

VIVIANE MARQUES ALVIM C. BARBOSA

**Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância**

Belo Horizonte  
2015

VIVIANE MARQUES ALVIM C. BARBOSA

**Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dra. Nádya Laguárdia de Lima

Belo Horizonte  
2015

Nome: Barbosa, Viviane Marques Alvim C.

Título: Artesão do desejo: a prática educativa na primeira infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Estudos Psicanalíticos

Aprovada em:

Banca examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nádia Laguárdia de Lima – Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Maria Resende Vorcaro

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: \_\_\_\_\_

## RESUMO

A presente pesquisa busca refletir sobre o papel do professor junto às crianças pequenas, de quatro meses a três anos de idade, nas instituições de Educação Infantil. Para fazer esta reflexão, utiliza a teoria psicanalítica. O percurso teórico parte do processo de constituição subjetiva, destacando que as marcas simbólicas inscritas pelo Outro no corpo da criança, nos primórdios da sua vida, inauguram o percurso do sujeito na via do desejo. Compreende-se que o Outro que circunscreve a vida dos bebês e crianças pequenas na atualidade encontra-se pluralizado, ou seja, ele não se compõe apenas das figuras parentais, mas inclui, dentre outros, os educadores das instituições infantis. Considera-se que o trabalho do professor com bebês e crianças pequenas nas instituições não se restringe à aplicação de técnicas ou à execução de currículos prescritos, tampouco consiste em tomar as crianças como um corpo a ser higienizado, alimentado e protegido. Ele participa dos tempos precoces do processo estruturante da criança, fornecendo um apoio ao trabalho de subjetivação agenciado pelos pais. Os referenciais e diretrizes para a educação infantil apresentam-se como uma maneira de regular e disciplinar a atuação dos profissionais da educação infantil, a fim de que seja garantido à criança o seu desenvolvimento integral. Entretanto, esta pesquisa defende a hipótese de que o papel do educador não deveria estar referido a um padrão universal, mas caminhar no sentido da singularização das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Professor; Psicanálise; Outro.

## **ABSTRACT**

The present research aims to reflect upon the teacher's role on small children, from four months to three years old, in institutions of Childhood Education. The psychoanalytic theory was used in order to accomplish this reflection. The theoretical route starts from the process of subjective constitution, highlighting how the symbolic impressions inscribed by the Other in the child's body, in the early days of his life, initiate the subject's trajectory on the path of desire. It is understood that the Other who circumscribe the life of babies and small children is currently pluralized, that is, it is not only constituted of parental figures as it also encompasses, among others, the educators of childhood institutions. The work of the teacher with babies and small children in institutions is considered not to be restricted to the application of techniques or to the execution of prescribed curricula, neither does it consist in solely taking children as a body to be washed, fed and protected. He participates in the early stages of the structuring process of the child, offering support to the work of subjectivation that is performed by the parents. The references and guidelines for childhood education present themselves as a way to regulate and discipline the performance of professionals in this area, so that a comprehensive development is assured to the child. However, this research supports the hypothesis that the role of the educator is to singularize each child instead of subscribing to a universal pattern.

**Key words:** Childhood Education; Teacher; Psychoanalysis; Other.

*Para Beatriz.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Nádia Laguárdia de Lima, pela acolhida no mestrado, pela disponibilidade, pelas orientações preciosas e pela compreensão em relação ao tempo que precisei para chegar ao momento de concluir.

À Professora Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira, pela disponibilidade em participar da defesa de minha dissertação de mestrado.

À Professora Dra. Angela Vorcaro, pela disponibilidade em atender prontamente meu convite para participar da qualificação de meu projeto e da defesa de minha dissertação de mestrado, pela acolhida no estágio de docência, pela transmissão viva e pelas preciosas referências bibliográficas.

À Professora Dra. Maria Cristina Machado Kupfer, pelas valiosas contribuições prestadas na ocasião do meu exame de qualificação.

A Maria José Salum que num momento crucial do meu trabalho escutou o que eu mesma não tinha podido ouvir.

À Tânia Ferreira por ter iniciado comigo as conversas e os escritos sobre o tema.

Aos meus pais, pelo carinho e por acreditarem sempre em nós.

À minha irmã, Juliana, tão querida!

Ao Mayron pelo amor, incentivo e apoio, que me ajudaram a seguir em frente.

À minha filha, Beatriz, que vivenciou comigo os impasses teóricos juntamente com os desafios de me tornar mãe em meio ao percurso do mestrado.

Aos colegas do mestrado, especialmente à Marina, Paula, Juliana e Ronaldo pelas trocas de conhecimentos e afetivas, vocês tornaram essa caminhada mais prazerosa!

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. AS MARCAS DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: ENTRE O GOZO E A LINGUAGEM</b> .....	14
1.1. A experiência de satisfação .....	15
1.2. Alienação X Separação.....	20
1.3. Uma criança é espancada: do amor ao gozo.....	25
1.3.1. Os três tempos da fantasia de espancamento.....	28
<b>2. A FUNÇÃO ESTRUTURANTE DOS PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	33
2.1. Freud e a função do professor.....	36
2.2. O professor de bebês e crianças pequenas: um Outro dentre os Outros.....	39
<b>3. REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTROS DOCUMENTOS</b> .....	49
3.1. A legislação .....	51
3.2. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil .....	54
3.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil .....	60
3.4. O Biopoder e a Educação Infantil .....	62
3.5. A criança na atualidade.....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	75



## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu da minha experiência profissional na instituição Primeiros Cuidados, onde trabalhei acolhendo, escutando e capacitando profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil.

A instituição Primeiros Cuidados era um espaço de acolhimento e intervenção clínico-pedagógico para bebês, crianças, pais, *cuidadoras* (babás) e educadores; realizava atendimentos clínicos, intervenções e orientações sobre o aleitamento materno e os cuidados com bebês e crianças pequenas.

Nos cursos de capacitação para profissionais da educação infantil, eram abordados os seguintes temas: o cuidado e a educação de crianças pequenas (de 0 a 3 anos de idade) nas instituições educacionais, a função do Outro<sup>1</sup> na constituição subjetiva, o brincar, dentre outros. Nestes cursos, havia também a *oferta da palavra* para que os educadores pudessem trazer questões sobre o cuidado e a educação oferecidos aos bebês e às crianças pequenas nas instituições educacionais, suas dificuldades, fantasias, angústias e expectativas. O nosso trabalho era orientado pela ética da psicanálise, que implica a consideração de cada educador e de cada criança em sua singularidade.

Durante quatro anos, acompanhei as questões, os medos, as fantasias e as expectativas dos educadores em relação às crianças. Esse trabalho de escuta possibilitou recolher diferentes discursos sobre as crianças.

Os educadores chegavam com muitas dúvidas sobre as suas funções nestas instituições, angustiados diante das demandas dos familiares de serem cuidadores de seus filhos, como podemos perceber nas falas abaixo:

*“A mãe veio se queixar que não estamos cortando a unha do seu filho.”*

*“Outro dia o menino me chamou de mãe. Eu passei no concurso para o cargo de professora e não de mãe.”*

*“Colocaram este tanto de bebês aqui e não nos disseram o que fazer.”*

Além da angústia sentida por não exercerem a prática pedagógica para a qual o educador foi preparado, o grande número de crianças nas instituições se revelou como um

---

<sup>1</sup> O Outro em uma das definições dadas por Lacan no Seminário 11 “é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer” (Lacan, 1964/2008, p.200 ).

grande problema para elas. Vários relatos apontavam para a dificuldade de se ofertar um cuidado *individualizado* aos bebês e às crianças pequenas. Uma professora disse que permanecia várias horas do dia cuidando de um grupo de dezesseis bebês, na faixa etária entre os seis meses de vida e um ano de idade. Algumas educadoras disseram que nas instituições em que trabalhavam os cuidados oferecidos aos bebês e às crianças pequenas pareciam funcionar de maneira seriada: existia um profissional responsável pela troca das fraldas de todas as crianças, outro para a alimentação e outro para dar o banho.

Foi a partir da escuta dos relatos e dos questionamentos dos professores que surgiu a questão central que instiga essa pesquisa: qual seria a especificidade do trabalho do educador com crianças pequenas nas instituições educacionais?

Acompanhamos, na atualidade, uma demanda cada vez maior de serviços e instituições de “primeiros cuidados”. Com a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, a família precisa contar com parcerias nos cuidados de seus filhos.

Em Belo Horizonte, as instituições que acolhem e oferecem cuidados aos bebês e às crianças pequenas, dos quatro meses aos seis anos de idade, no campo da educação são: as creches, as escolas infantis particulares e as escolas municipais para crianças de quatro meses aos seis anos de idade: as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Muitos pais deixam seus filhos nestas instituições durante todo o dia para que possam trabalhar. Sabemos, entretanto, que esse compartilhamento dos cuidados não é sem consequências para os envolvidos.

Muitas crianças que frequentam estas instituições passam mais tempo nesse ambiente do que no meio familiar, pois permanecem em torno de 12 horas por dia fora de casa (Mariotto, 2009). Tal fato implica que o educador seja mais um ponto de referência para as crianças em seu vir a ser.

As leituras e discussões realizadas no mestrado permitiram levantar a hipótese de que o trabalho do professor com crianças pequenas não equivale ao exercício da função materna, tal como foi definida por Lacan (1969/2003), em *Nota sobre a criança*, mas também não pode ser aproximado do trabalho exercido pelos educadores formais com crianças maiores e jovens.

Sabemos, pela clínica, que o estabelecimento do laço com o Outro é fundamental na estruturação psíquica de um sujeito. Esse laço envolve um interesse particularizado pelo bebê, o que nos leva a questionar os efeitos, sobre o sujeito, de um *cuidado mecanizado*, como acontece em algumas instituições. Fundamentalmente, cabe-nos interrogar os efeitos de um

cuidado que se restringe a suprir as necessidades físicas, deixando vazio o lugar e a função materna.

O exercício da *função materna* não depende apenas de cuidados puerperais, mas, dentre outras coisas, da capacidade do Outro materno de tomar o bebê a partir de um desejo não anônimo, sustentando no cuidado certas operações para a constituição do sujeito, a saber: a alienação e a separação.

O trabalho realizado com os educadores despertou o meu interesse em investigar a possibilidade de transmissão de um interesse particularizado ao bebê e à criança pequena em um espaço coletivo. O professor pode desempenhar a função materna para o bebê? A função materna pode ser compartilhada por diferentes pessoas que cuidam da criança? Se os educadores não desempenham a função materna, qual seria sua função junto a bebês e crianças pequenas?

Tais questionamentos se fazem extremamente importantes na atualidade, tendo em vista o rápido aumento da demanda e da oferta de instituições de educação infantil que recebem a pequena criança.

Uma vez que estas instituições participam dos tempos precoces da vida de uma criança, é preciso reconhecer que ela passa a operar no processo constituinte do sujeito. Assim, podemos nos perguntar: quais as condições oferecidas pelas instituições para um sujeito que está no tempo presente de sua constituição subjetiva?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup> (LBDEN) de 1996 determina que a educação infantil seja fornecida tanto na pré-escola – para crianças de quatro a seis anos – quanto por creches - para crianças de até três anos de idade. Nos termos desta lei, a creche deve responder pela seguinte frente de ação: desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Se por um lado é possível observar um avanço nas atribuições da creche - que ultrapassam o caráter assistencialista-, por outro lado ainda parece obscuro o lugar dado à subjetividade da criança e de quem dela se ocupa.

Para levar a cabo essa investigação, utilizamos como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica. Realizamos o estudo teórico de alguns textos de Freud e de Lacan que abordam os temas da realidade psíquica, da constituição do sujeito e sobre a educação. Recorremos

---

<sup>2</sup> Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que a educação infantil passa a ser incorporada aos sistemas de ensino e reconhecida como primeira etapa da educação básica, o que trouxe avanços para este nível educacional. Inicia-se um debate em defesa da educação infantil como um direito da criança e uma prática fundamentada na educação e no cuidado da criança.

também aos textos de alguns autores contemporâneos orientados pela psicanálise, em diálogo com autores do campo das ciências sociais e da educação.

Buscamos conduzir esta investigação tendo como eixo central a construção da subjetividade, tal como a psicanálise a compreende. A discussão teórica parte da retomada dos processos de constituição do sujeito para, em seguida, articular essa abordagem teórica com a função do educador nas instituições educacionais e com as políticas públicas para a educação infantil.

Assim, organizamos o trabalho teórico em três eixos principais: a constituição subjetiva, a função do professor de bebês e crianças pequenas, e as representações de criança e professor de educação infantil que subsidiam as políticas educacionais. Estes três eixos delinearão os capítulos que serão apresentados a seguir.

No capítulo 1, apresentaremos uma breve análise do processo de constituição subjetiva. Orientados por Freud e Lacan, procuraremos refletir sobre as marcas que o Outro inscreve no corpo dos bebês e crianças pequenas, possibilitando que eles advenham como sujeito, uma vez que é o encontro com o Outro que introduz o sujeito na linguagem e desperta nele o gozo. Para isto, retomaremos a experiência de satisfação em Freud (1895/1996) buscando compreender, com Lacan, como ela desperta o gozo no sujeito; a constituição do sujeito na dialética entre a alienação e a separação - operações que constituem o articulador entre o sujeito e o objeto *a* - e, finalmente, trataremos dos três tempos da fantasia trazidos por Freud em 1919.

No capítulo 2, faremos uma reflexão sobre o papel do professor na educação infantil hoje. Para essa discussão, recorreremos inicialmente aos textos freudianos que abordam o tema da educação. Considerando as especificidades da educação dirigida às crianças pequenas, a função do educador será analisada no contexto da pluralização do Outro. Para essa reflexão, utilizaremos a construção teórica de Lacan sobre os nomes do pai.

No terceiro capítulo, apresentaremos uma reflexão sobre as representações de professor que subsidiam as políticas educacionais, para em seguida analisar se os referenciais e diretrizes favorecem ou não o trabalho do educador de apoio à subjetivação dos bebês e crianças pequenas.

Por fim, movidos pelas questões suscitadas pela interface entre a Psicanálise e a Educação Infantil, faremos uma reflexão sobre as questões éticas e políticas relacionadas à educação de bebês e crianças pequenas. O nosso objetivo não é o de tomar cada bebê e criança pequena como “puro efeito” das marcas de seus professores, mas sim refletir sobre a

função do educador infantil como um Outro que fornece apoio ao processo estruturante do sujeito.

Sabemos da complexidade que envolve os questionamentos levantados nessa pesquisa e da dificuldade em respondê-los. No entanto, defendemos a hipótese de que o trabalho com crianças pequenas deve partir do “singular”, *criando condições para que este possa advir*, mesmo no espaço coletivo. É, pois, a partir dessa orientação em direção ao singular que o nosso trabalho será construído.

## **1. AS MARCAS DO OUTRO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: ENTRE O GOZO E A LINGUAGEM**

O que é um homem? E o que é preciso para se tornar um homem? Para Lacan (1958/1998), trata-se da humanização do desejo. A possibilidade de uma transmissão, além daquela que se dá através da herança genética, é o que confere à dimensão humana sua singularidade, na medida em que nos afasta da natureza e nos insere no campo da linguagem. A humanização só é possível de ser sustentada a partir do fato de que algo pode ser transmitido através das gerações.

Para a psicanálise, a transmissão simbólica é o que especifica a dimensão do humano na medida em que, como seres de linguagem, o homem pode transmitir um legado de seus atos em discursos. Desta forma, o bebê e a pequena criança precisam de alguém que os insira no universo da linguagem. O processo de humanização possibilita à criança a entrar na cultura e a ocupar um lugar em relação à Lei, aos códigos e aos discursos que a organizam. Assim, humanizar é marcar o sujeito com o significante, abrindo espaço para a amarração do corpo à palavra (Mariotto, 2009).

A questão da transmissão simbólica diz respeito à própria condição de emergência do sujeito, ou seja, ele não se constitui senão atravessado pelo Outro, pela educação, pela cultura. O bebê, ao nascer, depara-se com uma estrutura simbólica que o antecede e com um lugar a ele previamente determinado nessa estrutura. A cultura, os laços parentais e os significantes que o nomeiam, entre tantas outras determinações simbólicas, têm efeitos sobre os sujeitos. O encontro com o agente de cuidados se dará, para cada sujeito, pelos caminhos daquilo que constitui o regime simbólico da estrutura, através do discurso do Outro, e pelas contingências históricas, sociais e culturais – fundamentalmente simbólicas – na qual cada sujeito se inscreve.

Ao longo deste capítulo, procuraremos acompanhar as marcas que o Outro inscreve no corpo dos bebês e crianças pequenas, possibilitando que eles advenham como sujeitos, uma vez que é o encontro com o Outro que introduz o sujeito na linguagem e desperta nele o gozo. Para isto, retomaremos a experiência de satisfação em Freud (1895/1996) buscando compreender como ela desperta o gozo no sujeito; a constituição do sujeito na dialética entre alienação e separação - operações que constituem o articulador entre o sujeito e o objeto *a* - e, finalmente, trataremos dos três tempos da fantasia trazidos por Freud em 1919.

## 1.1. A experiência de satisfação

Ainda que o ser humano esteja inevitavelmente imerso na linguagem, é preciso que cada sujeito dê o passo que consolide sua conquista e seu compromisso com a fala. É próprio da subjetividade humana existir articulada a uma rede de significantes e, embora a linguagem preexista ao sujeito, ele precisa dela se apropriar, diferenciando-se do Outro.

O início do processo subjetivo se dá pela operação de corte que cria a diferença entre o eu e o mundo externo e inaugura a relação do sujeito com o Outro. Esta operação decorre de um encadeamento de operações lógicas. Ela requer a participação do que Freud (1895/1996) nomeou de *Nebenmensch*, conhecido pela noção de próximo, aquele que se situa ao lado de, cuja tradução do alemão seria *Nebem*, “ao lado de”, e *Mensch* “homem” ou “ser humano”, ou seja, “o ser humano que está ao lado”.

Freud (1895/1996) chama de “força auxiliar” – *helfende Macht* –, cuja tradução se aproximaria de uma “primeira potência” ou “força”, aquele ou aquilo que proporciona ao bebê a primeira experiência de satisfação (ou de desprazer). O despertar do conhecimento é dado através da percepção do outro, do alheio, a partir do qual o bebê pode reconhecer os traços visuais, os gestos e os movimentos. Essa percepção pode ser associada à imagem e à forma do objeto, possibilitando a primeira experiência. O *Nebenmensch*, que seria esse humano, ou isso do humano, que se situa ao lado de, o mais próximo, possui um papel fundamental no despertar perceptivo do bebê.

Para Lacan (1968-69/2008), esse *Nebenmensch* é algo primário, que Freud nomeia de “grito”, uma exterioridade que identifica esse algo que me é mais íntimo, justamente porque só pode ser reconhecido do lado de fora. Assim, esse próximo não é o que ele chama de Outro – que faz operar a presença da articulação significante no inconsciente, o “próximo é a iminência intolerável do gozo. O Outro é apenas sua terraplanagem higienizada” (Lacan, 1968-69/2008, p. 219). O Outro é “um terreno do qual se limpou o gozo” (Lacan, 1968-69/2008, p. 220), é aí que se situa o inconsciente estruturado como linguagem; enquanto que a Coisa é o lugar do gozo.

No texto de Freud (1895/1996) intitulado *Projeto para uma Psicologia Científica*<sup>3</sup>, são oferecidos elementos importantes para o entendimento da construção da realidade psíquica no sujeito, a partir do estabelecimento do que o autor chamou de a *experiência de satisfação*.

---

<sup>3</sup> Daqui para frente iremos nos referir ao texto de Freud (1895/1996), intitulado *Projeto para uma Psicologia Científica* apenas como *Projeto*.

Esta experiência é apresentada nos termos de uma alteração irreversível no protoplasma de células nervosas que determinam as facilitações, responsáveis pelo aumento e pela diminuição de energia no aparelho psíquico. Assim, a experiência de satisfação foi o processo por meio do qual Freud abordou, na ocasião, a noção de um elemento mítico, capaz de situar o gozo, para sempre inacessível quando almejado pela representação.

Freud (1985/1996) considerou que o investimento neuronal, que corresponde à ascensão de  $Q_n$  (tensão), tem como efeito, em qualquer sistema, a propensão à descarga motora. E quando isso não ocorre, a elevação de  $Q_\eta$  (tensão) no  $\psi$  (inconsciente) produz sensação de desprazer em  $\omega$  (consciência). Ao contrário, sua diminuição acarreta a sensação de prazer. No sistema  $\psi$ , o primeiro caminho a ser seguido no sentido da diminuição dos níveis de  $Q_\eta$  é a alteração interna. Como exemplo, Freud apresenta o estímulo proveniente da fome do bebê, que provoca uma modificação interna, expressa no grito. Assim, o grito cumpre, originariamente, uma função de descarga. Contudo, se o estímulo permanece, a descarga proporcionada por essa ação interna não fornece alívio suficiente, sendo, pois, preciso uma alteração no mundo externo, através de uma *ação específica*.

A *ação específica* tem como particularidade o fato dela se dar apenas através de caminhos precisos. A oferta do seio que fornece o alimento, no exemplo da fome do lactente, pode ser abalizada como um paradigma da *ação específica*. É importante ressaltar que esse exemplo evidencia que o desamparo do organismo do bebê torna-o incapaz de realizar a ação específica sem a ajuda de um Outro, e é nessa impossibilidade real que deve situar-se o lampejo do enlaçamento do sujeito ao Outro. Assim, a via de descarga pelo grito, adquire “a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais.” (Freud, 1895/1996, p. 370).

Freud (1895/1996) formulou o que se passa na primeira experiência de satisfação elencando três funções do sistema  $\psi$ :

- 1) Perfaz-se, neste sistema, uma descarga constante, elidindo o desprazer que o excesso de tensão ( $Q_\eta$ ) no inconsciente ( $\psi$ ) produziu no consciente ( $\omega$ );
- 2) Fornece o investimento de um neurônio que corresponde à percepção de um objeto;
- 3) Fica marcada a descarga que se segue à ação específica, suscitando a experiência de satisfação.



Deste modo, com a *ação específica*, o organismo é convocado a se inscrever no universo da linguagem; esta experiência permite ao bebê passar do registro das necessidades ao registro da demanda. O bebê recebe o alimento, mas recebe também a palavra; experiência que se inicia com o grito, com o descarregar da tensão e do desamparo inicial. O pensamento freudiano desta época nos ensina que no campo do Outro qualquer coisa é expulsa em torno dessa primeira experiência que orienta a via subjetiva do ser humano.

A experiência de satisfação produz uma facilitação entre duas imagens mnêmicas, a do objeto e da descarga (Freud, 1895/1996), mantendo-as associadas de tal forma que o investimento em uma dá acesso ao investimento na outra. Com o reaparecimento do estado de urgência, lugar onde se situará o desejo, as duas lembranças são investidas simultaneamente. Devido a esse duplo investimento, na falta do outro assegurador, a ativação desejante dos traços mnêmicos dessa experiência é capaz de produzir algo idêntico a uma percepção, isto é, uma alucinação. Dessa maneira, a primeira experiência de satisfação serve de suporte para a instalação da experiência alucinatória de satisfação.

Se nos pautarmos sobre a teoria lacaniana, a experiência de satisfação é uma inscrição mítica de gozo que deixa traços mnêmicos dos atributos do gozo alocados no bebê. Estas marcas serão investidas libidinalmente no pólo alucinatório de satisfação, atuando no sentido da repetição da experiência de satisfação. O princípio do prazer rege os trilhamentos que se repetem em direção às representações vinculadas ao desejo e instala o lugar da representação da pulsão (Lacan, 1972-73/2008). Essas representações correspondem ao reencontro alucinatório do gozo e chegam à consciência na forma de identidade de percepção. Tal identidade diz respeito a uma percepção capaz de atender ao princípio de realidade. (Lacan, 1968-1969/2008)

Enquanto o princípio do prazer comanda a associação de uma representação à outra, o princípio de realidade elege a aglutinação de certas representações como pertencentes à realidade. Assim, a partir de uma marca inaugural, a regulação homeostática visa o retorno a uma inscrição que servirá de apoio para a construção da realidade psíquica. A experiência de satisfação pode ser considerada a instauração de um traço que servirá de referência a tudo que há de relevante no mundo perceptivo e, conseqüentemente, a toda realidade humana (Lacan, 1959-60/2008).

Com isso, Lacan destacou que a percepção, tal como é apresentada por Freud, não leva em conta nenhum critério de realidade, uma vez que o mundo da percepção se constrói a partir da alucinação fundamental. De certa maneira podemos dizer que, no homem, o mundo

real é alucinatório. Disso se construirá o mundo externo no qual o sujeito se deslocará. Contudo, a ideia de que a experiência de satisfação da necessidade alimentar serviria de apoio para a satisfação pulsional possibilitou a Freud instituir uma historicidade constitutiva do sujeito onde o Outro, através da ação específica, assume importante papel na estruturação do aparelho psíquico. O laço com um Outro primordial (suporte da linguagem), que o outro (semelhante) encarna, é o lugar fundador do sujeito.

Braunstein (2007) retomou o *Projeto* de Freud para pensar o conceito de gozo, tal como foi desenvolvido por Lacan. Para o autor, o corpo da criança presta-se ao abuso do Outro, é seduzido pelo Outro. A sedução está presente desde os primeiros cuidados oferecidos ao bebê, nos modos como se administra a satisfação das necessidades e “com a regulação e sujeição do corpo da criança às exigências e aos desejos inconscientes do Outro” (Braunstein, 2007, p. 22). Assim, o aparelho psíquico não seria dirigido pelo mando do princípio soberano do prazer-desprazer, mas por dois outros princípios contrários: o princípio do prazer – regulador e homeostático -, e o gozo do corpo<sup>4</sup>, “que orienta um retorno incessante de excitações irreprimíveis, uma força constante que desequilibra, sexualiza, torna o sujeito desejante e não marca reflexa” (Braunstein, 2007, p.23). O corpo do bebê é, então, um objeto para o desejo e o fantasma do Outro e o bebê para constituir-se como sujeito deverá representar para si seu lugar no Outro, passando pelos significantes que advêm deste Outro sedutor e gozante e, concomitantemente, interditor do gozo.

A ocorrência do termo gozo na obra de Lacan atravessa sua obra de 1938 até o fim. Se no início ele se confunde, às vezes, com o termo prazer, a partir de 1960 passa a ocupar um lugar central na teoria lacaniana, ligando-se ao grande Outro – tesouro dos significantes, articulado ao discurso. Nos anos 70, a partir do conceito de gozo místico, Lacan formula a hipótese da existência de um gozo propriamente feminino.

A primeira menção ao gozo na obra de Lacan pode ser encontrada em *Os complexos familiares* de 1938, quando o autor diz:

observemos a criança que cumula a outra suas tentativas de sedução: onde está o sedutor? Por fim, da criança que se deleita com as provas da dominação que exerce e da que se compraz em se submeter, indagaremos qual das duas é mais subjugada. (Lacan 1938/2003, p. 44)

---

<sup>4</sup> Lacan utiliza o gozo do corpo como o que se localiza “além do princípio do prazer” (Braunstein, 2007).

Vemos, portanto, que Lacan desde o início de suas elaborações teóricas descreve, no processo de constituição subjetiva, um tempo lógico inicial de alienação da criança ao Outro, acentuando o gozo que advém dessa posição.

Braunstein (2007), orientado pelos textos de Lacan, articula o gozo *no* corpo com o o gozo *do* corpo, que supõe: o primeiro, um Outro sedutor e gozante e, ao mesmo tempo, interditor. E o segundo, o gozo originário, gozo da Coisa e anterior à Lei. Sendo este último, um gozo ao qual o sujeito deve renunciar em troca da promessa de um gozo dos sujeitos da Lei.

À ideia de Freud (1920/1996), de que existe uma relação entre o prazer e o sofrimento, Lacan deu o nome de gozo – uma satisfação inconsciente e sobre a qual o sujeito nada sabe. Retornando a Freud, podemos observar que o aparelho psíquico conduz à insatisfação e que o gozo é uma constante. Entretanto, o sujeito não se reconhece nesse gozo, o que faz com que Lacan considere a pulsão como acéfala.

Aludindo-se ao recém-nascido, sabe-se que, com a separação do ventre materno e a entrada na cultura, o homem é doravante submetido à ordem do desejo. No *Projeto* (1895/1996), Freud explica o movimento de apagamento e assim, de distanciamento do sujeito da Coisa, *das Ding*. Esta experiência concerne à perda do gozo do *infans* para aceder ao universo simbólico. Evidencia-se, nesse movimento de distanciamento de *das Ding*, a dimensão ética, com o impossível do gozo pleno. A ausência do objeto inaugura o funcionamento do aparelho psíquico, propiciando a formação das “primeiras inscrições mnêmicas”, noção introduzida por Freud na *Carta 52* (1896/1996), que ele designa como *Niederschrift* – “o primeiro registro das percepções” (p.282). Estas inscrições primeiras serão, posteriormente, reinscritas. Existe aí uma experiência dolorosa, mas necessária ao sujeito para entrar na linguagem: o grito que presentifica a ausência do objeto. A dor e o desprazer se desprendem do puro princípio do prazer.

*Das ding* é referente à marca daquilo que nunca se realizará, pois é, ao mesmo tempo, o primeiro objeto de satisfação e o primeiro objeto hostil<sup>5</sup>, podendo ser compreendido por uma estrutura constante que permanece como uma Coisa inassimilável, podendo ser rastreada até os orifícios do corpo.

---

<sup>5</sup> “Assim como o bebê precisa da ajuda alheia para se alimentar, precisa dela para aplacar a dor, provocada pelos estímulos do ambiente, de modo que o outro também é o primeiro objeto hostil, pois aparece como uma das facilidades resultantes dessa experiência.” (Lucero, Vorcaro, 2009)

Para Braunstein (2007), o que resta de *das Ding* é o desespero pela ausência e o grito desencarnado estando o fundamento do ser na diferença entre as representações possíveis e a Coisa que desapareceu para sempre: “deixando a reprodução do desencontro e a disparidade sobre as experiências da realidade, de uma realidade que depende de e, às vezes, não é senão o Outro da linguagem, dessa linguagem na qual haverá de transbordar as desrazões, estabelecer as diferenças. Terá que alienar-se.” (p. 39)

Se por um lado, a palavra leva à perda de gozo, por outro lado, ela inscreve no corpo o gozo. “A palavra grava-se na carne e torna essa carne um corpo que é simbolizado nos intercâmbios com o Outro.” (Braunstein, 2007, p. 40). “Somos todos náufragos resgatados do gozo que perdemos ao entrar na linguagem” (Braunstein, 2007, p. 40). Assim, no início existiria um gozo do qual não se sabe nada, apenas a partir do momento que foi perdido. O sujeito lacaniano é, pois, produzido a partir da articulação entre dois Outros: “o Outro do sistema significante, e o Outro que é corpo gozante” (Braunstein, 2007, p. 23).

O bebê, desde o início, seria um objeto para o gozo, para o desejo e para o fantasma do Outro. Dito de outro modo: ele apenas se constituirá como sujeito ao passar pelos significantes que procedem desse Outro sedutor e gozador e, ao mesmo tempo, interditor do gozo.

No princípio era o Gozo, mas desse gozo não se sabe senão a partir do momento em que foi perdido. Por estar perdido, é. E porque o gozo é o real, o impossível, é que se o persegue pelos criadores caminhos da repetição. A palavra vinda do Outro terá de ser o *pharmakon*, remédio e veneno, instrumento ambivalente que separa e devolve o gozo, mas sempre marcando-o com um *minus*, com uma perda que é a diferença irrecuperável entre o significante e o referente, entre a palavra e as coisas.” (Braunstein, 2007, p. 40)

## 1.2. Alienação X Separação

No Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964/2008), Lacan descreve as duas operações imprescindíveis do ponto de vista da lógica da estrutura do sujeito: a alienação e a separação. O autor apresenta a ideia da constituição do sujeito aplicando a teoria dos conjuntos e suas operações de união e interseção, assim como lançando mão do termo *vel* (e\ou). O sujeito, então, não estaria constituído desde o seu nascimento e apenas se originaria através das operações, verificadas na cadeia significante.

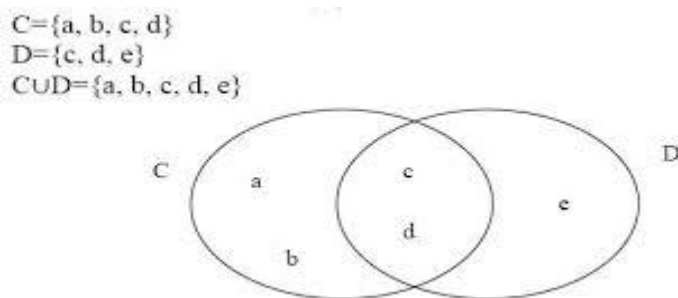
Se inicialmente Lacan utilizava as categorias linguísticas da metáfora e da metonímia para descrever o trabalho do inconsciente, a partir do Seminário 11 os termos “alienação” e “separação” ocupam o lugar central e passam a designar as operações constituintes do sujeito. Operações estas que subordinam o sujeito ao significante do campo do Outro, fazendo com

que o sujeito seja sempre um efeito do significante (Lacan, 1964/2008). A constituição do sujeito se dá, pois, no campo do Outro, através de processos dissimétricos: “do sujeito chamado ao Outro, ao sujeito pelo qual ele viu a si mesmo aparecer no campo do Outro, do Outro que lá retorna” (Lacan, 1964/2008, p. 203).

Na alienação trata-se, pois, de condenar o sujeito a uma divisão, na qual o *vel* da alienação é definido por Lacan da seguinte maneira:

uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a escolha que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*. A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso. (Lacan, 1964/2008, p. 206)

Assim, o *vel* constituído pela operação de alienação, por meio da qual o sujeito se funda, é sustentado pela lógica da reunião, que difere da adição. Evidencia-se que a reunião não consiste em adicionar os elementos de um grupo C aos elementos de um grupo D, pois, aí os elementos em comum seriam duplamente contabilizados. Esta operação consiste em uma escolha onde os elementos do grupo C reúnem-se aos elementos do grupo D. Dados os dois conjuntos, C e D, sua reunião ( $C \cup D$ ) consiste em todos os elementos de C ou D, ou ambos, como mostra o exemplo:



Fonte: Eves, 1995.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> No século XVIII, Euler foi quem primeiro usou os círculos para analisar problemas de raciocínio. Assim, ficaram conhecidos como: círculos de Euler. Na referida carta à princesa alemã, Euler desenha estes círculos para situar as proposições categóricas que podem ser universais, ou particulares, negativas ou afirmativas. O dispositivo conhecido por diagramas de Euler foi formulado por Euler numa de suas cartas à princesa Phillipine von Schwedt, sobrinha de Frederico, o Grande. Estes círculos se recortam dando lugar a duas relações possíveis: reunião e intersecção.

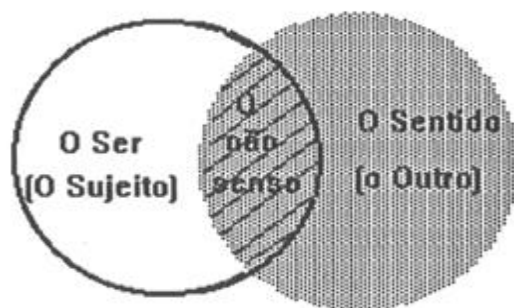
A alienação consiste numa escolha forçada, pois ocorre uma espécie de luta entre o Ser (sujeito) e Outro (sentido). O sentido emerge no campo do Outro produzindo o desaparecimento do Ser, ao mesmo tempo o Ser não pode ser totalmente coberto pelo sentido dado pelo Outro, produzindo uma perda. Para exemplificar, Lacan utiliza o exemplo da *Bolsa ou a vida* (Lacan, 1964/2008, p. 207). Se o sujeito escolhe a bolsa perde a vida, pois não é possível a bolsa sem a vida e se escolhe a vida fica sem a bolsa. Logo, a escolha a ser realizada implica em guardar a vida ou perder os dois.

Para Lacan (1964/2008), só há um lugar possível ao sujeito: no significante, estando este no campo do Outro. O sujeito, então, nasce da alienação do Ser ao Outro, o que esclarece a afirmação de Lacan de que o que constitui o sujeito é o desejo do Outro. Entretanto, para que o sujeito aproprie-se do desejo do Outro e o tome como próprio, é preciso que se separe deste Outro ao qual está alienado.

Na operação de alienação o sujeito é convocado a fazer uma escolha entre o sentido ou o ser. Se escolher o sentido ocorrerá uma perda de sentido, um ponto de sem-sentido que origina-se do campo do Outro.

O significante produzindo-se no campo do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em instância a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar, como sujeito. (Lacan, 1964/2008, p. 203)

Para ilustrar a operação de alienação de todo sujeito ao significante, Lacan (1964/2008) propõe a seguinte ilustração, baseada na lógica dos conjuntos através dos círculos de Euler:



Fonte: Lacan, 1964/2008, p. 207

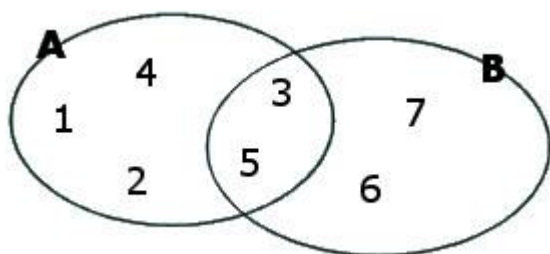
Na ilustração acima, o ser do sujeito desaparece induzido pela função do significante. Não há como aceder a um sentido pleno no que toca ao ser falante, restando sempre uma perda de sentido que o constitui. O *vel* da alienação implica sempre em uma escolha. O não senso é o que resta da operação de constituição do sujeito no campo do Outro: “escolhemos o sentido e o sentido só subsiste decepado dessa parte de sem-sentido, que é, falando propriamente, o que constitui, na realização do sujeito, o inconsciente” (Lacan, 1964/ 2008, p. 206)

A segunda operação, denominada de separação, conclui a causação do sujeito e “termina a circularidade da relação do sujeito ao Outro” (Lacan, 1964/2008, p. 208) e apresenta uma torção essencial. Enquanto a operação de alienação se caracteriza pela forma lógica da reunião, a operação de separação está fundada sobre a lógica da interseção. Por exemplo, dados os conjuntos A e B, sua intersecção consistirá de todos os elementos que estão tanto em A quanto em B, assim:

$$A = \{1, 2, 3, 4, 5\}$$

$$B = \{3, 5, 6, 7\}$$

$$A \cap B = \{3, 5\}$$

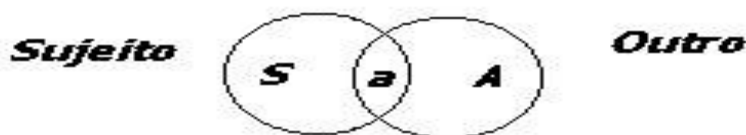


Fonte: Eves, 1995

A interseção ocorre incluindo elementos comuns entre os conjuntos. Diferentemente da reunião, na qual os elementos comuns são contados como duplicação; na interseção são estes os elementos que serão levados em consideração. Portanto, podemos dizer que o elemento comum aos dois conjuntos é a falta.

A operação de separação surgiria, então, do recobrimento de duas faltas: a do sujeito e a do Outro. O encontro com a falta do Outro, ou com o desejo do Outro, abre ao sujeito a possibilidade de se identificar com esta falta e ocupar, inicialmente, o lugar do objeto que falta ao Outro. É a maneira como o sujeito tenta inicialmente se situar diante do desejo enigmático do Outro, “*ele me diz isso, mas o que ele quer?*” (Lacan, 1964/2008, p. 209). O

sujeito constata, entretanto, que essa relação é marcada por um desencontro, ou seja, o Outro deseja além dele, o Outro é barrado; a criança não é capaz de tamponar o desejo materno. Esta descoberta permite ao sujeito sair do lugar de objeto e escolher pelo desejo, situando-se como sexuado, através de identificações que lhe marcam.



Fonte: Lacan, 1962-63/2005, p. 317

A constituição primeira do sujeito ocorre no campo do Outro e Lacan a denomina alienação, o sujeito aí capturado é inevitavelmente dividido e é pura falta a ser. Ao retornar à estrutura que o alienou, colocando-se no ponto de intervalo da cadeia binária –  $S1\dots S2$  - é que o sujeito tem a possibilidade de construir um lugar para si entre os significantes. Ademais, é nesse ponto de intervalo que o desejo do Outro vem se alojar. Nos intervalos do discurso do Outro, o sujeito encontra uma falta, concernente ao desejo enigmático do Outro. A criança, então, toma a perda ocorrida na operação de alienação, em que seu ser foi marcado pelo significante ( $S1$ ) do Outro, como um primeiro objeto que faz prova ao desejo dos pais: “*Pode ele me perder?*” (Lacan, 1964/2008, p. 210). A fantasia de sua morte, de seu desaparecimento, é o primeiro objeto que o sujeito tem a pôr em jogo nessa dialética, e ele o põe. Neste sentido, Lacan comenta que uma falta recobre a outra.

Enfim, o bebê, ao nascer, depara-se com uma estrutura simbólica que o antecede e com um lugar a ele previamente determinado nessa estrutura. A cultura, os laços parentais e o significante que o nomeia, entre tantas outras determinações simbólicas, têm efeitos sobre os sujeitos.

Mas a criança também ocupa o lugar de objeto *a* na fantasia do Outro. O sujeito se constitui no Outro, como nos diz Lacan (1962-63/2005), e o que resta desta operação de alienação ao Outro é o objeto *a*. Todavia, no início o bebê precisa receber os significantes vindos do Outro: “É do Outro que o sujeito recebe sua própria mensagem” (Lacan, 1962-63/2005, p. 296), sendo preciso que ocorra uma suposição deste Outro dirigida ao bebê. Assim, antes que a criança se pergunte: “*quem eu sou?*” (Lacan, 1962-63/2005, p. 296), ela escutará: “*tu és*” (Lacan, 1962-63/2005, p. 297), “Ou seja, primeiro o sujeito recebe sua própria mensagem sob a forma invertida” (Lacan, 1962-63/2005, p.298).



No Seminário sobre a Angústia, Lacan (1962-63/2005) realiza uma formulação mais precisa do objeto *a* através da abordagem da angústia e relaciona a angústia ao desejo do Outro. O sujeito precisa ser reconhecido pelo Outro, que instituirá algo que Lacan designa como *a* - objeto - que representa aquilo que está no nível daquele que deseja:

Ora, o *a* de que se trata, marcado como causa do desejo, não é essa vaidade nem esse resto. Se em sua função ele é realmente o que articulo, ou seja, o objeto definido como um resto irreduzível à simbolização no lugar do Outro, ainda assim ele depende desse Outro, pois se assim não fosse, como se constituiria? (Lacan, 1962-63/2005, p. 359).

O objeto *a* é considerado como elemento irreduzível que resta da alienação do sujeito ao Outro. Esse objeto é procurado no Outro e se materializa no seio, nas fezes, no olhar e na voz, pois ao mesmo tempo em que são peças destacáveis do corpo, mantêm com ele uma ligação (Lacan, 1962-63/2005). O sujeito busca o seu complemento no Outro, tanto pela vertente significativa quanto pela via do objeto.

### **1.3. Uma criança é espancada: do amor ao gozo**

Freud, desde os primórdios da psicanálise, no tratamento das histéricas, deparou-se com o conceito de fantasia, como uma realidade que não pode ser considerada factual, mas psíquica. Ainda que no início o autor tenha tomado as cenas de sedução apresentadas por suas pacientes como fatos, pôde localizar neste momento a criação de um sujeito, que traumatiza e faz sintoma. (Freud, 1950/1996). Ele identificou um sujeito que se apresenta forçosamente submetido ao desejo do Outro.

Assim, as cenas narradas pelas histéricas de Freud podem ser tomadas, não como inverdades, mas em seu caráter traumático, como uma ficção que dá estrutura à verdade. Tal ficção amarra o sujeito em um instante em que ele é tomado pelo desejo do Outro.

Dessa maneira, a construção da fantasia em um sujeito só pode se dar em sua relação com o desejo do Outro, ou seja, enquanto estrutura lógica que subjaz os ditos do sujeito e aponta para a sua posição diante do desejo.

Para refletir um pouco a respeito dessa estrutura, retomaremos a gênese e a função da fantasia para o sujeito, a partir do texto de Freud *Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais* (1919/1996), e algumas das considerações tecidas por Lacan e seus comentadores a respeito do texto.

Em seu texto de 1919, Freud aborda uma fantasia, que frequentemente aparecia no relato de seus pacientes, buscando formalizar a sua lógica de funcionamento. Nesta ocasião,

comenta que a fantasia de espancamento encontra-se geralmente nas neuroses e tem origem na ligação incestuosa do drama edípico. Esta fantasia tem caráter perverso e representa um momento constituinte do sujeito. Devemos salientar que ela não é determinante de uma estrutura psíquica perversa, pois é apenas a posteriori que o sujeito irá fazer a sua “escolha inconsciente”, seja pela neurose ou pela perversão. E isso dependerá da posição do sujeito em relação aos objetos da fantasia.

A fantasia de espancamento inicia-se voluntariamente pelo prazer que produz e está associada a uma satisfação masturbatória realizada nos genitais, ou seja, existe uma satisfação autoerótica que gera prazer ao próprio sujeito e que cria a fantasia. Tal satisfação remete a um traço primário de perversão, ao qual o sujeito está fixado e que se destacou prematuramente da sexualidade infantil, caracterizada por uma perversidade polimorfa (Freud, 1905/1996).

Vale dizer que, para Freud (1905/1996), a perversão é um dos processos característicos da vida sexual da criança, sendo primeiramente levada para a relação com o objeto de amor incestuoso e, posteriormente, permanecendo como herdeiro do Complexo de Édipo que sucumbiu ao recalque. No caso da neurose, a perversão é interrompida, restando apenas um de seus traços, ao qual o sujeito se fixa e que permanece ao fundo de seu desenvolvimento sexual, retirando-lhe perpetuamente uma determinada quantidade de energia. Trata-se, desta forma, de um traço que não se desenvolve e que, enquanto satisfação autoerótica, permanece como resíduo ou “cicatriz do Complexo de Édipo” (Freud, 1919/1996). Essa cicatriz é uma marca que o sujeito neurótico carrega ao longo da vida; é como uma resposta ao que o Outro espera dele e o sujeito a utiliza como um emolduramento da realidade.

No início de seu texto, Freud (1919/1996) nos indaga sobre a relação que pode existir entre o sentido da fantasia de espancamento e as repressões corporais impostas pelos adultos às crianças em sua educação familiar. Disto o que se constata é que, na maioria das vezes, estes sujeitos não foram educados a força. Assim sendo, a fantasia de espancamento não se relaciona diretamente com o fato da criança em questão ser espancada, mas sim com a possibilidade dela ter sido acometida por um acontecimento infantil que causou a fixação de tal marca.

Tal fixação dispensa a necessidade de existir uma força traumática, no entanto, o sentido de tal fixação pode estar no fato de ter havido, como causa desta, componentes sexuais “prematuros” à criança, e por isso teríamos que supor que o acontecimento

traumatizante, produtor da fantasia, se apresentaria, em algum ponto, como um fim provisional.

É importante ressaltar que embora os pacientes de Freud não tenham precisado o momento em que surgiu pela primeira vez a fantasia, é possível depreender que tais fantasias foram nutridas desde tenra idade, “certamente antes da idade escolar e jamais depois do quinto ou sexto ano de vida” (Freud, 1919/1996, p. 195). Elas constituem-se como marcas das primeiras experiências da criança, quando os fatores libidinais são despertados entre os dois e os quatro anos e meio de idade, ou pode ser “que tenham um histórico anterior, que atravessem um processo de desenvolvimento, que representam um resíduo e não uma manifestação inicial” (Freud, 1919/1996, p. 199).

Assim, as elaborações de 1919 de Freud evidenciam que a fantasia surge a partir das marcas que os bebês e as crianças pequenas recebem no laço com o Outro, sendo preciso que elas sejam reinscritas e reinvestidas pelo próprio sujeito no laço com o Outro; o que podemos perceber na seguinte passagem: “Quando a criança estava na escola e via outras crianças sendo espancadas pelo professor, essa experiência, se as fantasias estavam então dormentes, despertava-se de novo, ou, se ainda estavam presentes, reforçava-as e modificava-lhes perceptivelmente o conteúdo” (Freud, 1919/1996, p. 195)

Compreende-se como, em Freud, todo o aparato fantasístico que provêm da sexualidade infantil e do Complexo de Édipo transforma-se no verdadeiro “núcleo das neuroses”, assim sendo, “a fantasia de espancamento e outras fixações perversas análogas também seriam resíduos do Complexo de Édipo, cicatrizes, por assim dizer, deixadas pelo processo que terminou” (Freud, 1919/1996, p. 208). Nessa passagem, fica claro que existe uma redução da fantasia a uma marca, determinante na vida do sujeito.

Ao tentar reconstruir o surgimento da fantasia, Freud (1919/1996) nos fala da fixação do sujeito a impressões corriqueiras, e não excitantes para outras pessoas, e traça uma sequencia de conexão causal que só pode interessar a um único sujeito. Assim sendo, a fantasia que interessa à psicanálise não é da ordem do universal e sim do singular. Notamos, então, que na instalação da neurose, o sujeito encontra uma forma de obter prazer auto-erótico. Essa fixação também confere ao sujeito uma unicidade, já que esse traço de perversão, acessível apenas na fantasia, rege o posicionamento do sujeito em todas as suas relações com as pessoas e com a cultura, nas quais ele repete o que Freud (1912/1996) nomeia como “clichê estereotípico” – sua maneira particular de se gerir na vida erótica. Trata-se, portanto, de uma marca desse sujeito, daquilo que o singulariza.

### 1.3.1. Os três tempos da fantasia de espancamento

Avançando nas investigações sobre a fantasia, Freud (1919/1996), nos mostra que a organização sintática e gramatical que aparecia no discurso de seus pacientes sofria modificações em relação: ao autor da fantasia, quanto ao seu objeto, conteúdo e significado. Ao dedicar-se à descrição da fantasia de espancamento das meninas, enumera três tempos em que ela se desdobra, quais sejam: 1) Uma criança é espancada; 2) “Estou sendo espancada por meu pai”; 3) “Provavelmente estou olhando” (Freud, 1919/1996, p. 201).

A primeira fase da fantasia de espancamento concerne a um período muito primitivo da infância e é caracterizada por apresentar aspectos indefinidos, como uma lembrança vaga, imprecisa. A criança que está sendo batida não é a que constrói a fantasia, não existe relação entre o sexo da criança que cria a fantasia e o da criança que está sendo espancada. Embora a identidade de quem bate na criança seja a princípio obscura, sempre revela-se como um adulto, geralmente o pai. A fantasia de “uma criança é espancada” desdobra-se em uma situação em que o pai bate em uma criança que o sujeito da fantasia odeia por ter lhe tirado o lugar, como por exemplo, um irmãozinho. O enunciado que melhor traduz esse momento da fantasia seria: “O meu pai está batendo em uma criança *que eu odeio*” (Freud, 1919/1996, p. 201).

Assim, na primeira fase da fantasia de espancamento a criança espancada é indistinta, desse modo, pode ser qualquer um, entretanto, nunca é a própria criança, é sempre outra. Nesta primeira fase existe o espancador, a criança espancada é aquela que olha a cena. Aparece a conjectura de que o pai bate na criança odiada por aquela que olha demonstrando assim seu amor por esta. Interessante assinalar que a “primeira fase resume o que Freud denominou o ‘egoísmo infantil’” (Fernandes, 2007, p. 85) e que de acordo com Freud é característico da criança ser “egoísta” e querer o amor do pai apenas para ela, ser o escolhido do pai.

Para Lacan (1956-57/1995), a situação fantasística é complexa por comportar os três personagens: o agente da punição, aquele que se submete a ela e o sujeito. Neste sentido, estamos à frente de uma estrutura intersubjetiva plena, ou seja, “o importante não é que a coisa tenha sido falada, mas que a situação ternária instaurada na fantasia primitiva porte em si mesma a marca da estrutura intersubjetiva que constitui toda a palavra consumada” (Lacan, 1956-57/1995, p. 118).

Neste primeiro tempo existe uma referência ao sujeito tomado como um terceiro e que aparece na cena “como aquele aos olhos de quem isso deve se passar, na intenção de fazê-lo saber que algo lhe é dado, o privilégio da preferência, a precedência” (Lacan, 1956-57/1995, p. 118) Existiria, então, neste primeiro tempo uma “comunicação de amor” ao sujeito, por receber do agente da punição a sentença de seu desejo de ser amado. Segundo Jorge (2010), neste momento do texto de Freud existe uma referência ao fato dos impulsos sexuais estarem dominados pela linguagem do amor e da ternura e não se manifestarem ainda como precisamente sexuais:

Como vimos, ele havia deixado claro anteriormente que, na primeira fase, não se tratava nem de algo francamente sexual, nem de algo propriamente sádico, mas uma espécie de embrião dessas duas coisas. Contudo, tal contradição é reforçada na sexta e última seção do texto, quando, a título de recapitular as contribuições anteriores, menciona novamente que “as duas fases conscientes [a primeira e a terceira] parecem ser sádicas. (Jorge, 2010, p.102)

Da primeira para a segunda fase ocorrem intensas transformações, já que a pessoa que bate continua a mesma, enquanto a criança que é batida desloca-se para o próprio sujeito.<sup>7</sup> Em comparação à primeira, temos uma cena reduzida a dois personagens: o agente da punição e a criança espancada. A frase que melhor representa esta fase da fantasia é: “estou sendo espancada pelo meu pai” (Freud, 1919/1996, p. 201).

O eu está nessa ocasião fortemente acentuado. Aqui, a fantasia se tornou masoquista e Freud ressalta que o sentimento de culpa é sempre o responsável pela transformação do sadismo em masoquismo, pois o fato de ser batido satisfaz a culpa edípica e permite, ao mesmo tempo, a obtenção de um prazer de modo regressivo. O “prazer será ser espancado pelo pai, pois está sendo substituído o amor incestuoso impedido de aparecer dessa forma para o paciente, amor reprimido depois da infância” (Fernandes, 2007, p. 85).

Para Freud, a segunda fase é a mais importante de todas, visto que o sujeito admite ter um lugar na fantasia. A fantasia não tem um sentido real e tem um conteúdo que permanece fora da consciência, não pode ser recordado e indica a expressão do sentimento de culpa pelo amor incestuoso.

Neste momento da fantasia o que parece ocorrer é o deslocamento, a alteração de algum elemento que talvez já tenha sido marcado de erotismo, no ato de ser espancado.

---

<sup>7</sup> Esta cena caracteriza-se por ser construção em análise. Trata-se de uma cena que jamais teve existência real e marca sua importância por ser um endereçamento ao analista. Entretanto, neste trabalho interessa-nos trabalhar as fases da fantasia, descritas por Freud (1919/1996) para compreendermos as marcas inscritas no psiquismo da criança em sua relação com o Outro – seja ele o pai, a mãe, a escola, a cultura.

E, finalmente, na terceira fase, o adulto que bate e a criança espancada são substituídos por equivalentes e o autor aparece apenas no lugar de quem olha, não coincidindo com a criança espancada. A pessoa que bate nunca é o pai, mas um substituto dele, “um professor ou qualquer outra autoridade” (Freud, 1919/1996, p. 206); a criança que cria a fantasia não aparece – “provavelmente estou olhando” (Freud, 1919/1996, p. 201) – e são várias crianças que estão sendo espancadas.

Logo, nesse terceiro tempo o sujeito está na posição tanto daquele que goza assistindo a cena quanto daquele que é espancado, numa posição identificatória. Podemos dizer que a fantasia é sádica apenas na forma, pois a satisfação é masoquista. Mas a característica essencial dessa fase é que “a fantasia se liga agora a uma forte e inequívoca excitação sexual, proporcionando assim, um meio para satisfação masturbadora” (Freud, 1919/1996, p. 201).

A terceira fase da fantasia de espancamento se aparenta à primeira, porém, não aparece mais o pai como aquele que bate, os agentes ativos e passivos ficam indiferenciados, e a posição do sujeito neste momento é de tê-la como o sustentáculo de uma intensa excitação, inequivocamente sexual e que provoca, como tal, a satisfação.

Na terceira e última fase, a fantasia aparece numa circunstância totalmente dessubjetivada, a criança parece estar coletivizada. Os sujeitos, personagens da fantasia, são incertos: algumas crianças indefinidas apanham de um adulto que também pode ser qualquer um. Lacan grifa o pronome “se” que representa a indeterminação do sujeito para ressaltar que o “bate-se” traduz a “dessubjetivação essencial que se produz nessa relação”. (Lacan, 1956-57/1995, p.119).

Logo, o que sucede na fantasia de espancamento é:

- 1) No primeiro tempo o sujeito consegue inserir um terceiro na cena estando ele de fora – olhando, mas de fora da cena. ↪ Eu sou afetado pelo Outro porque ele me ama;
- 2) No segundo tempo o sujeito está numa posição dual - ele e o outro, ou..ou.. ↪ Eu sou afetado pelo Outro porque eu o amo;
- 3) No terceiro tempo está numa posição de ser capturado pela cena. ↪ Somos todos afetados pelo Outro.

Sendo assim, podemos apreender e extrair do texto *Uma criança é espancada*, não mais a história cronológica, mas os tempos da construção da fantasia, não apenas como causadores da neurose, mas como algo que responde de forma fixa. A fantasia pode ser tomada como uma significação dada aos enigmas que se apresentam ao sujeito em relação a sua traumática entrada na linguagem e na sexualidade. Essa entrada acontece, necessariamente, a partir do investimento libidinal de um adulto – seja este o pai, a mãe, um cuidador, um professor, que, ao retirá-lo da apatia, permitirá elevar seu corpo ao estatuto de corpo erógeno, pulsional, inscrito na linguagem.

No entanto, essa alienação do sujeito à linguagem o condenará à submissão ao desejo do Outro e ao horror que advém da posição de objeto. A ficção que constitui a fantasia permite ao sujeito ter um lugar no campo do Outro.

Jorge (2010) propõe que a dialética das três fases, desenvolvidas por Freud em *Uma criança é espancada*, sejam entendidas como o deslocamento que se passa na estrutura da fantasia da ênfase no polo do amor para a ênfase no polo do gozo (p. 104). Segundo ele, a entrada do sujeito no mundo da linguagem através de diferentes fixações, em determinado polo da estrutura da fantasia, é o que possibilita ao sujeito passar ao outro polo e constituir a sua estrutura: neurótica, perversa ou psicótica (Jorge, 2010, p. 105).

A fantasia de espancamento é posta por Freud (1919/1996) como uma destituição do amor dos pais pela criança. Esta destituição acontece em virtude do amor que os pais devem compartilhar com uma outra criança, que é desprezada e odiada pela criança que constrói a fantasia.

A menina, no primeiro tempo da fantasia, está na posição de quem é amada com exclusividade pelo pai: “*Ele só ama a mim e não a outra criança, pois está batendo nela*” (Freud, 1919/1996, p. 204). A exclusividade deste período traz a culpa e ela é a responsável por transformar o sadismo em masoquismo, passando da primeira fase para a segunda. Se a primeira fase é o momento da escolha do objeto edípico - os outros apanham, eu não, a segunda fase desloca a criança que é espancada: não é mais a outra criança rival que apanha, mas sim a própria criança que fantasia. Essa fantasia do segundo tempo é acompanhada por alto grau de prazer. E é neste momento da segunda fase da fantasia que Jorge (2010) sublinha o lugar do gozo: É preciso incluir aqui o gozo e, mais precisamente, o gozo masoquista. Nela, a frase é: “Estou sendo espancada pelo pai”, na qual o gozo masoquista está finalmente expresso (Jorge, 2010, p. 107).

E conclui:

Os três tempos da fantasia ‘Uma criança é espancada’ parecem, assim, caminhar precisamente na seguinte direção: do amor ao gozo. Da posição de sujeito,  $\$$ , que a criança ocupa no primeiro tempo, para a posição de objeto,  $a$ , que se delinea no segundo tempo e se configura rapidamente no terceiro. Isso pode ser depreendido com o que Freud enuncia sobre esse terceiro tempo: ele é acompanhado de uma excitação intensa, inequivocamente sexual, proporcionando assim um meio para a satisfação masturbatória. (Jorge, 2010, p. 108)

Assim, ao longo deste capítulo, podemos apreender que a estrutura não é concedida *a priori*, embora possa ser suposta, nem é o efeito de um momento único, mas é o produto de uma construção, que se subdivide em tempos lógicos.

Já que na atualidade os cuidados dispensados à pequena criança podem incluir uma pluralidade de adultos, como por exemplo, os educadores, o próximo capítulo terá como objetivo discutir a função do professor de bebês e crianças pequenas nas instituições de educação infantil.



## 2. A FUNÇÃO ESTRUTURANTE DOS PROFESSORES DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que o bebê sobreviva é preciso que ele seja afetado pelos cuidados do agente materno, atravessando, assim, sua condição orgânica, pelas palavras e laços de afeto que este imprime nos tratos atribuídos ao bebê. Desta maneira, a ordem da necessidade é interrompida pela incidência da linguagem da mãe dirigida ao bebê, adiando, neutralizando ou antecipando os imperativos da necessidade, para fazer vigorar a ordem simbólica. A ordem simbólica será responsável pelo advento da representação e do recalque que estruturarão o sujeito, deslocando-o de sua condição biológica para a condição humana (Vorcaro, 1999).

Ávidos por contato humano desde os primeiros minutos de vida, os bebês interagem com os adultos por meio de seus gestos e de seus choros, únicos recursos que dispõem ao nascer. Assim eles falam *através* do seu corpo. É por meio da interação estabelecida com o bebê que o cuidador age, interpretando e dando significado ao seu choro e às suas manifestações, buscando atendê-lo em suas necessidades, antecipando, na criança, um sujeito.

Para a psicanálise, a criança se constitui psiquicamente a partir do laço com o Outro. É o agente materno que, ao tomar o bebê em uma posição desejante e ao cuidar dele, faz de si mesmo o instrumento da vivência de satisfação do bebê. Ao transformar o grito de necessidade em apelo, ele nomeia a demanda de um sujeito. A esta demanda suposta a um sujeito, o agente responde trazendo o apaziguamento, e é por meio desta operação, na qual se supõe um sujeito pelo grito, que se instaura o simbólico. O estado de necessidade, tomado e transformado pelos significantes que vêm do Outro, permitirá à criança entrar na linguagem, antes mesmo de falar. Vorcaro (2004) afirma que:

O agente, que faz mediação significativa ao suportar a linguagem, é Outro simbólico, pelo qual o grito do infans torna-se apelo (do que é suposto sujeito, que se pode grafar com S), articulando, no acolhimento interpretado da necessidade, o endereçamento de um apelo que lhe concerne (S -->A). (Vorcaro, 2004, p. 76)

Vimos, no primeiro capítulo, que o estabelecimento do laço com o Outro é fundamental na estruturação psíquica de um sujeito. Entretanto, é importante ressaltar que esse laço envolve um interesse particularizado pelo bebê, tal como nos fala Lacan (1969). O autor, em

*Nota Sobre a Criança*<sup>8</sup> nos alerta que a função da família tem o valor irredutível de uma *transmissão*, de uma ordem diferente da satisfação das necessidades que é a de uma constituição subjetiva, sendo necessário que, para isto, haja a relação com um desejo que não seja anônimo. E acrescenta:

É a partir de uma tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe na medida em que seus cuidados portem a marca de um interesse particularizado feito pela via de suas próprias faltas. Do pai na medida em que seu nome é o vetor da uma encarnação da Lei, no desejo. (Lacan, 1969/2003, p. 369)

Logo, o exercício da “função materna” não depende apenas de cuidados puerperais, mas, dentre outras coisas, da capacidade do Outro materno de tomar o bebê a partir de um desejo não anônimo, sustentando no cuidado as operações para a constituição do sujeito, que cortam e costuram o corpo do bebê na relação com seus semelhantes. O Outro materno opera ordenando a vida simbólica, transformando-a em desejo. Sendo assim, o suprimento das necessidades vitais do bebê implica a estrutura desejante do sujeito que aí se apresenta, fazendo a função de agente que suporta a linguagem e sustenta, no cuidado com o bebê, certas operações constitutivas do sujeito, quais sejam, a alienação e a separação.

Na atualidade, as famílias que residem nos grandes centros urbanos, muitas vezes precisam contar com o auxílio das instituições de educação infantil, o que torna estas instituições uma realidade constante na vida dos bebês e crianças pequenas (Kupfer, 2008).

Hannah Arendt (2000), ao trabalhar o tema da educação no ensaio *A Crise na Educação*, nos alerta que a escola introduz criança no mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa, em certo sentido, o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. Assim como no momento do seu nascimento, a criança, ao entrar para a escola, precisa do apoio de um adulto que assuma a responsabilidade por ela, e que a ajude a familiarizar-se com o novo meio social.

A escola deve, então, introduzir a criança no novo mundo, nessa instituição que faz a transição entre o mundo particular e o público<sup>9</sup>. Uma vez que a criança não tem a devida

---

<sup>8</sup> Lacan (1969), em *Nota Sobre a Criança* nos alerta que “a função da família tem o valor irredutível de uma *transmissão*, de uma ordem diferente da satisfação das necessidades, que é a de uma constituição subjetiva, sendo necessária, para isto, a relação com um desejo que não seja anônimo. Sendo a função da mãe que seus cuidados portem a marca de um interesse particularizado feito pela via de suas próprias faltas.” (Lacan, 1969/2003, p. 369).

<sup>9</sup> Na visão política Arendt (1997), o termo público faz referência a dois fenômenos correlatos: o primeiro fenômeno é “que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível.” (p.62). E o segundo fenômeno é que “O termo público significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele” (Arendt, 2000, p. 62). Esse mundo não tem relação com a terra ou o espaço limitado dos homens; “antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos

familiaridade com o mundo, deve ser introduzida a ele gradativamente. Para Arendt (2000) o educador é um representante do mundo e também é responsável por ele; tal responsabilidade está implícita no fato de que as crianças e os jovens são introduzidos por adultos num mundo em constante mudança: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (Arendt, 2000, p. 239).

A função do educador, segundo Arendt, é a de ser um mediador entre o velho e o novo mundo e ele deve ter um grande respeito face ao passado, tomando-o como um modelo; assim como a civilização romano-cristã considerava que toda a grandeza jazia no que foi, “e, portanto, que a mais excelente qualidade humana é a idade *provecta*, isto é, o homem envelhecido é um modelo para os vivos” (Arendt, 2000, p. 244).

Mas, como pensar a atuação do educador para as crianças pequenas na atualidade? Para Kupfer, “é pela educação que um adulto marca o seu filho com marcas de desejo; assim, o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (Kupfer, 2007, p. 35). Mesmo que se reconheça que a inscrição das primeiras marcas simbólicas no corpo da criança é feita pelos agentes parentais, é preciso incluir o educador como participante na composição da estruturação psíquica dos bebês e crianças pequenas. Se na atualidade, as instituições educacionais participam dos tempos precoces da vida de uma criança, não sendo mais um privilégio da família os cuidados e a educação oferecidos às crianças pequenas, a família, então, passa a dividir com os profissionais e instituições destinadas a primeira infância as várias representações do Outro na vida atual dos bebês e das crianças pequenas (Bernardino, 2009).

As leituras e discussões realizadas no mestrado permitiram levantar a hipótese de que o trabalho do educador com crianças pequenas não equivale ao exercício da “função materna”, tomada como aquela que envolve o desejo da mãe pelo filho, mas também não pode ser aproximado do trabalho exercido pelos educadores formais com crianças maiores e jovens. Qual seria, então, esse papel ou função do professor na educação infantil? Diante de tal problemática, o que se propõe neste capítulo é pensar o trabalho do professor com bebês e

---

humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelos homens” (Arendt, 2002, p. 62). Já o mundo particular ou a esfera privada, em relação ao mundo público, possui o sentido de privação. “Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação objetiva com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida.” (Arendt, 2000, p.68).

crianças pequenas como um ato educativo<sup>10</sup>, considerando, entretanto, as especificidades desse trabalho educativo na primeira infância.

Para fazer essa discussão, recorreremos inicialmente aos textos freudianos que abordam o tema da educação. Considerando as especificidades da educação dirigida às crianças pequenas, a função do educador será analisada no contexto da pluralização do Outro. Para essa reflexão, utilizaremos a construção teórica de Lacan sobre os nomes do pai.

## **2.1. Freud e a função do professor**

A articulação entre a psicanálise e a educação sempre foi tensa, pois envolve dois campos completamente distintos. Freud, nos momentos de sua obra em que discorreu sobre o tema da educação, não pretendeu desenvolver nenhuma tese razoavelmente sistemática sobre os fins e os meios da educação de crianças e jovens, em particular, da educação escolar; isto é, não propôs nenhuma meta de desenvolvimento ou padrão de comportamento a serem atingidos pelas crianças e jovens a partir das intervenções dos adultos. Ele abandonou, inclusive, ao longo de sua obra, o ideal de uma educação profilática. Não obstante, o autor sempre manteve a esperança de uma “outra educação”, menos repressora e mais sublimadora.

Em alguns dos seus textos, Freud teceu comentários sobre a educação e a pedagogia de sua época. A leitura dos seus artigos alimentou meu interesse sobre o tema, estimulando as minhas idas e vindas em seus textos. Embora tenha realizado alguns comentários acerca da educação e do papel do educador, é possível observar que algumas de suas posições foram sendo modificadas ao longo de sua obra e afetadas por novas observações clínicas realizadas pelo psicanalista. Quando Freud é solicitado a escrever sobre a educação em 1914, ele discorre sobre a prática pedagógica, comentando e criticando os efeitos do posicionamento do educador frente à sexualidade. O autor discute ainda, em vários de seus textos, temas fundamentais da teoria psicanalítica, como a sexualidade (1905), a sublimação (1910/1996a) e a inibição (1926), que apresentam importante relação com a educação, assim como discorre sobre o desejo de saber (1905). Mas, Freud também acrescenta a educação ao campo das profissões impossíveis, ao lado da psicanálise (1937).

Em seu texto, *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* (1910/1996b), Freud atribui às escolas a responsabilidade de não compelir seus alunos ao suicídio. Embora o

---

<sup>10</sup> Marioto (2009) define o ato educativo como o que faz com que a criança renuncie às pulsões, fazendo com que o corpo do sujeito submeta-se ao princípio da realidade que lhe é imposto, supondo um sujeito ativo em seu funcionamento pulsional (p. 128), e a função da educação infantil como a de cuidar e educar; considerando o cuidar e o educar como faces moebianas que permitem o sujeito ser suportado por essa banda, oferecendo condições para que a subjetividade da pequena criança se faça presente (Marioto, 2009, p. 131).

suicídio de crianças e jovens não aconteça apenas entre aqueles que frequentam as escolas, este fato não as absolve, diz o autor. E continua:

Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertar o interesse pela vida do mundo exterior. (...) A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida (Freud, 1910/1996b, pp. 243-244).

Logo, ao discutir sobre o suicídio de alunos de uma escola secundarista, Freud (1910/1996b) nos adverte que uma escola, além de oferecer apoio e amparo numa época da vida em que a condição da construção subjetiva impele os jovens a afrouxar seus laços afetivos com a família, deve, sobretudo, dar aos jovens o *desejo de viver*. Vemos, assim, que o *desejo de viver* parece, então, ser uma das funções da escola. Neste espaço institucional, os adultos responsáveis pelos jovens e crianças operam pela via da palavra e do desejo, ajudando no trabalho psíquico de renúncia pulsional, considerando, entretanto, a impossibilidade do controle absoluto das pulsões.

Apesar de reconhecer uma impossibilidade de se suprimir as pulsões, Freud (1913/1996) constrói caminhos que nos permitem avançar em nosso debate sobre a educação. Em seu texto *O Interesse Educacional da Psicanálise*, de 1913, ele nos alerta que a supressão forçada das pulsões por meios externos não extingue as pulsões, nem as fazem ficar sob controle; apenas as conduzem ao recalque que cria predisposição à doença nervosa, à neurose. As pulsões associadas e perversas, se não forem submetidas ao recalque, podem ser desviadas de seus objetivos originais para outros mais valiosos através do processo de sublimação. Assim, Freud designa à educação outra função além do *desejo de viver* e do *controle pulsional*, que é a de propiciar que os processos libidinais sejam conduzidos ao longo de caminhos mais seguros através do processo de sublimação (Freud, 1913/1996).

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, texto escrito em função da comemoração do quinquagésimo aniversário da escola onde estudou durante a juventude, Freud (1914/1996a) deparou-se com sua atual idade e a remeteu, com certo estranhamento, à idade de seus professores, interrogando-se: “Será possível que os homens que costumavam representar para nós protótipos de adultos, sejam realmente tão pouco mais velhos que nós?” (p. 247). Recordou-se que o contato inicial com a ciência a qual se dedicou ao longo de sua vida, ocorreu em seus anos escolares. Ele então refletiu: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos

eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (Freud, 1914/1996a, p. 248). Assim, se nos textos de 1910 e 1913, Freud preocupa-se com a função da escola na vida dos jovens, no texto de 1914 ele ressalta a importância da relação professor-aluno.

Para Freud (1914/1996a) as atitudes emocionais dos indivíduos para com as outras pessoas são de extrema importância no seu comportamento futuro, uma vez que são estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas de seu próprio sexo e do sexo oposto são estabelecidas nos primeiros anos de vida e as pessoas a quem a criança se acha ligada são os pais e os irmãos. Todos que ela vem a conhecer mais tarde tornam-se “figuras substitutas” destes primeiros protótipos. Assim, essas figuras substitutas dispõem-se segundo as “imagos” do pai, da mãe e dos irmãos (Freud, 1914/1996a, p. 248). Porém, de todas as imagens da infância, nenhuma é mais importante para um jovem ou um homem que a de seu pai. Na segunda metade da infância ocorrem mudanças na relação do menino com o pai, pois descobre-se que seu pai não é o mais poderoso, rico e sábio de todos os seres; a “necessidade orgânica” introduz na relação do menino com seu pai uma ambivalência emocional que encontra sua melhor expressão no mito de Édipo, ocorrendo o desligamento de seu primeiro ideal. É neste momento da vida que entram em contato com os professores e estes tornam-se pais substitutos, transferindo para eles as expectativas e os ideais ligados ao pai da infância e depois tratando-os como os pais em casa. Estes homens tornar-se-iam então “pais substitutos”, numa relação transferencial particular: são transferidas para eles o respeito e as expectativas relacionadas ao pai onisciente da infância.

Se num primeiro momento o pai é identificado como um ideal a ser seguido, num segundo momento ele é identificado como o “perturbador máximo” da vida pulsional, tornando-se, então, não somente um modelo a ser imitado, mas também alguém a ser eliminado a fim de que se tome o seu lugar. Os professores ocupam, portanto, o lugar dos pais, inclusive como objetos das ambivalências afetivas adquiridas nos laços familiares. Daí em diante, escreve Freud, “os impulsos afetuosos e hostis para com ele persistem lado a lado, muitas vezes, até o fim da vida, sem que nenhum deles seja capaz de anular o outro” (Freud, 1914/1996a, p. 249). Para Freud, o comportamento infantil diante dos professores somente é compreensível e justificável quando suas manifestações são remetidas, em suas palavras, aos “quartos de crianças” e aos ambientes domésticos (Freud, 1914 /1996a, p. 249).

Assim, podemos compreender com Freud (1914) que não é apenas no campo pedagógico que devemos buscar a compreensão do laço existente entre o professor e o aluno, mas também nos primeiros objetos de nossas relações afetivas.

Encontramos em *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar* (1914/1996a), a ênfase dada por Freud à relação professor-aluno, considerando que ela ultrapassa o campo pedagógico e que envolve uma ordem de transmissão necessária à transformação do jovem em adulto. O professor, como substituto do pai, é alvo de afetos ambivalentes e sua função é a de possibilitar que o aluno suporte os prazeres advindos das renúncias pulsionais, compensando essas renúncias com satisfações narcísicas provindas do Ideal.

Dessa maneira, o educador ocuparia a posição de Ideal-do-eu para os jovens, ao ocupar o lugar inicialmente destinado ao pai, sendo responsável pela transmissão não só do conhecimento, mas de algo que é da ordem subjetiva. A transmissão, na medida em que não pode ser controlada, quantificada, nem metodologicamente reproduzida, faz um limite ao conhecimento pedagógico universal, pois ocorre de maneira própria para cada sujeito. Este espaço da transmissão só é acessível através de seus efeitos, que são sempre da ordem do particular. É do encontro entre o que foi ensinado e o que foi apreendido que pode surgir algo novo, que sai do âmbito da simples repetição.

Apesar de Freud afirmar a importância dos tempos precoces na vida dos sujeitos, ele localizou o papel do professor em um tempo posterior ao da primeira infância, ou seja, na puberdade, no tempo lógico de separação do Outro parental.

Mas, qual seria a função do educador de bebês e crianças pequenas? Bernadino e Mariotto (2010) definem a instituição de educação infantil como “um lugar de inscrições e inserção da criança no espaço público, ultrapassando as funções assistencial e pedagógica que lhe são concernentes, pois ela dá continuidade ao trabalho de subjetivação que já se supõe ter sido iniciado na intimidade da família de origem” (p. 131). Em concordância com as autoras, consideramos que o professor atua no tempo precoce das primeiras inscrições no psiquismo da criança, fornecendo um apoio a esse trabalho de subjetivação, mesmo que a prática educativa só revele os seus resultados a posteriori, ou seja, só se terá acesso ao resultado dessa intervenção do Outro através dos seus efeitos, no caso a caso. Para que se possa esclarecer esse trabalho de apoio sustentado pelo educador, faremos um breve percurso teórico sobre a função do pai na teoria psicanalítica.

## **2.2. O professor de bebês e crianças pequenas: um Outro dentre os Outros**

Ao longo de toda a obra de Freud, encontramos um pai presente no centro de suas elaborações sobre o sujeito do inconsciente. A trama edípica, em cujo cerne Freud coloca o pai, demonstra a introdução do sujeito no mundo do desejo. Com isto, o pai é, ao mesmo tempo, o que incita o sujeito a entrar no Complexo de Édipo e o que possui a chave de seu declínio, cuja sua significação última é a entrada em cena do pai morto.

Lacan, por sua vez, no seu movimento de retorno a Freud, na primeira parte de seu ensino<sup>11</sup>, recupera esse centro paterno do sujeito freudiano. Desde o início de seus trabalhos de releitura dos textos freudianos ele retoma o questionamento sobre o pai, apontando para o seu declínio. Em 1938, no texto *Os complexos familiares na formação do indivíduo*, ele demonstrou que a família não é um fator biológico ou natural e remete a neurose contemporânea ao declínio do pai, afirmando que:

um grande número de efeitos psicológicos parece-nos decorrer de um declínio social da imago paterna. Um declínio condicionado por se voltarem contra o indivíduo alguns efeitos extremos do progresso social; um declínio que marca sobretudo, em nossos dias, nas coletividades mais desgastadas por esses efeitos: a concentração econômica, as catástrofes políticas (Lacan, 1969/2003, pp.60-61).

Logo, o texto *Os complexos familiares na formação do indivíduo* nos possibilita identificar a importância que Lacan (1938/2003) atribuiu às funções do pai e da mãe na estruturação psíquica dos sujeitos. Mas, é a partir do Seminário 3, *As psicoses*, de 1955-56, com a tese de que o inconsciente está estruturado como linguagem que ele constrói uma primeira formalização do Édipo que o separa do mito freudiano, conduzindo a problemática do pai à noção de Nome-do-Pai, como significante da Lei. A formalização mais precisa do conceito de Nome-do-Pai aparece pela primeira vez no texto *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose* (1957-58/1998) com a fórmula da metáfora paterna. O Seminário 3, *As Psicoses*, de 1955-56, e o Seminário 4, *A Relação de Objeto*, de 1956-57, antecedem e preparam para a sua escrita.

---

<sup>11</sup> O primeiro ensino de Lacan compreende o intervalo entre os Seminários 1 ao 10 e inclui uma série de formulações, dentre elas podemos destacar a formulação sobre o objeto *a* no Seminário 10. O objeto *a* ganha o estatuto de causa do desejo, o que permite subverter o lugar do pai e a relação do pai com o objeto do desejo. O objeto como objeto desejado encontra-se no campo do Outro e é por haver em torno do objeto a barreira de uma interdição que ele se torna um objeto desejado. Logo, o objeto interditado pela lei é um objeto visado pelo desejo, é precisamente isso que Lacan vai subverter. Ele vai separar o objeto como objeto causa do desejo da interdição, da lei, a fim de demonstrar que não é a interdição que engendra a operação do desejo, mas sim o objeto *a* que, como causa, é responsável pelo desejo. Ao operar essa torção, Lacan desloca a problemática do desejo e de sua causa do domínio do pai do interdito, do pai do Édipo, demonstrando que ele não será mais o responsável pela função da causa do desejo. ( Solano-Suárez, 2006)



$$\frac{\text{Nome-do-Pai}}{\text{Desejo da Mãe}} \cdot \frac{\text{Desejo da Mãe}}{\text{Significado para o sujeito}} \rightarrow \text{Nome-do-Pai} \left( \frac{A}{\text{Falo}} \right)$$

Fonte: Lacan, 1958/1998, p. 563.

Na metáfora paterna, ocorre a substituição do lugar da mãe pelo pai produzindo a simbolização primordial do lugar da mãe pela criança. Mas, para que isto ocorra é preciso que a criança tenha podido inscrever-se num momento prévio ao advento da metáfora paterna. Vimos, no primeiro capítulo, as marcas simbólicas que o Outro imprime no corpo da criança, propiciando a sua constituição subjetiva.

A simbolização primordial depende de a mãe ser inscrita numa ordem simbólica e do falo ser instaurado como objeto do seu desejo. Pela identificação a esse objeto a criança terá acesso ao falo. Como exceção à ordem simbólica, o pai faz a mediação entre a criança e o desejo da mãe, e funda o falo no registro imaginário como significado das idas e vindas da mãe. Ao interpretar o desejo marcado pela castração, o pai priva a mãe de usá-lo como tal. Como metáfora do falo que a mãe não tem, o Nome-do-Pai libera a criança do capricho e das significações imaginárias induzidas tanto pelo desejo da mãe quanto pela posição narcísica que a criança aí ocupa por identificação (Lacan, 1957-58/1999).

Para Lacan (1957-58/1999), é na metáfora paterna que “residem as possibilidades de articular claramente o complexo de Édipo e seu móbile, isto é, o complexo de castração” (p. 185). O que está em jogo na metáfora paterna é uma via de acesso para a criança à identificação, à sexuação e à filiação, uma vez que é aí que reside a possibilidade de articulação do Édipo com a castração.

Assim, o Complexo de Édipo transcrito por Lacan em termos de linguagem e reduzido a significantes operativos, é o que vai sustentar o sujeito na ordem simbólica através da operação de substituição do desejo materno pela dimensão da lei paterna. O pai é reduzido a um significante, o significante Nome-do-Pai (NP) e a mãe à função de desejo, representada pelo significante do desejo da mãe (DM) – o NP não substitui o DM, mas um lugar que tem que ter sido primeiramente simbolizado pela ausência da mãe. A metáfora paterna explica como o pai torna-se, portanto, o portador da lei, já que é uma operação de substituição de significantes que tem como efeito ordenar o Outro da linguagem (A) com o significante do desejo. (Porge, 1998)

Ao longo dos Seminários 4 (1956-57/1995) e 5 (1957-58/1999), Lacan dá ao pai uma função simbólica remetendo-a ao desejo materno, na medida em que é o elemento que revela

o assujeitamento da mãe, suporte do Outro para a criança, a uma exterioridade, a uma lei que não é a sua. Nessa época, situa esse assujeitamento materno, ao lugar que a palavra do pai tem para a mãe: “O laço paterno introduz a dimensão do que não se vê, a dimensão da ausência. Ele supõe a crença na palavra” (Zenoni, 2007, p. 16). Entretanto, sabemos que essa versão da função do pai não se sustenta ao longo dos seminários de Lacan, uma vez que seus avanços teóricos conduzem à evidência da impossibilidade do simbólico em recobrir completamente o real - tal impossibilidade é revelada com a presença do objeto *a* como resto da operação de simbolização. Nesse ponto do seu ensino, Lacan irá, gradativamente, deslocar seu interesse da linguística em favor da lógica, o que lhe permitirá reformular a concepção de uma função metafórica do pai, para a do Nome-do-Pai como operador lógico.

Até aqui, podemos dizer que, em relação à função paterna, os anos de 1950 comportam uma substituição importante em relação aos anos de 1940: a função paterna sai do regime das imagos para o do significante. Assim, nos Seminários *A relação de objeto* (1956-57/1995) e *As formações do inconsciente* (1957-58/1999) as considerações de Lacan sobre o Nome-do-pai incidem sobre a sua relação à instância simbólica e especificamente no Seminário 5 o autor afasta qualquer corporeidade relacionada à pessoa do pai do significante Nome-do-Pai.

A questão do pai também foi abordada por Lacan através dos mitos presentes na obra de Freud: Édipo, Totem e tabu e Moisés e o monoteísmo. No mito do Édipo, Lacan destina ao pai a função de articular o sujeito ao simbólico; no mito de Totem e tabu o pai será tomado por Lacan como um significante e em Moisés e o Monoteísmo, o pai, que proíbe o gozo sob a forma da lei, surge como retorno do recalçamento do pai original e do gozo que ele designa (Lacan, 1969-70/1992).

Lacan formulou o Édipo como metáfora paterna desmistificando-o e levando-o a categoria de uma fórmula universal. Com isto, se em Freud a universalidade do Édipo estaria presente na apreensão de desejos incestuosos universais, em Lacan a universalidade estaria na redução do mito à estrutura (Koltai, 2010, p. 86). O pai do complexo de Édipo é aquele que transmite a interdição do incesto. No âmago do Édipo está a castração e a perda de gozo indispensável para que o sujeito entre na ordem simbólica. Assim, a linguagem se institui como subordinada à perda de gozo e quanto ao pai, a ênfase incide sobre a maneira como este testemunha sua singular relação com o gozo, naquilo que ele autoriza, e não mais no que impede (Lacan, 1967/2003).

Assim, tendo em vista a entrada da criança no espaço coletivo da escola quando ela é ainda muito dependente dos cuidados maternos, interrogamos sobre o papel do educador junto a essa criança.

Para Mariotto (2009), temos por tradição discursiva associar o acolhimento das crianças ao registro materno, seja na família ou na ordem pública. Porém, as colocações apresentadas por Lacan, ao longo de seus seminários, nos levam a sustentar a hipótese de que o professor não desempenha a função materna para a criança, apesar de poder fornecer um apoio a esta. Mariotto (2009) associa o trabalho do educador da primeira infância à função do pai. Em concordância com a autora, consideramos que a creche desempenha a função de um terceiro para a criança, por promover o afastamento da relação primordial entre a mãe e o bebê.

Se, para Freud, como vimos, o professor é um substituto do pai para a criança, qual seria o estatuto do pai a partir das contribuições de Lacan? Podemos dizer brevemente que a lei paterna funda o desejo sobre uma castração imposta pelo pai, retirando a consistência de algo que seria específico da família, e passando para o campo da transmissão, em nome de um desejo. Assim, ao pensarmos na pequena criança podemos afirmar que a transmissão de um desejo é feita pela via do Outro, seja este a família, a escola ou o professor, cada um ocupando um lugar específico para a criança.

### 2.2.1. O Outro da família, o Outro da escola e o Outro do professor

A formalização da metáfora paterna, enfatizando a oposição entre o significante da lei e o significante do desejo, pode ser considerada como uma primeira formulação de Lacan sobre a função do pai. A incidência simbólica do Nome-do-Pai advém do pai real e da maneira como ele se expressa em sua relação efetiva com a mãe, enquanto mulher. A noção de pai passa a configurar-se de outra forma na teoria lacaniana: do pai que proíbe o desejo do filho e o priva de sua mãe ao pai que permite e dá, entrelaçando o desejo à lei. O essencial na intervenção do pai não irá se fundar tanto na proibição do pequeno sujeito das primeiras manifestações das pulsões sexuais, mas como presença que produz impacto sobre o desejo da mãe. O pai real que porta a lei, diferente do pai de direito ou do pai que intervém simbolicamente, tem como função unir e não opor desejo e lei: “Há, pois, uma disjunção entre o pai que porta a lei, o pai que intervém simbolicamente ou o pai de direito, e aquele que, de fato, intervém como pai real na relação” (Zenoni, 2007, p. 18).

É no Seminário 17 (1969-70/1992), *O avesso da psicanálise*, no tópico que intitulou Do mito à estrutura, que Lacan apresenta a passagem do pai imaginário ao pai real, colocando a vertente estrutural do pai:

Aí reconhecemos, com efeito, para além do mito de Édipo, um operador estrutural, aquele chamado de pai real – com uma propriedade eu diria, de também ser ele, na qualidade de paradigma, a promoção do sistema freudiano, do que é o pai do real, que coloca no centro da enunciação de Freud um termo do impossível. (Lacan, 1969-70/1992, p. 116)

Contudo, o Nome-do-pai só terá sua eficácia se alguém levanta para responder, ou dito de outra maneira: a função de nomeação ligada ao Nome-do-pai localiza a eficácia da nomeação na palavra do pai. (Lacan, 1971/2009). Assim, no Seminário *RSI*, Lacan (1974-75) dirá que o importante não é o pai como nome, mas sim o pai enquanto nomeador, importando o nome dado pelo pai ao sujeito, ao nomeá-lo.

O pai morto irá corresponder ao pai esvaziado de gozo, diferindo do pai vivo e gozante da pai-versão. Desta maneira, o pai vivo da *pèreversion* atua como desejante, como exceção – exceção por ter um modo particular de gozar e como “modelo de uma função”, definido por Lacan no *RSI* (1974-75) nos seguintes termos: “é preciso que qualquer um possa ser exceção para que a função de exceção se torne modelo” (p.23).

Lacan, ao se referir ao pai como transmissor de uma encarnação da lei no desejo (Lacan, 1969/2003), considera que ele é existente, mas também semblante, ou, dito de outro modo: o Nome-do-pai suporta a lei, mas não é a lei. O pai passa a ser tomado na particularidade de seu desejo e a ser o responsável pela transmissão da lei e do desejo: “Não se trata mais do universal da lei, mas do “um por um” dos sujeitos que se dizem pais, ou seja, da exceção que qualquer um pode fazer” (Zenoni, 2007, p. 24)

Ao pensarmos na função do professor, podemos dizer que, ao nomear a criança, ele possibilita que ela se separe do campo materno para entrar na linguagem: “Quando se nomeia, o pai cria um real, um pai real, que se submete à lei, nomear implica localizar um gozo e cifra-lo, implica um desejo” (Temperman, 2012, p. 60).

Ao nomear um desejo que não seja anônimo, ele permite que o sujeito separe-se do gozo do Outro e assumo sua exceção, separando-se do pai para servir-se dele. Neste sentido, não existe um pai, existem pais, porque há modos de gozo: “O lugar do Outro não se apresenta mais então como sendo simplesmente a sede do código, mas como um lugar onde coisas novas, não codificadas, originais, podem ser admitidas, modificando, ao mesmo tempo o próprio código” (Zenoni, 2007 p. 21).

É em 1963, com seu breve Seminário *Nomes-do-Pai*, que Lacan (1963/2005) anuncia a passagem do singular do nome à pluralidade dos nomes do pai. Ao introduzir o seminário interrompido, Lacan adverte os seus alunos de que não poderá fazê-los compreender o porquê deste “plural”. Ele pretendia apresentar os avanços relativos à metáfora paterna introduzida no seminário sobre as psicoses, onde se dedicou ao estudo do caso Schreber. Em função de sua saída da Associação Psicanalítica Internacional (IPA), Lacan só teria permissão para dar apenas uma lição do seminário que havia preparado para começar em novembro de 1963 (Porge, 1998).

Dado o impedimento de dar seguimento ao referido seminário, o acesso à compreensão da pluralização dos Nomes-do-Pai só foi possível com as contribuições posteriores de seu ensino – especificamente no Seminário *RSI*. Lacan destaca que a introdução da pluralidade ao Nome-do-Pai só pode se realizar em função do que já havia pronunciado em seminários anteriores sobre a metáfora paterna e sobre a função nomeadora do pai. Também, aponta que o avanço em direção aos Nomes-do-Pai decorreu de sua maior invenção conceitual, a saber, o objeto *a*, procedente de seu seminário dedicado à angústia (Porge, 1998).

Assim, no ensino de Lacan da década de 50, o Nome-do-Pai encontra-se circunscrito na singularidade de um único significante e sua função é, essencialmente, metafórica. O Nome-do-Pai se constitui como um significante que, “no Outro como lugar do significante, é o significante do Outro como lugar da lei” (Lacan, 1957-58/1998, p. 583). Trata-se de uma maneira de pensar o significante que não considera o fato do Outro ser incompleto, trata-se da concepção de um Outro prévio. Tal concepção refere-se ao “poder do simbólico, que, ao mortificar o gozo, o faz passar ao significante, sem resto” (Solano-Soarez, 2006).

Se a primeira versão do pai em Lacan é a que sustenta a ordem simbólica e a interdição, a segunda versão do Nome-do-pai desloca-se e multiplica-se em tantos nomes quantos forem necessários ao seu suporte. Em *RSI* (1974-75), a nova versão do pai dá tratamento ao objeto *a* – agora resto da operação da metáfora paterna. A função paterna passa, então, a ser definida pelo pai-versão (*pèreversion*).

Ao apresentar o pai como *pèreversion*, Lacan propõe uma versão sexuada da metáfora paterna e coloca o pai como aquele que autoriza o gozo. Um pai desejante, sexuado, e que escolhe uma mulher, fazendo-se amado. Nessa perspectiva, como demonstra Laia (2006), o pai não é mais fundado a partir da mãe, na medida em que ela o reconhece como portador de

uma lei a qual ela se submete, mas a partir de uma mulher, particularizada pelo desejo de um homem. Essa versão do pai comporta um pai que autoriza o gozo:

Um pai não tem direito ao respeito, e mesmo ao amor, a não ser se tal amor, se tal respeito for- vocês não vão acreditar no que vão escutar- pai versamente orientado, isto é, se ele faz de uma mulher objeto a que causa seu desejo”. (Lacan, 1974-75, p. 107)

O pai da *pèreversion* não se sustenta em uma ordem simbólica, ele se constitui em uma pluralização da função paterna e multiplica-se em quantos nomes forem os suportes à sua função. Nesse sentido, Santiago (2006) diz que é preciso que o pai seja reconhecido como um semblante, pois este “semblante do pai é o signo de que houve transmissão do pai naquilo que o divide, a saber, o real de seu modo de gozo” (p.86)

Para Zenoni (2007) a função do Nome-do-pai modifica-se quando se torna impossível sua função como fundamento do Outro. Assim, o Nome-do-pai funcionará, por um lado, dando ênfase ao pai real e, por outro, como um semblante que vela sua própria inconsistência, perdendo sua qualidade de único. Onde antes existia um fundamento, existirá uma lacuna no código, um lugar para a decisão e para a causa do desejo, possibilitando que termos variados possam cumprir a função de tamponar a falta: “Se há vários Nomes-do-pai é porque nenhum deles é o Nome-do-Pai: nada corresponde a um nome próprio, todos não passam de semblantes” (Zenoni, 2007, p.22).

A dimensão plural do significante Nome-do-Pai refere-se ao fato de que não se trata de um único significante capaz de cumprir sua função. Lacan pluraliza esse significante e coloca a necessidade de ir além de Freud em sua reflexão relativa ao pai. Esta pluralização faz com que o Nome-do-Pai se confunda com outros significantes mestres capazes de cumprir sua função. Laurent (2007) refere-se à pluralização do Nome-do-Pai como uma “segunda metáfora paterna” e destaca que o S1 vem cumprir a função de nomear a pluralidade do Pai.

Para Oliveira (2006), "os desenvolvimentos desse laço do pai com a falta levam Lacan a considerar que o Nome-do-Pai não é mais do que um semblante desse lugar vazio, deixando de ser único para ser plural" (p.107). Desta forma, é importante que nos indaguemos sobre o que exerceu essa função em cada caso, considerando que o primordial é que a referência permaneça vazia e que ninguém se tome como autor da lei: “nada pior que um pai que profere a lei sobre tudo: sobretudo nada de pai educador” (Lacan, 1974-75, p. 23).

Ao pensarmos a função do professor para as crianças pequenas, a partir da leitura dos textos de Freud e Lacan comentados nesta dissertação, consideramos que ele pode ser tomado como um Outro dentre os vários Outros que se pluralizam nessa transmissão simbólica

dirigida à criança. É preciso que algo tenha sido transmitido à pequena criança em um momento anterior à sua entrada na escola. Assim, a atuação do professor ocorrerá apoiando e reforçando esse trabalho subjetivo já iniciado pela família.

Neste trabalho de transmissão, valoriza-se a invenção - versão que o Nome-do-pai assume no sintoma de cada sujeito. Enfatiza-se a singularidade do sintoma, como resposta de um sujeito ao real. O sintoma, pois, é a “pai-versão” de que cada um é capaz:

Do pai inicial, fundamento do laço social reduzido a um símbolo, portanto na condição de morto, passamos agora a um pai vivo; da unicidade a uma multiplicidade de “exceções” à lei; da universalidade à particularidade do objeto (a) que um homem extrai do corpo de uma mulher. (Zenoni, 2007, p. 24)

Ao professor caberia a função de um auxiliar da animação estrutural suscitada no sujeito a partir das primeiras marcas impressas pelo Outro parental, permitindo ao sujeito interrogar, à posteriori, sobre o real em jogo no seu nascimento.

A nossa hipótese é a de que a função do professor não se confunde com o lugar do pai ou da mãe na constituição subjetiva, ele entra como mais um elemento nesse trabalho de transmissão da linguagem, do desejo e da particularidade do gozo. Mas, para que ele possa sustentar essa transmissão, é preciso que o educador opere de posse de um desejo particularizado e não-anônimo pela criança, reconhecendo-a em sua singularidade.

Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) propõem que a função do professor seja nomeada como “função maternante”. Entretanto, nessa “função maternante” do professor não existiria a substituição da mãe ou de quem encarna o Outro primordial para o bebê pelo professor. A função do professor seria a materna, mas não o seu desejo, pois o professor quando “opera por essa via é atravessado por um outro desejo que coloca seu “aluno-bebê” metonimicamente como um dos nomes de seu desejo” (Kupfer, Bernardino e Mariotto, 2014, pp. 19-20). Segundo as autoras, o fazer do professor, embora envolva afetividade, gestos e olhares, está relacionado com sua profissão e ao fato de ser pago para desempenhar tal função. O cuidado e a educação destinados aos bebês das instituições de educação, assim como os efeitos do trabalho do professor, estariam no conjunto de seus Ideais do Eu. Desta forma,

São limitados pela Lei da Castração e marcados pela referência ao significante que escolheram para fazer representar no campo social. Este desvio produzido pelo desejo de cuidar de crianças impõe um destino sublimado ao desejo de filho, o que impede a captura do bebê da creche em seu fantasma e o situa no plano fálico dos Ideais. (Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2014, p. 19)

Mariotto (2009) afirma que o salário opera como baliza e limite à função do educador, diferenciando-a da função parental, que envolve certa gratuidade, uma vez que ela não se calcula financeiramente. A autora conclui que o desejo do professor é diferente do desejo dos pais pela criança, pois ele passa pelo desejo de educar, que está articulado ao ato profissional. Isso, por si só, já o coloca em outro registro, favorecendo que ele ocupe um lugar de terceiro entre a criança e a mãe.

Auxiliar e sustentar a transmissão de marcas simbólicas já iniciadas pela família, só é possível ao professor na medida em que ele também é um sujeito de desejo, e pode, portanto, contribuir para inserir a pequena criança numa ordem simbólica a qual ele mesmo está submetido.

Pensamos, pois, que é necessário que o professor, a partir de sua posição subjetiva, tome cada criança em sua particularidade, reconhecendo-a e nomeando-a de maneira própria, dando lugar às singularidades nesse espaço coletivo, para assim dar apoio a esse trabalho de subjetivação iniciado pela família, ainda que o desejo implicado nesse trabalho seja diferente daquele dos pais.

Reconhecendo o professor como um ser de linguagem, e, portanto, um agente que sustenta a transmissão de marcas simbólicas, amplia-se o entendimento das funções da instituição de educação infantil, como nos aponta Mariotto (2009). Assim, ela passa a ser tomada não apenas como um espaço promotor de cuidados básicos, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e de trocas afetivas, mas também como um espaço onde ocorre um trabalho de subjetivação. Consideramos ainda que o professor, ao encarnar o lugar do Outro na instituição, transmite, com sua presença, a particularidade do seu desejo, a castração e o seu modo de gozo.

No capítulo seguinte, passaremos ao exame do Referencial Curricular Nacional e de outras legislações que pautam a atuação dos professores em instituições de educação infantil, analisando a concepção de educador que o sustenta, para então refletir se os seus regulamentos favorecem ou não o trabalho do professor de fornecer um apoio ao processo de subjetivação das crianças, iniciado pela família.



### **3. REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTROS DOCUMENTOS**

Neste capítulo, apresentaremos uma reflexão sobre a representação de professor que sustenta os referenciais e as diretrizes, para em seguida analisar se os seus parâmetros favorecem ou não o trabalho do educador de apoio à subjetivação dos bebês e crianças pequenas.

Para isto, analisaremos as legislações que sustentaram a construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o discurso pedagógico presente no documento, relativos à educação oferecida as crianças dos quatro meses de vida aos três anos de idade nas instituições educacionais.

Na atualidade, a prática do professor de bebês e crianças pequenas nas instituições de educação encontra-se afetada pelo discurso pedagógico, sustentado a partir das legislações e dos referenciais curriculares que apontam parâmetros a serem seguidos pelos profissionais, com o objetivo de garantir a qualidade da educação oferecida às crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento em relação aos aspectos: biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Posto isto, podemos pensar que o discurso pedagógico em vigor na atualidade sobre a escolarização de pequenas crianças segue em direção à promoção de um ideal no que diz respeito ao exercício da função dos professores de crianças de 4 meses aos 3 anos de idade, dando consistência à noção de competência e oferecendo a certeza no lugar da incerteza. Nesse sentido, vale questionar os efeitos que este discurso pode ter no fazer dos professores.

O que prevalece, atualmente, nas instituições educacionais são os métodos e as técnicas pedagógicas que possibilitam estabelecer a ilusão de que há um saber científico universal que regula a educação. Os profissionais que cuidam e educam as crianças pequenas, de “simples” berçaristas, passam hoje a professores para a educação infantil.<sup>12</sup>

Calligaris (1994) ressalta o quanto a educação tem partido à procura de um ideal ao qual o sujeito possa se enquadrar. O que possibilita a retirada da educação do campo de práticas onde a subjetividade seja também um ponto a ser tocado, destinando aos profissionais

---

<sup>12</sup> Em Belo Horizonte os profissionais designados para a educação de crianças, dos zero aos cinco anos de idade, nas instituições de educação infantil municipais são nomeados desta forma: professor para a educação infantil. Sobre esta nomeação recai muito mais a diferença salarial, em relação aos professores que atuam no ensino médio e fundamental, do que um fazer do professor específico para a educação infantil.

da educação infantil o exercício de uma prática cunhada em um ideal pedagógico sob a lógica do racional.

Do lado da pequena criança, as contingências impostas pela contemporaneidade permitem que elas cheguem cada vez mais cedo às instituições de educação, passando do cuidado individualizado de suas residências a um cuidado coletivizado e amparado pelo ideal pedagógico de nossos tempos. Em um momento no qual estão relacionadas educação e constituição do sujeito, o sujeito se vê impulsionado a deixar o individual em prol do coletivo.

Estudos em psicanálise apontam que é possível que os bebês e crianças pequenas apresentem problemas que não se restringem a questões orgânicas, mas que podem ser relativos à constituição psíquica do sujeito e ao modo como tal constituição incide no funcionamento das funções orgânicas (Jerusalinsky, 2002; Lasnik, 1997). Desta maneira, os profissionais que atuam na educação infantil também passam a ser peça importante na construção da subjetividade da pequena criança. E as instituições de educação infantil passam a atuar, além das frentes pedagógicas e sociais, na subjetividade de bebês e crianças pequenas, ampliando o trabalho feito pela família.

Para Lajonquière (1999) o ato de educar significa transmitir marcas simbólicas que permitam à criança conquistar para si um lugar na história, onde lhe seja possível o usufruto do desejo. Desta maneira, Lajonquière (1992) argumenta que educar está para além dos métodos pedagógicos, sendo importante considerar que o ato de educar está no Outro. Nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana podem ser pensados como acontecendo fora do campo do Outro. A aprendizagem e a construção do conhecimento socialmente compartilhado tornam-se possíveis no interior desse campo.

Lajonquière (1999) afirma, ainda, que o que toca a criança não é o conhecimento em si, mas aquele que se dirige a ela, o professor, tal como pontua Freud em *Sobre a Psicologia do escolar* (1914/1955). Assim, diz Lajonquière (1999) que:

Quando ensinamos algo a uma criança, colocamos, por um lado, em ato, nossa fantasmática, isto é, a iniciativa do ato cai na conta do desejo do adulto em função educativa. Por outro lado, transmitimos uma lógica operativa que transcende o campo fantasmático no interior do qual estamos singularmente tomados como sujeitos desejantes, uma vez que se trata de um pedaço da cultura, um universal, um fragmento de liame social. Em suma, à medida que a criança ‘apre(e)nde’, a amostra de laço transmitida faz um laço que sujeita a criança. (p. 123)

Com isto, podemos dizer que a especificidade do fazer do professor da educação infantil exige que sua prática educativa seja reconsiderada, reconhecendo a presença, nesse processo, da subjetividade dos sujeitos implicados - o professor e a pequena criança. Uma

compreensão mais ampla dos processos educacionais que ocorrem na Educação Infantil indica que o encaminhamento das situações cotidianas depende do Outro do professor, sendo preciso o reconhecimento do valor das ações docentes no processo de construção da subjetividade da criança. Um desafio que se apresenta nesse percurso da docência do professor de crianças pequenas é o de possibilitá-lo a autoria do seu fazer docente. Ou seja, a construção de uma docência autêntica, animado muito mais por sua sensibilidade e por um fazer artesanal do que pelas certezas pedagógicas já consolidadas e postas sobre ele.

Refletir sobre as legislações e sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para a educação infantil torna-se importante para pensar o fazer do professor de bebês e crianças pequenas. Assim, para fazer tal análise, inicialmente citaremos as modificações que ocorreram nas legislações destinadas à criança e que permitiram a formulação do referencial. Em seguida analisaremos os pontos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que afetam o fazer do professor da pequena criança, apresentando as tendências e os ideais que orientam a sua prática, como também uma reflexão sobre o lugar do educador e da criança na atualidade, a partir das contribuições da psicanálise.

### **3.1. A legislação**

Analisar criticamente os referenciais e as diretrizes que regulamenta a educação infantil no Brasil, na atualidade, requer fazer uma retrospectiva histórica, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Isto porque foi a partir das deliberações encaminhadas nessas leis e das suas consequências para a área da educação, que os desafios e as perspectivas para a atuação do professor têm sido apresentados.

Vale apontar que a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB), que possui como embasamento a Constituição de 1988, foi a responsável por reconhecer como direito da criança pequena o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas. Essa lei permitiu que a criança fosse tomada como um sujeito de direitos, em vez de tratá-la, como acontecia nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como dever do Estado e como direito das crianças de 0 a 6 anos. Isto é, todas as famílias que escolherem

compartilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Assim, o atendimento em centros de educação infantil como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988 e passa a ser um dever do Estado. O processo que resultou nessa conquista contou com a participação de vários movimentos sociais, dentre eles, podemos citar: os movimentos das mulheres, os movimentos de trabalhadores, os movimentos de redemocratização do país, além das lutas dos próprios profissionais da educação.

Desde então, a Educação Infantil vivencia um intenso processo de elaboração e reelaboração sobre o entendimento do que constitui a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, e de seleção e construção de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos nos centros de educação infantil.

Outro ponto proclamado pela lei é o de que as instituições de educação infantil - creches e pré-escolas – deverão compor à educação básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, contrariamente ao que acontecia no passado quando elas eram ligadas às secretarias de assistência social. Esta transição das creches para as secretarias de educação dos municípios foi articulada à compreensão de que estas instituições educacionais têm por funções educar e cuidar, de forma indissociável e complementar, as crianças de 0 a 6 anos. Anteriormente, as posições das instituições em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas se dividiam entre “assistir e educar”. As críticas em relação à inexistência de uma política educativa que orientasse o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, nas instituições, levaram à busca de uma proposta que viesse atender às especificidades desse trabalho – de educar e cuidar – desfazendo qualquer hierarquização do trabalho a ser realizado: tanto pela faixa etária, quanto pelo tempo de atendimento na instituição, ou pelo nome dado à instituição.

Desta maneira, a compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil foi historicamente construída, já que ela decorreu de movimentos organizados por diferentes segmentos sociais, por educadores e pesquisadores, em defesa dos direitos da mulher, da criança e do adolescente, em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família, em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (Cerisara, 1999).

A expectativa era de que a versão final da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, ao passar as instituições destinadas ao cuidado de crianças para a esfera educacional, pudesse avançar, tanto no alcance de um trabalho com características educativo-pedagógicas adequado às especificidades das crianças de zero a seis anos de idade, quanto na formação profissional dos educadores dessas crianças, que passam a ter direito à formação acadêmica (Cerisara, 1999).

Do lado dos profissionais da educação infantil, a lei estabeleceu que todas os profissionais devem ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Ou seja, os profissionais que atuam diretamente com crianças nos centros educacionais, sejam eles denominados auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil, ou tenham qualquer outra denominação, serão considerados professores e deverão ter formação específica na área. A formação deve ocorrer em cursos de licenciatura, de graduação plena em universidades e em institutos superiores de educação. Se, por um lado, a deliberação sobre a necessidade de formação específica em nível superior dos professores de educação infantil pode ser vista como um avanço na direção da profissionalização, por outro lado, este avanço é relativo, tal como veremos ao longo do capítulo.

Entretanto, existe um aspecto importante a ser ressaltado, que é a inconsistência na especificidade do trabalho do professor de educação infantil, com crianças dos zero aos três anos de idade, nos documentos e nas resoluções analisados. Essa inconsistência na legislação leva o professor a ter como parâmetro, para o seu trabalho, a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. É preciso reconhecer que o trabalho com crianças pequenas é bastante diferente daquele com crianças nas séries iniciais. Essas especificidades precisam ser analisadas para que o educador possa ajudar efetivamente as crianças pequenas nas instituições educativas. Tal situação fica bem explicitada nas palavras de Rocha:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (Rocha, 1999).

### 3.2. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>13</sup> (RCNEI) é um documento produzido pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se por um lado, podemos considerar um avanço para a educação a existência de um documento voltado especificamente para a educação infantil, por outro, é necessário perceber até que ponto este documento efetivamente aborda a especificidade do trabalho realizado com crianças dos zero aos três anos de idade em instituições educativas - creches e pré-escolas, e, além disto, se este documento contempla, na prática do professor, as questões que envolvem a subjetividade da pequena criança e a do próprio professor.

O RCNEI foi organizado em três volumes, sendo o volume 1 intitulado *Introdução*, o volume 2 *Formação pessoal e social*, e o volume 3 *Conhecimento do mundo*. A leitura dos três volumes permitiu constatar que o texto é organizado e bem cuidado esteticamente, acompanhado de belas fotografias e desenhos, contemplando a diversidade cultural das crianças brasileiras. O primeiro volume descreve o objetivo do referencial:

Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 13)

O volume 1, intitulado *Introdução*, apresenta noções e temas básicos que permitem delimitar a especificidade da educação infantil no campo da pedagogia. São eles: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, instituição e o projeto educativo. Aborda ainda as condições internas e externas à instituição, com destaque para a organização do espaço e do tempo, a importância da parceria com as famílias, entre outros aspectos.

No início do volume 1, destacamos a referência feita à criança, com ênfase em seu processo de desenvolvimento humano, em diferentes contextos sociais e culturais, ressaltando suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas e expressivas. É importante destacar que a prioridade dada à criança deixa em segundo plano a instituição, invertendo a posição hierárquica tradicional que impõe, de cima para baixo, os conteúdos escolares. Entretanto, o

---

<sup>13</sup> Daqui para frente iremos nos referir ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil pela sua sigla RCNEI.

tópico “Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil”, antecipa uma concepção de educação infantil muito mais próxima da concepção do ensino fundamental, pois divide o trabalho a ser realizado com as crianças em: “objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, apontando para uma perspectiva de operacionalização do processo educativo” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 43).

O segundo volume, nomeado como *Formação pessoal e social*, aborda os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e o terceiro, intitulado *Conhecimento do mundo*, apresenta seis sub-eixos, que são: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Estes sub-eixos foram construídos a partir de uma estrutura comum, na qual são colocados os conteúdos a serem trabalhados pelos professores de acordo com a faixa etária das crianças (zero a três anos e quatro a seis anos), as práticas relacionadas aos eixos, os objetivos, as orientações didáticas, as orientações gerais para o professor e a bibliografia.

Podemos perceber como a organização e os conteúdos propostos para o RCNEI apontam para um fazer do professor de crianças pequenas subordinado a uma prática pedagógica da didatização, deixando de lado outras especificidades do trabalho com crianças pequenas. No momento em que está em jogo para a criança a sua constituição subjetiva, o que parece ser proposto pelo referencial é um cerceamento de sua identidade e autonomia, através de práticas didáticas que utilizam a música, as artes, a linguagem e o movimento, entre outros, para alcançar certo ideal de desenvolvimento às custas de um aprisionamento do corpo pulsional.

Como exemplo, é colocado pelo referencial que a música ofertada às crianças de zero a três anos de idade deve possibilitar que elas desenvolvam as capacidades de “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 55), como também a capacidade de “brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 55). Isto deve ser feito através de conteúdos que “deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e a expressão por meio da linguagem” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 57), organizados em: “o fazer musical” e “a apreciação musical”. E, finalmente, apresenta como orientações didáticas para o professor de crianças pequenas, a prática musical por meio de atividades lúdicas, como por exemplo: cantar para os bebês, produzir sons corporais, imitar

vozes de animais, batidas nas pernas, dentre outras. O trabalho com música sugerido tem como um dos objetivos “garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulações de hipóteses e de elaboração de conceitos” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 48).

Com vimos, o que é proposto para educação infantil das crianças de zero a três anos de idade parece não diferir dos objetivos propostos para o ensino fundamental, que visa, com seus currículos e conteúdos, que a criança adquira determinadas competências. Nota-se que os desenvolvimentos físico, cognitivo, cultural e de potencialidades da criança aparecem, com frequência, como objetivos do processo de educação infantil. Nos termos do referencial, buscam-se atividades que visam garantir o processo educacional para as crianças pequenas na instituição.

O que observamos no referencial é que, aquilo que poderia abarcar a subjetividade da criança, é rapidamente capturado por orientações didáticas e transformado em aprendizagem. Assim, a imitação, o brincar, a linguagem e a apropriação da imagem corporal, devem garantir à criança determinadas “aprendizagens”, tais como: a satisfação de suas necessidades, a familiarização com a imagem do próprio corpo, o interesse pelo cuidado com o próprio corpo e o relacionamento com as outras crianças e com os seus professores, demonstrando suas necessidades e interesses. Quando o referencial toca em pontos que poderiam ser relacionados à constituição do sujeito – expressão da sexualidade, construção de vínculos e processos de fusão e diferenciação – o documento trata-os como temas necessários para garantir a identidade e a autonomia da criança (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998).

O RCNEI estabelece as metas para o trabalho do professor com vistas a possibilitar às crianças:

- . Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- . Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- . Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- . Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- . Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente, e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação;
- . Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;



- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.63).

Em relação ao professor de educação infantil o que encontramos no RCNEI, é a figura de um profissional que disponibiliza de forma didática condições para que a criança organize de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.(...) Pode-se entretanto utilizar jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 29)

Ao professor é colocada a função de mediar – as crianças e o conhecimento – e de intervir quando necessário. Isto para que os alunos, em interação com os outros alunos ou sozinhos, possam ampliar as capacidades de apropriação de conceitos, códigos sociais, diferentes linguagens, experimentação, reflexão, elaboração de perguntas e respostas e construção de objetos e brinquedos. Assim, o professor deve apenas manter os meios para que a brincadeira aconteça, já que os alunos aprendem espontaneamente e em interação com os seus pares. Ele deve, ainda, propiciar situações e espaços de aprendizagem, que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas aos conhecimentos prévios da criança e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano, levando em consideração as particularidades das crianças em diferentes idades. Como, também, levando em consideração a diversidade social, étnica e de costumes e valores presentes na sala de aula, trabalhando com o respeito às diferenças e promovendo a socialização. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998)

Ora, ainda que o professor seja definido como o parceiro mais experiente entre as crianças sua função recai na de um "organizador" das atividades em sala, a partir das experiências e conhecimentos das crianças. A presença do professor tem efeitos para uma

criança e ainda que sua função difira da função materna e da função paterna, seu trabalho porta algo da transmissão e do desejo.

Rocha (1999), em sua pesquisa intitulada *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia*, busca alcançar meios para a construção de um campo particular na área da pedagogia para crianças, distinguindo a educação infantil da escolar, a partir da contribuição destes diferentes campos científicos: educação, ciências sociais, história, psicologia. Para a autora, a pedagogia da infância traz, em primeiro lugar, uma preocupação predominante com a criança em detrimento de sua escolarização. Fato este que acarretará uma nova proposta que possui o intuito de diferenciar a educação infantil da educação escolar, esta última sendo função do ensino fundamental e não do nível responsável pelas crianças de 0 a 6 anos. A autora considera, ainda, que a Pedagogia deve tomar como ponto principal para a construção desta proposta as diferentes infâncias existentes, defendendo a ideia de uma educação que leve em consideração a multiplicidade de sujeitos e suas diferentes infâncias para planejar as condições educacionais da instituição e, além disso, dar importância aos diversos tempos que cada um exige, respeitando as particularidades de cada criança. Assim, a autora defende a construção desta ciência da educação a partir da capacidade de refletir sobre a prática visando à construção de saberes que instrumentalizarão a própria ação:

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é o objetivo da educação infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação de professores de creche e de pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito. (Rocha, 1999, p.62)

Tomando como eixo principal da discussão sobre a educação infantil a questão da subjetividade, consideramos que a tentativa de se apreender o desenvolvimento infantil através de projetos pedagógicos completos e universais será sempre fracassada. É preciso que o trabalho do professor seja descaracterizado de conteúdos e afetado por outros saberes sobre a infância, como pondera Rocha (1999), mas é preciso ainda deixar uma brecha para o não-saber, para o impossível de apreender, para o vazio de conhecimentos, para que seja possível a emergência de um saber construído pela própria criança.

Para Rocha (1999) o professor deve ser descaracterizado enquanto tal, já que, não tem por função ensinar, característica basilar de sua profissão. Sua prática pedagógica deve ser estruturada de maneira a atender aos cuidados infantis e as especificidades da educação

infantil. Ao mesmo tempo, alerta que o professor não pode ser visto como um mentor ou mesmo dirigente da prática educativa, tendo que agir em uma perspectiva dialógica, organizando a prática educativa na instituição de acordo com os desejos da clientela atendida, desta maneira, são as crianças que ditam as regras na estruturação do planejamento educacional. Desta maneira, a autora retira do professor a função de um simples organizador que auxilia a criança a desenvolver seu intelecto e o coloca no lugar de estar atento às singularidades de cada criança (Rocha, 1999).

A mesma autora confere às instituições de educação infantil a função de dar continuidade à educação fornecida pelas famílias, levando em consideração as diferentes esferas do conhecimento científico além do campo da educação, tendo o professor que estar apto a lidar com conhecimentos advindos da área nutricional, da saúde, proporcionar afetividade, compensação familiar.

Rocha considera que o educador tem a responsabilidade de complementar os trabalhos de cuidado e formação da criança iniciados pela família, incluindo a saúde, a nutrição, a compensação familiar, a afetividade e o sanitarismo. Os seus apontamentos são interessantes, pois delineiam uma prática do educador que sai do campo meramente didático e abre espaço para abarcar outros saberes, além da afetividade, fornecendo um apoio e uma complementação à família. Mas, essa ampliação de conhecimentos que ele sugere pode se tornar uma sobrecarga de difícil assimilação para o professor e pode culminar num currículo tão aprisionante para o sujeito quanto qualquer outro. Talvez o fundamental seja reconhecer, na função do professor, um espaço de não-saber sobre cada criança. É a partir desse não-saber que o professor pode oferecer uma atenção individualizada a cada bebê e criança pequena, buscando aproximar de cada criança como única, para localizar o que lhe é próprio, a sua forma particular de se manifestar, de interagir com o outro, os seus interesses específicos, o que lhe dá prazer e o que lhe angustia. É a partir do interesse do educador por cada criança, individualmente, que ele descobre o seu fazer de professor, que só pode ser planejado tomando cada criança em sua particularidade. Assim, não é que ele não deva assumir um lugar de autoridade ou de educador, pois, na posição de adulto que ele ocupa, ele não pode se equivaler à criança. O importante é que ele reconheça cada criança como um sujeito que, em razão de estar situada num tempo lógico de alienação ao Outro, precisa de um Outro encarnado que lhe ofereça, para além dos cuidados físicos e educativos, um lugar específico no seu desejo.

Podemos, então, notar que RCNEI opera com preceitos pedagógicos da educação voltada para o aprendizado e o conteúdo, ainda que a tentativa tenha sido – como anuncia o próprio referencial – a de encontrar as especificidades do trabalho do professor com crianças de zero a seis anos de idade. Entretanto, o RCNEI não se configura como um documento mandatário ou obrigatório e deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para os professores refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 3 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo. Como orientação nacional a área dispõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* que apresentam as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições de educação infantil no país.

### **3.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para a educação infantil. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes devem, também, ser observada a legislação estadual e municipal<sup>14</sup> atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

As diretrizes definem que os fundamentos norteadores para as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar:

---

<sup>14</sup> Sobre a legislação municipal para a educação infantil vale apenas destacar que a legislação permite que um grande número de crianças seja educada e cuidada por um único professor: I - crianças de 0 a 12 meses - até 7 (sete) crianças por professor; II - crianças de 1 a 2 anos - até 12 (doze) crianças por professor; III - crianças de 2 a 3 anos - até 16 (dezesseis) crianças por professor. Sabemos que tal fato acabar por trazer dificuldades ao professor para oferecer um atendimento particularizado as crianças. Nenhum outro ponto foi encontrado que pudessem acrescentar à pesquisa além dos já descritos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foi encontrado.

- 1) Princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- 2) Princípios Políticos: dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- 3) Princípios Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Neste documento a criança é definida como um sujeito histórico e de direitos que, nas relações e interações do dia-a-dia constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre si e sobre a sociedade, produzindo cultura. Já o currículo para a educação infantil é definido como uma rede de práticas que visam articular as vivências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, científico, ambiental e tecnológico, de maneira a possibilitar o desenvolvimento integral da criança de zero aos cinco anos de idade (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010).

Sendo assim, estas instituições devem ter como objetivo uma proposta curricular pedagógica que garanta para a criança:

acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p. 18)

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* apresentam objetivos gerais e definições sobre a criança, a educação infantil e o currículo sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI. Assim, elas possibilitam a construção de propostas para a educação infantil de crianças dos zero aos três anos de idade nos níveis mais diretos da atuação, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças - assumam a autoria desses projetos.

São pontos também abordados pelas diretrizes: os procedimentos de matrícula por faixa etária, a jornada escolar que deve ser de no mínimo quatro horas e em tempo integral com duração igual ou superior a sete horas, os processos de avaliação do trabalho e os eixos curriculares que devem constar no currículo da educação infantil. Porém, o que achamos importante destacar é que neste documento é posto, ao final, que ainda encontra-se em debate alguns temas para a formulação de orientações curriculares, dentre eles: “As especificidades

da ação pedagógica com os bebês” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p. 31).

Se, por um lado o RCNEI apresenta propostas que nomeamos de didatizantes para o trabalho do professor com crianças dos zero aos três anos de idade, por outro, as DCNEI, deixam em aberto o debate sobre o fazer do professor com a pequena criança. Assim, podemos pensar que o professor de crianças pequenas é afetado, tanto pelo Outro do referencial, que coloca metas e referências ao fazer do professor, quanto pelo Outro das diretrizes, que estabelece normas, mas que também coloca seu fazer em debate, possibilitando que o professor se interrogue sobre sua prática a partir de um não saber sobre o seu fazer.

Assim, podemos concluir que a impossibilidade de se educar na sua plenitude (pois resta sempre uma dimensão ineducável em cada sujeito), a impotência do discurso pedagógico em tudo prever (pois há sempre algo de imprevisível na prática pedagógica) e a flexibilidade e abertura dos regulamentos e das diretrizes curriculares permitem que o professor introduza no processo de educação algo do seu corpo e do seu estilo – algo da sua subjetividade. Assim, é possível construir estratégias e soluções, criando um saber fazer diante dos impasses que surgem na educação e no cuidado com as crianças. Suportar o não saber é uma forma de operar com o seu desejo. Ao oferecer um lugar específico para cada criança em seu desejo, o professor favorece a emergência do sujeito.

### **3.4. O Biopoder e a Educação Infantil**

O estudo dos referenciais e das diretrizes para a educação infantil nos permitiu constatar que existe uma relação entre a legislação no campo da educação e o conceito de biopoder desenvolvido por Foucault (1988). É disto que, por ora, vamos nos ocupar, para analisar os efeitos das técnicas apontadas pelos instrumentos que regulam o trabalho do professor de crianças pequenas nas instituições de educação infantil.

O conceito de biopoder foi desenvolvido por Foucault (1988) em uma de suas mais notórias obras, *A história da sexualidade*, sendo o primeiro volume publicado em 1976. Esse conceito pode ser um importante instrumento nas reflexões acerca das práticas disciplinares presentes na sociedade contemporânea. Os referenciais e legislações construídos para a educação infantil apresentam-se como uma maneira de regular e disciplinar a atuação dos profissionais da educação infantil, a fim de que seja garantido à criança o seu desenvolvimento integral.

O biopoder constitui-se como uma forma de poder que se exerce sobre a vida, com o objetivo de geri-la e aumentar-lhe as forças, dividindo-se em dois polos: o da disciplina - que investe sobre a vida dos corpos individuais – e o da biopolítica das populações - que investe sobre a vida da espécie. O polo disciplinar possui, como recurso fundamental, a vigilância. O polo biopolítico utiliza, principalmente, os controles reguladores de aspectos da vida das populações, dentre eles: suas taxas de natalidade, de saúde, de morbidade, de envelhecimento e de mortalidade.

Podemos dizer que a emergência desta forma de poder produziu vários efeitos sobre a educação, dentre eles, a pedagogização e a didatização de múltiplos aspectos da vida da criança, que buscam garantir à criança o seu pleno desenvolvimento físico e cognitivo. A representação de criança sustentada pelo referencial é a de um ser em desenvolvimento que precisa ser despertado e impulsionado pelo educador. Essa concepção de criança não equivale à concepção psicanalítica, que pressupõe, na criança, um sujeito dividido e desejante, e que portanto, não apresenta um desenvolvimento linear e programável.

O biopoder surge nas sociedades disciplinares que emergiram entre os séculos XVII e XVIII e tiveram seu ápice com os campos de concentração nazista. Estas sociedades pautavam-se em uma tecnologia política do corpo destinada a extrair, destes, docilidade política e utilidade econômica (Foucault, 1988).

Esta forma de poder é considerada, por Foucault (1988), como um poder totalizante e simultaneamente individualizante, marcado pelas grandes instituições disciplinares – escolas, hospitais, fábricas e prisões – e também por investimentos individuais para incitar a maior produtividade dos corpos. Entretanto estes dispositivos não surgiram apenas para garantir a manutenção das relações de produção e dos processos econômicos, mas apareceram como uma forma de sustentação dos poderes.

Assim, Foucault (1988), considera que o biopoder colocar o poder num papel central nas sociedades. Nas sociedades soberanas, a figura central, o soberano, possuía o monopólio da violência, ou seja, ela possuía o direito sobre a vida de seus súditos. A vida do súdito ficava em perigo quando este se tornava uma ameaça ao poder do soberano. Portanto, neste tipo de relação o poder se estabelecia em uma relação direta com a vida.

Contrariamente ao ocorrido nas sociedades soberanas, nas sociedades disciplinares o poder sobre a vida não está direcionado à possibilidade de extinção desta. O biopoder surge como um meio de controle da vida em toda sua amplitude, de modo que busca organizá-la,

vigiá-la, com o objetivo de controlá-la, através dos aparelhos de produção capitalista (Foucault, 1988).

Para Foucault (1988), a disciplina direcionada para o indivíduo tem como objetivo o controle de seu corpo e sua conseqüente normatização e adestramento, através das instituições modernas presentes na vida do indivíduo, facilitando a integração do indivíduo em sistemas de controle mais eficazes e com menor custo de produção. Desta maneira, estas instituições domesticam os corpos tornando-os aptos ao trabalho industrial. O poder disciplinador age sobre os corpos através de sua integração a espaços determinados, do controle do tempo sobre os corpos, da vigilância constante e, também, da produção do conhecimento.

Se o poder disciplinar age sobre os indivíduos no controle do seu corpo, paralelamente a ele, Foucault (1988) descreve a biopolítica, uma forma de controle que age em um âmbito mais amplo: a espécie. Ou seja, ela atua no controle dos processos de nascimento e de morte, da saúde da população, da longevidade, dentre outros.

Desta maneira, o biopoder pode ser compreendido como um mecanismo de controle da vida em um âmbito geral, isto é, a ação do poder disciplinador sobre o biológico que, nesse contexto, ganha papel central nas questões políticas. Tendo como um de seus objetivos transformar e aperfeiçoar as formas de controle sobre a vida, visando sempre um maior poder sobre a espécie.

Podemos, pois, compreender o biopoder como uma forma de controle sobre a população, os indivíduos são tomados através de seu valor e utilidade para o processo de produção a sociedade capitalista. Tal poder é estabelecido como forma de normatização das condutas dos corpos e da vida através dos diversos aparelhos presentes na sociedade, como, por exemplo, os professores, a legislações e as diretrizes para educação infantil.

Para Foucault, este é um processo que submeteu a vida às tecnologias do poder. Ele permite que a vida seja compreendida como um objeto, e deste modo, o direito sobre ela, sobre o corpo, sobre o ser vivo, tornou-se uma questão de primeira ordem no âmbito político:

O que é reivindicado e serve de objeto é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia: temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomado ao pé da letra e voltada para o sistema que tentava controlá-la. (Foucault, 1988, p.158)

Se a educação é compreendida pelo RCNEI (1998) como um processo que possibilita “o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a



formação de crianças felizes e saudáveis” (p. 23) podemos dizer que ela atua, como na biopolítica descrita por Foucault (1988), como um modo de regulamentação da vida e controle da população. Neste sentido, podemos compreender as políticas educacionais como ações direcionadas para a população, de forma racional, onde há uma série de técnicas utilizadas como forma de controle das condutas individuais e coletivas – tanto do lado dos professores, quanto do lado da pequena criança.

A biopolítica faz com que surja um novo corpo múltiplo denominado população. Esta passa a ser lidada como um problema político, sendo que a junção da ciência com a política torna-se análoga à problematização do biológico num campo de poder. Assim, a natureza dos fenômenos é transferida do indivíduo para o coletivo (Foucault, 2000).

Um terceiro ponto a ser destacado é o fato dessa tecnologia de poder, essa biopolítica, constituir-se de mecanismos com funções de previsão, estimativas estatísticas, medições globais, o que provocará implicações para: a modificação da morbidade, o alongamento da vida e o estímulo à natalidade. Para tanto, os mecanismos reguladores devem fixar equilíbrios, manter as médias, assegurar compensações, ou seja, construir ideais para um estado de vida. Assim como os mecanismos disciplinares devem maximizar as forças e extraí-las para um melhor aproveitamento, a biopolítica deve assegurar uma regulamentação (Foucault, 2000).

Pode-se, agora, entender como os mecanismos de poder político passaram, no século XX, a legislar e controlar a vida, a sua produção, bem como a produzi-la, tendo como base o biopoder ou as técnicas políticas sobre ela. O poder desloca-se daquele sobre a morte e passa a agir positiva e contrariamente sobre a vida; a sua gestão, a sua administração e a sua regulamentação exaltam o caráter de preservação da vida, ou seja, gerir a vida em termos biológicos, eliminando aqueles que se colocarem contra tal prerrogativa (Foucault, 2000).

É possível, portanto, articular a descrição de Foucault da biopolítica com a teoria psicanalítica. A abordagem psicanalítica caminha na contramão ao que vem sendo traçado no campo da educação infantil, colocando a função do professor no campo da transmissão, para além de cuidados técnicos. Sendo assim, o fazer do professor na educação infantil não se reduziria a técnicas de ensino ou a métodos pedagógicos passíveis de universalização. O trabalho na educação infantil postularia na esfera dos laços afetivos com um caráter artesanal, contemplando a singularidade das crianças. A função do educador, então, caminharia no sentido da construção de um laço singularizado com os bebês e crianças pequenas, sustentando as operações constituintes da subjetividade.

Considerando que os profissionais de educação infantil estão ao lado dos familiares nos cuidados e na educação de bebês e crianças pequenas, assumindo também uma função em sua constituição, entende-se que esses profissionais precisam estar preparados para acompanhar o desenvolvimento das crianças sob seus cuidados e, também, atentos às suas formas de manifestação subjetiva. Para além dos cuidados com a satisfação das necessidades, o educador deve supor, no bebê, um sujeito. O grande desafio é, portanto, o de fazer pender o equilíbrio para o lado da *subjetivação*, mais do que para o lado da *objetivação*.

### **3.5. A criança na atualidade**

Como investir planejadamente nos bebês e nas crianças, de forma a fazê-los desenvolverem seu máximo potencial? Esta parece ser a vertente da pedagogia contemporânea que alimenta os professores em sua formação, governados pelas ciências da educação.

Os bebês e as crianças são um destes objetos da atualidade, a quem se pede que se adapte. Não apenas nos termos de parâmetros para a educação, mas também nos termos de manuais de patologia que classificam os transtornos infantis, a partir das manifestações e características que as crianças apresentam. Assim, sobre eles recai esse Outro *todo-onipotente* aparelhado e preparado pelas técnicas e manuais oferecidos pelo discurso científico.

Na atualidade, a forte penetração do discurso da ciência no campo da educação escolar encontra-se fortemente respaldado pela lógica capitalista contemporânea que possui como objetivo principal o consumo, isto é, a busca constante de novos objetos. O imperativo do consumo não é sem consequências para a educação, que se guia pela lógica de educar para o mercado e para o sucesso, empreitada que atualiza a forma de mal-estar na educação, com crianças sem desejo de aprender, hiperativas, agitadas, anoréxicas, dentre outros sintomas.

Essa reflexão nos leva a analisar o lugar que a criança ocupa na atualidade.

A abordagem freudiana situa a criança como um Ideal do Eu do casal parental (Freud, 1914/1996b) e Lacan (1969/2003) a localiza como o objeto *a* na fantasia materna. Se em Freud (1914/1976b) a expressão “sua majestade o bebê” constitui uma fórmula freudiana para situar a criança, localizando o seu lugar e o seu valor na estrutura familiar, Lacan (1969/2003) em *Nota sobre a criança* refere-se ao sintoma da criança como o que pode responder ao par familiar ou ao objeto do fantasma materno. Assim, o autor aponta que a criança tanto pode ser posta no lugar de substituto fálico para os pais quanto pode ser colocada no lugar de objeto.

Laurent (2007) ao discutir a questão do lugar da criança na sociedade atual a situa como objeto *a* tomada pelo gozo de seus pais, familiares e professores. Assim, diz:

A criança é o objeto *a*, vem no lugar de um objeto, e é a partir disso que a família se estrutura. Ela não se assenta na metáfora paterna, que era a face clássica do complexo de Édipo, e sim na maneira como a criança é o objeto de gozo da mãe, da família, e, para além dela, da civilização. A criança é o “objeto *a* liberado”. (Laurent, 2007, pp. 44-45)

Desta maneira, o autor retoma expressão de Lacan (1968-69/2008) que aponta a criança como “o objeto *a* liberado” (p. 293) para colocar a criança não só como objeto *a* da fantasia materna, mas também como objeto de gozo da família, da civilização, o que não é sem consequências para a subjetividade da criança. Laurent (2007) salienta ainda que a criança como objeto *a* liberado é o que cria a família na atualidade. Se antes era preciso uma família para a criança existir, hoje é o surgimento da criança que a constrói.

Destacada as diferenças que marcam a posição da criança na teoria psicanalítica - da posição de ideal apresentada por Freud no século passado à posição objetual da criança frente às figuras parentais na atualidade – pensamos que a criança na sociedade atual é reduzida a objeto do gozo de seus pais, professores e de quem mais se ocupe dela. Muitas vezes, a criança, esvaziada de subjetividade, é condenada a sucumbir como objeto da miséria da sociedade capitalista.

Frente a tais colocações cabe a nós indagarmos como oferecer à criança – seja na família, na escola, nas políticas públicas - outro lugar que não o de objeto do gozo. Hanna Arendt aponta uma saída pela via do amor:

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2000, p. 247)

Apostamos que essa condição só pode ser alcançada a partir de uma posição desejanter daquele que conduz o trabalho educativo, que, assumindo a responsabilidade pelo mundo, parte de um não-saber sobre a criança em direção ao singular.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo refletir sobre a função do professor junto aos bebês e crianças pequenas nas instituições educacionais.

Consideramos que o professor que atua na educação infantil tem um papel importante no processo estruturante do sujeito. Nesse sentido, esta pesquisa se dedicou a investigar o papel do Outro na constituição subjetiva, utilizando, como operadores de leitura, a experiência de satisfação, descrita por Freud (1895/1996), e as operações lógicas do processo constituintes do sujeito (Lacan, 1964/2008).

Tratamos, também, da gênese e da função da fantasia para o sujeito, a partir do texto de Freud *Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais* (1919). As considerações tecidas por Lacan e seus comentadores a respeito do texto foram importantes para concluir que a fantasia permite ao sujeito ter um lugar no campo do Outro. As reflexões feitas no primeiro capítulo nos levaram a considerar que a estrutura não é concedida *a priori*, embora possa ser suposta, nem é o efeito de um momento único, mas é o produto de uma construção, que se subdivide em dois tempos lógicos, quais sejam, a alienação e a separação.

Se na atualidade os cuidados dispensados à pequena criança não provém exclusivamente da família, mas passam a incluir uma pluralidade de adultos, como por exemplo, os educadores, o segundo capítulo teve como objetivo discutir a função do professor nas instituições de educação infantil. Para isto, iniciamos nosso estudo a partir das contribuições de Freud para o campo da educação.

Em *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* (1910/1996) Freud destaca que a escola tem a função de despertar o *desejo de viver* nos jovens. Em seu texto, *O Interesse Educacional da Psicanálise* (1913/1996a), o autor designa à educação a função do *controle pulsional* - que é a de propiciar que os processos libidinais sejam conduzidos ao longo de caminhos mais seguros através do processo de sublimação. No texto, *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar* (1914/1996a), a ênfase dada por Freud recai na relação professor-aluno, considerando que esta ultrapassa o campo pedagógico, envolvendo uma ordem de transmissão necessária à transformação do jovem em adulto. Assim, o professor ocuparia o lugar de Ideal-do-Eu para os jovens, inicialmente destinado ao pai. Assim, ele é responsável pela transmissão, não só do conhecimento, mas de algo que é da ordem subjetiva. A transmissão, na medida em que não pode ser controlada, quantificada, nem metodologicamente reproduzida, faz um limite ao conhecimento pedagógico universal, pois

ocorre de maneira própria para cada sujeito. Este espaço da transmissão só é acessível através de seus efeitos, que são sempre da ordem do particular. É do encontro entre o que foi ensinado e o que foi apreendido que pode surgir algo novo, que sai do âmbito da simples repetição.

Apesar de Freud afirmar a importância dos tempos precoces na constituição do sujeito, o papel do professor é localizado em um tempo posterior ao da primeira infância, ou seja, na puberdade, tempo lógico de separação do Outro parental.

O professor de bebês e crianças pequenas atua no momento das primeiras inscrições no psiquismo, fornecendo apoio ao trabalho de subjetivação, mesmo que a prática educativa só revele os seus resultados a posteriori, ou seja, só se terá acesso ao resultado dessa intervenção do Outro através dos seus efeitos, no caso a caso.

Para analisar o papel educador junto à criança pequena, fizemos um breve percurso teórico sobre a função do pai na teoria psicanalítica. As colocações apresentadas por Lacan, ao longo de seus seminários, nos levaram a sustentar a hipótese de que o professor não desempenha a função materna para a criança, apesar de poder fornecer um apoio a esta. Em concordância com Mariotto (2009), consideramos que a creche desempenha a função de um terceiro para a criança, por promover o afastamento entre a mãe e o bebê.

Para Lacan, a lei paterna funda o desejo sobre uma castração imposta pelo pai, retirando a consistência de algo que seria específico da família, e passando para o campo da transmissão, em nome de um desejo. Assim, ao pensarmos na pequena criança, podemos afirmar que a transmissão de um desejo é feita pela via do Outro, seja este a família, a escola ou o professor.

Nessa perspectiva, entendemos que o professor de bebês e crianças pequenas ocupa o lugar de um Outro, dentre os vários Outros que se pluralizam na transmissão dirigida à criança, apoiando e reforçando o trabalho subjetivo já iniciado pela família. A hipótese que levantamos é a de que a função do professor não se confunde com o lugar do pai ou da mãe na constituição subjetiva, ele entra como mais um elemento nesse trabalho de transmissão da linguagem, do desejo e da particularidade do gozo. Entretanto, para que o educador possa sustentar essa transmissão, é preciso que ele opere de posse de um desejo particularizado e não-anônimo pela criança, reconhecendo-a em sua singularidade.

A função do professor diferencia-se das funções parentais porque seu desejo passa pelo desejo de educar e está articulado ao ato profissional (Mariotto, 2009). Isso, por si só já o coloca em outro registro, favorecendo que ele ocupe um lugar de terceiro entre a criança e a mãe. Entretanto, consideramos essencial que o professor, a partir de sua posição subjetiva,

tome cada criança em sua particularidade, reconhecendo-a e nomeando-a de maneira própria, dando lugar às singularidades nesse espaço coletivo.

Dessa maneira, o professor, ao encarnar o lugar do Outro na instituição, transmite, com sua presença, a particularidade do seu desejo, a castração e o seu modo de gozo, auxiliando no trabalho de constituição da subjetividade da pequena criança.

A especificidade do fazer do professor da educação infantil exige que se reconheça a presença da subjetividade dos sujeitos implicados em todo processo educativo, ou seja, do professor e da pequena criança.

A partir desse pressuposto, buscamos, no terceiro capítulo, conhecer as representações de professor e de criança, além dos ideais, presentes nas legislações, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), para analisar de que forma essas legislações afetam o fazer do professor da pequena criança.

Em relação ao RCNEI, percebemos que a organização e os conteúdos dispostos no documento apontam para um fazer do professor subordinado a uma prática pedagógica da *didatização*. O papel do professor passa a ser o de organizador de materiais didáticos, deixando de lado outras funções mais importantes do trabalho com crianças pequenas. O documento promove, ainda, um cerceamento da identidade e da autonomia da pequena criança, através de práticas didáticas que utilizam a música, as artes, a linguagem e o movimento, entre outros, para alcançar certo ideal de desenvolvimento às custas de um aprisionamento do corpo pulsional.

Entretanto, a prática docente do professor de educação infantil encontra-se afetada tanto pelos referenciais quanto pelas diretrizes que deixam em aberto o debate sobre o fazer do professor com a pequena criança, permitindo que este se interrogue sobre sua prática a partir de um não saber sobre o seu fazer.

Assim, entendemos que é a partir desse não-saber que o professor pode oferecer uma atenção individualizada a cada bebê e criança pequena. O desconhecimento permite que ele se aproxime de cada criança como única, para localizar o que lhe é próprio, a sua forma particular de se manifestar, de interagir com o outro, os seus interesses específicos, o que lhe dá prazer e o que lhe angustia. É a partir do interesse do educador por cada criança, individualmente, que ele descobre o seu fazer de professor, que só pode ser planejado tomando cada criança em sua particularidade.

O importante é que se reconheça cada criança como um sujeito que precisa de um Outro encarnado que lhe ofereça, para além dos cuidados físicos e educativos, um lugar específico no seu desejo.

Esse pressuposto nos permite compreender que os parâmetros construídos para a educação infantil não impedem o professor de realizar o trabalho de apoio à subjetivação da pequena criança, desde que as instituições escolares não o tomem de forma didatizante e totalizador, ou como um imperativo sobre o fazer do professor, mas que deixem espaço para o não saber, para a criação. Pois, desta forma, elas possibilitam que o trabalho do educador porte a dimensão do desejo, ainda que sua função difira das funções parentais.

Mesmo que se reconheça que a transmissão simbólica situa-se nos laços familiares, consideramos que os profissionais de educação infantil estão ao lado dos familiares nos cuidados e na educação de bebês e crianças pequenas, assumindo também uma função em sua constituição subjetiva. Nesse sentido, estes profissionais precisam estar preparados para acompanhar o desenvolvimento das crianças sob seus cuidados e, também, atentos às suas formas de manifestação subjetiva. Para além dos cuidados com a satisfação das necessidades, o educador deve supor, no bebê, um sujeito.

A função do educador, então, caminhará no sentido da construção de um laço singularizado com os bebês e com as crianças pequenas, dando apoio às operações constituintes da subjetividade. O cuidar e o educar na educação infantil não se reduziriam a técnicas de ensino ou a métodos pedagógicos passíveis de universalização. O trabalho na educação infantil se sustentaria na esfera dos laços afetivos com um caráter artesanal, contemplando a singularidade das crianças.

Do lado do profissional que atua na educação infantil, o encontro com os bebês, crianças pequenas e suas famílias, muitas vezes, desperta questões que envolvem as articulações entre o cuidar e o educar. A formação pedagógica tradicional não contempla as especificidades desse trabalho. Assim, a educação infantil apresenta grandes desafios aos profissionais.

Nos cursos de capacitação para educadores das instituições de educação infantil realizados pela instituição “Primeiros Cuidados”, foi possível perceber a importância da construção de espaços para a palavra para que o educador seja escutado como sujeito, para além de seu papel como professor. As questões apresentadas pelos educadores apareciam sob a forma de uma impotência em oferecer um cuidado singularizado aos bebês e às crianças pequenas nas instituições, mas também surgiam como consequência de um ideal pedagógico



que não envolve os cuidados com crianças pequenas. A desvalorização social da prática de cuidados com bebês é frequente nas falas dos educadores. No entanto, para além das representações sociais, as dificuldades dos educadores apontam para os seus próprios impasses em sua prática pedagógica com crianças pequenas. Ao ofertar espaços para a palavra, o analista pode favorecer o surgimento de questões próprias a cada um, ou seja, criar condições para que cada educador possa falar da própria dificuldade, nomeando-a.

A psicanálise hoje tem encontrado novos modos de convocar o sujeito, além do consultório privado. É o que possibilita o encontro entre a educação e a psicanálise. Faz-se necessário contextualizar a prática pedagógica voltada para a primeira infância, considerando as contribuições da psicanálise para o campo.

A psicanálise possui como dispositivo a escuta, acolhendo a singularidade do discurso desejante. No campo educacional, a escuta e as intervenções psicanalíticas podem trabalhar a favor do sujeito e de sua articulação aos contextos institucional, político e social. Assim, para além da oferta de capacitação, que envolve a transmissão de conhecimentos psicanalíticos sobre a constituição do sujeito, trata-se de verificar os efeitos que cada bebê e cada criança provocam em seu educador, e como ele responde a esses efeitos.

Trata-se de buscar com que cada sujeito se implique em sua prática educativa, responsabilizando-se pelos seus atos e pelas suas palavras. Diante de uma demanda cada vez mais tecnicista e generalista de atendimento às crianças, o psicanalista busca acolher os sujeitos.

Como salienta Kupfer (2007), há uma ética que orienta o trabalho do psicanalista na instituição que pode ser assim anunciada: o analista orienta os trabalhos, mas não os sujeitos.

Consideramos que não existe um projeto que abarque de forma completa a educação de bebês e crianças pequenas nas instituições. Todo projeto pedagógico falha em sua pretensão de dar uma resposta universal às singularidades, e de tentar obturar o real que escapa às determinações simbólicas. Assim, deve-se acolher o mal-estar nas instituições, que insiste em se manifestar através das falas dos professores. Escutar os sujeitos é possibilitar que cada um nomeie o seu sofrimento, construindo uma saída própria para o impasse vivenciado. Esse trabalho pode se dar em grupos, ou seja, em espaços coletivos, nas instituições. A escuta de cada professor, em sua particularidade, abre possibilidades para que ele consiga acolher cada criança de forma diferenciada. Assim, cada criança pode conduzir o educador no sentido de construir o enlace, sempre particular, entre o cuidar e o educar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah. (2000). *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Arendt, Hannah. (1997). *A condição humana*. 8. ed. Rio De Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Bernardino, Leda Maria Fischer L. M. F. (2009). *Da representação plural do Outro na primeira infância e suas consequências*. LEPSI IP/FE-USP. Recuperado em dezembro de 2015: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100003&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100003&script=sci_arttext).
- Bernardino, Leda Maria Fischer; Mariotto, Rosa Maria Marini (2010). A psicanálise e educação infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*. Editora Juruá. v. 20. pp. 131 -145.
- Braunstein, Néstor. (2007). *Gozo*. Tradução de Monica Seincman. São Paulo: Editora Escuta.
- Calligaris, Contardo. (org.). (1994). *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Cerisara, Ana Beatriz.(1999). Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial.
- Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- Esthela Solano-Suárez. (2006) O objeto causa do desejo e o pai. *Revista Opção lacaniana online*. Recuperado em fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n4/pdf/artigos/essobjeto.pdf>.
- Eves, Howard. (1995). *Introdução à história da matemática*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Daniela Waldman Teperman. (2012). *Família, parentalidade e época*: um “nós” que não existe. São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, Tese de Doutorado.
- Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. (2010). Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.
- Fernandes, Claudia Mascarenhas. (2007). *A criança em cena o infantil e a perversão*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Freud, Sigmund. (1996). Projeto para uma psicologia científica. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.1. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1895).
- Freud, Sigmund. (1996). Carta 52. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas*

*completas de Sigmund Freud*. v.1. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1896).

Freud, Sigmund. (1996). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.8. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1905).

Freud, Sigmund. (1996a). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.11. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1910).

Freud, Sigmund. (1996b). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.11. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1910)

Freud, Sigmund. (1996). A dinâmica da transferência. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.12. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1912).

Freud, Sigmund. (1996). *O interesse educacional da psicanálise*. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.13. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1913).

Freud, Sigmund. (1996a). *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 13. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1914).

Freud, Sigmund. (1996b). Sobre o narcisismo: uma introdução. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 14. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1914).

Freud, Sigmund. (1996). Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.17. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1919).

Freud, Sigmund. (1996). Além do princípio do prazer. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.18. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1920).

Freud, Sigmund. (1996). Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.1. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1950).

Freud, Sigmund. (1996). *Inibições, sintomas e angústia*. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.20. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1926).

Freud, Sigmund. (1996). *Análise terminável e interminável*. In *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v.23. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho publicado originalmente em 1937).

Foucault, Michel. (1988). *Historia da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, Michel. (2000). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Jerusalinsky, Julieta (2002). *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Álgama.

Jorge, Marco Antônio Coutinho. (2010). *Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan: a clínica da fantasia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Koltai, Caterina. (2010). *Totem e tabu: um mito freudiano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kupfer, Maria Cristina Machado. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, Maria Cristina Machado; Bernardino, Leda Mariza Fischer; Mariotto, Rosa Maria Marine (orgs). (2014). *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches*. Editora Escuta. São Paulo.

Lacan, Jacques. (1988). *O seminário – livro 3: as psicoses*. Tradução de Aluisio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1956-57).

Lacan, Jacques. (1992). *O seminário – livro 17: O avesso da psicanálise*. Tradução de Ari Roitman, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1969-70).

Lacan, Jacques. (1995). *O seminário – livro 4: a relação de objeto*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1956-57).

Lacan, Jacques. (1998). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1957-1958).

Lacan, Jacques. (1999). *O seminário – livro 5: as formações do inconsciente*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1957-58).

Lacan, Jacques. (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. In *Outros Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1938).

Lacan, Jacques. (2003). Alocução sobre as psicoses da criança. In *Outros Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1967).

Lacan, Jacques. (2003). Nota sobre a criança. In *Outros Escritos*. Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1969).

Lacan, Jacques. (2005). *O seminário* – livro 10: A angústia. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1962-1963).

Lacan, Jacques. (2005). Introdução aos Nomes-do-Pai. In: Nomes-do-Pai. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1963).

Lacan, Jacques. (2008). *O seminário* – livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1964).

Lacan, Jacques. (2008). *O Seminário* - livro 16: De um Outro ao outro. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1968-69).

Lacan, Jacques. (2008). *O seminário* – livro 20: Mais, ainda. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1972-73).

Lacan, Jacques. (2008). *O seminário* – livro 7: A ética da psicanálise. Tradução de M. Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1959-60).

Lacan, Jacques. (2009). *O seminário* – livro 18: De um discurso que não fosse semblant. Tradução de V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho publicado originalmente em 1971).

Lacan, J. (1974-1975). Le séminaire: R.S.I. Inédito.

Laia, Sergio. (2006). Declinações do pai em Lacan. In: *Latusa 11 – Para que serve um pai. Usos e versões*. Escola Brasileira de Psicanálise, Rio de Janeiro.

Lajonquière, Leandro. (1999). *Infância e ilusão (psico) pedagógica: Escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Laurent, Éric. (2007). *A sociedade do sintoma: a psicanálise, hoje*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

Laznik, Marie-Christine. (1997). *Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise*. São Paulo: Escuta.

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

Mariotto, Rosa Maria Marini.(2009). *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.

Oliveira, Sandra. (2006). Pater incertus. In: *Curinga 23: Invenções Paternas*. Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte.

Porge, Erik. (1998). *Os nomes do pai em Lacan: pontuações e problemáticas*. Tradução de Celso Pereira Almeida. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (1998). Brasília: MEC/SEF. Recuperado em 10 de janeiro de 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol2.pdf)

*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (1998). Brasília: MEC/SEF. Recuperado em 10 de janeiro de 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol3.pdf)

*Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (1998). Brasília: MEC/SEF. Recuperado em 10 de janeiro de 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)

Rocha, Eloísa A. C. (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia*. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado.

Santiago, Jesus. (2006). A clínica da pai-versão: um adeus ao pai morto. In: *Latusa 11 – Para que serve um pai. Usos e versões*. Escola Brasileira de Psicanálise, Rio de Janeiro.

Solano-Suárez, Esthela.(2006). O objeto causa do desejo e o pai. *Revista lacaniana online*. Recuperado em 01 de fevereiro de 2015 de: <http://www.opcaolacanianana.com.br/antigos/n4/pdf/artigos/essobjeto.pdf>.

Teperman, Daniela Waldman. (2012). Família, Parentalidade e Época: um “nós” que não existe. Tese de doutorado. USP.

Vorcaro, Angela; Lucero, Ariane. (2009). *Das Ding e o Outro na constituição psíquica*. Recuperado em 01 de janeiro de 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282009000200014&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282009000200014&script=sci_arttext)

Vorcaro, Angela. (1999). *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Vorcaro, Angela. (2004). *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Zenoni, Alfredo. (2007). Versões do Pai na psicanálise lacaniana: o percurso do ensinamento de Lacan sobre a questão do pai. *Psicologia em revista*. Belo Horizonte, v. 13.