Estatuto da criança e do adolescente**. Publicação da Unisinos, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

FLEIG, Mário. Que peso tem para um filho o pai em pecado? **Revista IHU online**. Porto Alegre: UNISINOS, 2005.

FREGE, Friedrich. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREUD, Anna. **Infância normal e patológica: determinantes do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREUD, Sigmund. **(1908) Romances Familiares**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. **(1897) A sexualidade e a etiologia das neuroses**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. **(1914) Sobre o narcisismo: uma introdução**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

_____. **(1924) A dissolução do complexo de Édipo**. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes , 2000.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 2002.

GOFFMAN, Irving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Apesar de você, amanhã há de ser outro dia**. In: Educa-se uma criança? Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

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

_____. **Saber falar. Como se adquire a língua?** São Paulo: Vozes, 2005.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem. A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Ágalma, 2002.

KLAUTAU, Perla e SOUZA, Octavio. Diálogos entre Winnicott e Lacan: do conceito de objeto ao manejo da experiência de sofrimento. **Pulsional Revista de Psicanálise**. São Paulo: Escuta, v. XV/XVI, n. 164/165, 2002/2003.

KUPFER, Maria Cristina. Pais: melhor não tê-los? In: **O lugar dos pais na psicanálise de crianças**. São Paulo: Escuta, 1994.

LACAN, Jacques. **(1938) Os Complexos familiares**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LACAN, Jacques. **(1949) O estágio do espelho como formador da função do eu**. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LACAN, Jacques. **(1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **(1953-54). O Seminário. Livro 1. Os escritos técnicos de Freud.** Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Lisboa: Plural, 1986.

_____. **(1955-56) O Seminário. Livro 3. As psicoses.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **(1956-57). O Seminário. Livro 4. A relação de objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **(1957-58) O Seminário. Livro 5. As formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **(1960) Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano.** In: Escritos: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **(1973) Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **(1974-75) O Seminário R.S.I.** Não publicado.

LALANDE, Andre. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LANGER, R. Papéis básicos do educador da criança pequena. In: GAYOTTO, M. L. (Org.) **Creches: desafios e contradições da criança pequena.** São Paulo: Ícone, 1992.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito.** Salvador: Ágalma, 2004.

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

LÈVI-STRAUSS, C. **A família: Origem e evolução.** Porto Alegre: Edição Villa Martha, 1980.

_____. **As estruturas elementares do parentesco.** Porto Alegre: Ed. Villa Martha, 1982.

LDB n. 9394. 20/12/1996.

MACHADO, Terezinha de Paula. **Creche universitária: um sonho que se fez realidade.** Londrina. UEL, 1997.

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

MERISSE, Antônio. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MELO, Maria Isabel Afonso. **Lacan e a topologia: Um retrato da matemática sob o olhar da psicanálise lacaniana.** 2007. 85 p. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOLINA, Silvia Eugenia. **A presença estruturante das funções parentais no exercício da matriz simbólica.** Porto Alegre, [2008]. (Material não publicado).

_____. A função estruturante dos adultos que tomam conta da criança na escola maternal. In: **O que os bebês provocam nos psicanalistas.** São Paulo: Escuta, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Moraes et al. **Creches: crianças, faz-de-conta e Cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Júlia Inês. **A interrogação creche - pré-escola.** Disponível em: <[HTTP://www.ppge.ufrj.br/dissertacao.pdf](http://www.ppge.ufrj.br/dissertacao.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2008.

RIZZO, G. **Creche: organização, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ROUDINESCO, Elisabeth. **História da Psicanálise na França**. A batalha dos cem anos. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

_____. **A Família em Desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SAMPAIO, L.C. **A lógica da diferença**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1975.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e Enunciação. **Educação e Realidade**, v. 24, n.1, 1999.

SILVA, M. **O currículo para a educação infantil**. Disponível em: <[HTTP://www.usp/dissertacao.pdf](http://www.usp/dissertacao.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2009.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Porto Alegre: LPM Pocket, 1998.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

TEPERMAN, D. Psicopatologia da alimentação cotidiana. In: **Pra que essa boca tão grande? Questões acerca da oralidade**. Salvador: Ágalma, 2005.

VASCONCELOS, A. & SAMPAIO, M. **A ação do movimento higienista e o surgimento das instituições**. Rio de Janeiro: Vozes, 1938.

VIEIRA, Livia Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. A formação do profissional da educação infantil no contexto da legislação, das políticas e da realização do atendimento. In: **Revista Pró-Posições** (UNICAMP) São Paulo, v. 10, n. 1, p. 28-39, março de 1999.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1968.

ZAZZO, René. **Psicologia e marxismo:** Henri Wallon. Lisboa: Vega, 1978.

ANEXOS

ANEXO 1

1 MAIS UMA PALAVRA

1.1 A PESQUISA COM O PROTOCOLO IRDI

É interessante neste momento, poder fazer uma pequena referência a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Riscos para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pelo Ministério da Saúde. Ela é produto de discussões orientadas pela Psicanálise, Pediatria, Nutrição, Fonoaudiologia e Psiquiatria em torno da noção de risco para o desenvolvimento de crianças. O que se pretende neste estudo, segundo Lerner (2008), é buscar expansões possíveis de pontos que encontram limitações em cada campo de origem, e não traduzir as diversas especialidades para uma linguagem psicanalítica, almejando uma versão supostamente superior e mais bem acabada de enunciação dos fenômenos.

O protocolo que contém os indicadores utilizados por profissionais das áreas de saúde e educação na atenção a crianças de zero a dezoito meses de vida foi construído pelo Grupo Nacional de Pesquisa, um grupo de profissionais que além da criação do protocolo, foi responsável pela condução da pesquisa multicêntrica em seus diferentes centros de trabalho. Alfredo Jerusalinsky, Maria Cristina Kupfer e Maria Eugênia Pesaro foram os coordenadores desta pesquisa. Em Porto Alegre, a psicanalista Silvia Molina foi responsável pela condução deste estudo.

A pesquisa foi dividida em quatro partes: metodologia de pesquisa, avaliação psicanalítica, relato de casos e resultados. Esses pontos foram fundamentais na interrogação do grupo em torno dos quais foram produzidos desde artigos científicos até mesas-redondas e debates em eventos.

1.2 ANALISANDO A APLICAÇÃO DO PROTOCOLO IRDI EM CRECHES

Esse instrumento foi criado para ser aplicado em serviços pediátricos (pelos pediatras em suas consultas de rotina), a partir da concepção psicanalítica sobre a constituição do psiquismo, observável em crianças de zero a dezoito meses de vida.

Segundo Bernardino e Kupfer (2009), a aplicação de indicadores clínicos visa à detecção precoce de transtornos psíquicos no desenvolvimento infantil, com fins preventivos, bem como ao aperfeiçoamento de pediatras e outros profissionais de saúde da atenção básica, para atuar como agentes dessa detecção e prevenção.

Dessa forma, decidiu-se ampliar o ambiente pesquisado e aplicou-se o IRDI no âmbito da educação infantil (como um projeto piloto). Isso foi possível, considerando que nas creches, as educadoras exercem a função de agentes de promoção de saúde mental.

O pressuposto que direcionou este trabalho partiu do entendimento de que as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e dependem das relações corporais, afetivas e simbólicas que existe entre o bebê e sua mãe. No entendimento destes pesquisadores, a educadora da creche apareceu, neste contexto pesquisado, como a substituta da mãe na continuidade da sustentação necessária ao desenvolvimento do bebê.

“Esses diferentes eixos não aparecem separadamente no decorrer do desenvolvimento, mas se entrelaçam nos cuidados que o cuidador dirige à criança e também nas produções que a criança realiza, dando testemunho dos efeitos de inscrição de tais marcas. Não aparecem, então, como funções separadas ou autônomas, mas fazendo parte e orientando as funções, tanto físicas como psicológicas. (BERNARDINO ET AL, 2008).

E, justificam a intervenção na creche:

“Diante do crescente número de crianças que entram nesse espaço, antes mesmo de completarem o primeiro ano de vida, passando a maior parte do seu dia nesta instituição aos cuidados de outros que não o seu Outro Primordial, a observação e intervenção nesse espaço se justificam, considerando-se a questão da prevenção em saúde mental.” (BERNARDINO ET AL, 2008).

Verificamos, a partir da citação acima, a importância dada pelos pesquisadores em utilizar o ambiente da creche como propício para a aplicação do protocolo IRDI. Também se trabalha com o pressuposto de que a educadora, hoje em dia, participa das funções do Outro primordial. A prevenção dos riscos psíquicos em crianças ganha forma dentro dos berçários com a aplicação do IRDI. O que se pretendeu foi investigar e, se necessário, intervir, na qualidade da relação

estabelecida entre os bebês e suas educadoras. Com isso, o objetivo de tal pesquisa foi detectar possíveis riscos para o desenvolvimento psíquico na primeira infância em ambiente de educação infantil.

Metodologia da pesquisa

Amostragem

A pesquisa foi realizada em um Berçário Municipal de Curitiba, com 35 bebês entre quatro e dezoito meses e com seis educadoras concursadas. Uma possui nível de escolaridade correspondente ao ensino médio completo, duas têm curso superior completo e três estão cursando o ensino superior, com idades entre 22 e 47 anos e tempo de trabalho na área da educação infantil entre cinco meses e quatro anos.

Procedimento

Utilizou-se o protocolo IRDI, na sua versão modificada, isto é, substituiu-se a palavra *mãe* por *cuidadora* em todos os indicadores. O pesquisador fez visitas semanais à creche em horários diferentes, o que permitiu acompanhar as crianças nas brincadeiras, no momento do sono, nas refeições, na troca e no banho, observando a rotina e as situações específicas de cada educadora com cada criança, para aplicar o instrumento. As crianças foram acompanhadas durante dois meses.

Discussão

A análise dos dados coletados nesta pesquisa teve como baliza quatro “eixos de subjetivação²⁶” (eixos que nortearam a criação do IRDI), uma vez que esclarecem de que forma o laço constitutivo se enoda e como isso pode ser verificado entre os bebês e suas cuidadoras, são eles: *suposição de um sujeito; estabelecer a demanda da criança; alternância presença-ausência e introdução da alteridade.*

* *Suposição de um sujeito*: Trata-se de um movimento de antecipação por parte do Outro cuidador. Movimento necessário que reconhecerá e significará determinadas manifestações do bebê como atos, permitindo que se dê a significação da ação. É supor um sujeito, mesmo que esse bebê ainda esteja num puro reflexo.

²⁶ Escolhidos pelos pesquisadores em questão.

* *Estabelecer a demanda da criança:* É como o cuidador se encarrega de interpretar o gesto da criança como certo apelo dirigido a ele.

* *Alternância presença-ausência:* Requer do cuidador uma resposta à criança, tanto com sua presença, quanto com sua ausência. É uma alternância simbólica, uma experiência necessária ao bebê para que ele se descubra como sujeito, já que entre a demanda da criança e sua satisfação, opere um intervalo, que será o de sua resposta.

* *Introdução da alteridade:* É a inscrição da função paterna, como um terceiro que baliza o laço entre a criança e o seu cuidador. A instalação dessa função exigirá certas renúncias às suas satisfações, introduzindo a criança no campo da interdição e, portanto, da diferença. Essa função fornece à criança possibilidades de se reconhecer, a partir do simbólico, numa identidade sexuada, inscrever-se numa ordem social e de filiação e constituir-se como sujeito separado do outro cuidador.

Constatou-se, no berçário pesquisado que todos os indicadores estavam presentes. Todas as educadoras afirmaram que depois de uma semana de convívio com os bebês, começaram a entender o que eles querem por meio de gestos ou pelo choro. A troca de olhares, a fala (quando a educadora se dirige às crianças falando “mamanhês”), se dão em vários momentos. Também há, por parte da cuidadora, uma espera, entre a pergunta e a resposta da criança, indicando que há uma suposição de sujeito.

Por tratar-se de crianças em situação de coletividade, as educadoras não demonstraram saber diferenciar e reconhecer o jeito particular de cada criança, por exemplo, em relação ao sono. Uma vez que se é hora de dormir, todos devem ir para a cama. Assim, há momentos em que as crianças desistem de ser escutadas e partem para outra ação, ou então, começam a chorar muito, pedindo urgência no atendimento.

Com bebês maiores, entre oito e doze meses, a pesquisa mostrou que as educadoras não estabelecem nenhum tipo de linguagem particular, isto é, não há uma forma própria para se falar com cada criança, as conversas são sempre com todas as crianças reunidas. No momento da higiene, as educadoras costumam conversar com cada criança. Fazendo comentários, de forma carinhosa, sobre o cheirinho da criança, mas em momento algum estabelecem um jogo corporal, como assoprar a barriguinha da criança, ou morder seu pezinho.

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa, realizada pela mestranda Ivy de Souza Dias, sob orientação da professora Doutora Margareth Schäffer, membro da linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como título: “A relação educadora – bebê: laços possíveis”.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o conceito psicanalítico de “Função Materna” dentro do ambiente da creche. Para a elaboração de tal pesquisa será necessário a realização de observações da rotina da creche, bem como de entrevistas semi-estruturadas com as educadoras tanto do turno da manhã, como do turno da tarde que trabalham nesta creche. Estas entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.

Será assegurado aos participantes desta pesquisa:

1. Que os dados e resultados individuais desta pesquisa estão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, bem como o nome da instituição pesquisada.
2. Que a participação nesta pesquisa possa ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isso implique em nenhum prejuízo para si ou para o seu trabalho.

Após ter sido informado dos objetivos desta pesquisa e de ter esclarecido minha dúvidas, eu _____ concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei entrar em contato com a pesquisadora Ivy de Souza Dias pelo e-mail: _____ ou telefone: _____.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2009.

Assinatura

Testemunha

Professor responsável